

Felleskap i lek og læring

Spesialpedagogikk i et inkluderingsperspektiv



Tilrettelegging for
deltakelse og læring

2.3



Tilrettelegging for deltakelse og læring

Målet er at alle barn og unge med behov for særskilt tilrettelegging i barnehage og skole skal få den støtten de trenger for å kunne ta del i lærende fellesskap. En viktig premisse i dette arbeidet er barnets rett til å bli hørt. Inkluderende fellesskap betinger strukturer, samarbeidsrelasjoner og fagpersoner i barnehage og skole som kan ivareta barnets fysiske, faglige, sosiale og psykologiske behov. De fire følgende kapitlene viser på ulike måter hvordan tilrettelegging for deltakelse og læring kan skje i praksis.

Gro Narten Markestad:

Kontaktlærere og spesialpedagog på lag for elevens deltakelse

Gro presenterer og anvender tre suksessfaktorer for å vise hvordan kontaktlærere og spesialpedagog kan samarbeide om IOP som strategisk dokument for å styrke elevenes deltakelse og læring.

Kontaktlærer og spesialpedagog på lag for elevens deltakelse

I dette kapitlet vil jeg argumentere for at samarbeid mellom kontaktlærer og spesialpedagog er nødvendig for å fremme deltakelse i skolen for elever som mottar spesialundervisning.

Gro Narten Markestad

Hva betyr det å samarbeide som et team? Hvordan tilrettelegger man for samarbeid mellom kontaktlærer og spesialpedagog på sentrale områder for å fremme elevens deltakelse i et læringsfellesskap? Hva skal til for å lykkes? Det finnes ingen fasit på disse spørsmålene. Det finnes imidlertid tankeverktøy som kan være til hjelp i arbeidet. Jeg vil presentere og anvende to tabeller som setter søkelyset på hvordan kontaktlærer og spesialpedagog kan samarbeide om individuell opplæringsplan (IOP) som strategisk dokument for å fremme inkluderende spesialundervisning i skolen. Jeg vil også presentere og anvende tre suksessfaktorer for et godt samarbeid.

Viktig å spille på lag

Samarbeid i skolen kan av ulike grunner være krevende. En norsk studie gjennomført av Gillespie (2016) hevder at det ikke eksisterer en kultur for samarbeid mellom pedagoger i ulike roller i skolen, til tross for at pedagogene selv ønsker det. Det er noen unntak, og da er det kontaktlærer og spesialpedagog som selv har tatt initiativ og satt av tid til samarbeid. I dette kapitlet håper jeg å kunne inspirere skolen til å etablere et

system for samarbeid mellom kontaktlærer og spesialpedagog, der eksterne veiledere fra PPT, BUP, Statped og andre aktuelle instanser følger opp ved å møte både kontaktlærer og spesialpedagog når skolen skal drøfte pedagogiske problemstillinger.

Ett av målene med å samarbeide som team er å tilrettelegge for sosial og faglig deltakelse for alle elever. Deltakelse handler om elevens medvirkning og rett til å bli hørt. Blant annet skal eleven delta i planlegging, gjennomføring og vurdering av opplæringstilbudet. Deltakelse handler også om at eleven får et opplæringstilbud som tar utgangspunkt i elevens forutsetninger og bidrar til at han eller hun kan utnytte sitt fulle potensial. Opplæringstilbudet skal tilpasses til det beste for eleven. De samme rettighetene gjelder for alle elever. Det vil kreve mye av en kontaktlærer alene å tilrettelegge for deltakelse for alle elever på et trinn. Til tider vil det kreve mer enn det er mulig for en person å gjøre alene. Noen ganger fordrer tilretteleggingen faglig kompetanse som går utover den allmennpedagogiske. Ved siden av den faglige kompetansen er det ofte nødvendig å tenke kreativt og se muligheter. Det krever lagarbeid!

Hva er teamarbeid i praksis?

I teamarbeid vil kontaktlærer og spesialpedagog være likeverdige parter med komplementær kompetanse som kan støtte og utfylle hverandre. De har også ulike roller og ansvarsoppgaver. Det er nettopp det som skiller teamarbeid fra å samarbeide som gruppe; man har ulike rolle- og ansvarsoppgaver og utfyller hverandre faglig. Kontaktlæreren har et primæransvar for *alle* sine elever, både faglig og sosialt, og er forbindelsesleddet mellom hjem og skole. Spesialpedagogen på sin side besitter kompetanse om elevens læringsutfordringer og kjenner til spesialpedagogiske arbeidsmåter som ikke inngår i allmennlæreres kompetanseområde. Foruten kontaktlærer og spesialpedagog kan det være andre fagpersoner som inngår i teamet rundt elevene, slik assistenter ofte gjør.

Vi skal nå se nærmere på hva kontaktlærer og spesialpedagog kan samarbeide om for å fremme deltakelse for elever som mottar spesialundervisning.

Hva kan kontaktlærer og spesialpedagog samarbeide om?

Studien av Gillespie (2016), som har undersøkt spesiallæreres og faglæreres opplevelse av samarbeid om elever som mottar spesialundervisning i matematikk, avdekker flere kontekstuelle og kulturelle forhold som påvirker pedagogenes mulighet for et godt samarbeid. Spesiallærere og faglærere opplever at de i liten grad samarbeider, og at elevene ikke når sine læringsmål. Studien viser også at det er vanligere å beskrive tiltak for sosial deltakelse og trygge rammer enn tiltak for faglig progresjon i elevens opplæringsplan. Dette resulterer i at pedagogene opplever at de ikke strekker til, og at elevene ikke får det opplæringstilbudet de har krav på. Gillespie (2016) viser til flere studier når hun argumenterer for at et godt samarbeid mellom spesiallærer og allmennpedagog

kan bidra til at elevene som mottar spesialundervisning, utvikler sitt faglige og sosiale potensial.

Gillespie (2016) skiller mellom kortsiktig og langsiktig samarbeid. *Det kortsiktige samarbeidet* handler om praktiske forhold som å utarbeide timeplaner, utveksle arbeidsplaner med hverandre samt avklare romfordelinger og gruppeinndelinger. Samhandlingen om de praktiske forholdene krever en liten grad av tid og ressurser. Det kortsiktige samarbeidet er nødvendig, men likevel ikke tilstrekkelig for å tilrettelegge for elevens deltakelse. *Det langsiktige samarbeidet* omfatter å planlegge elevenes langsiktige mål for læring. Gillespie (2016) viser til flere andre studier som argumenterer for at det langsiktige samarbeidet mellom allmennlærer og spesialpedagog er avgjørende for å fremme elevens læringsutbytte og deltakelse i skolen. Et langsiktig samarbeid krever mer tid og ressurser enn det kortsiktige, fordi det vektlegger faglige drøftinger av den pedagogiske virksomheten. Eksempler på oppgaver som krever faglige drøftinger fra et allmennpedagogisk og spesialpedagogisk perspektiv, er planlegging av trinnets årsplan i ulike fag og utarbeidelse av IOP.

Tabellene som kommer på neste side, tar utgangspunkt i Hausstätters (2012, s. 136–137) tabeller, som beskriver hvordan skolen kan bruke en IOP som et strategisk dokument for å fremme elevens medvirkning i et helhetlig opplæringstilbud. Den ene tabellen til Hausstätter (2012, s. 136) viser betydningen av at lærer og elev samarbeider om IOP, mens den andre tabellen (Hausstätter, 2012, s. 137) viser betydningen av at allmennlærer og spesialpedagog samarbeider om en IOP. Tabellene slik de framstår her, er tilpasset for å være et tankeverktøy for å ta stilling til ansvar, samarbeidsområder, samarbeidsmåter og sammenheng mellom allmennpedagogisk og spesialpedagogisk

tilrettelegging og gevinst for eleven når samarbeidet fungerer.

Tabell 1 viser at allmennlærer og spesialpedagog kan ha forskjellige utgangspunkt for å analysere og utvikle en IOP. Den første kolonnen viser eksempler på hva en allmennlærer kan bringe inn i et samarbeid om en IOP, mens den tredje kolonnen viser noe av det en spesialpedagog kan bringe inn i samarbeidet. Den midterste kolonnen

beskriver aktuelle samarbeidsområder mellom allmennlæreren og spesialpedagogen og viser hvordan skolens pedagogiske virksomhet kan bli mer helhetlig gjennom at det allmennpedagogiske og det spesialpedagogiske praksisfeltet møtes. Tabellen gir et bilde av de forskjellige perspektivene som kommer i spill i samarbeidet om elevens opplæringstilbud.

Tabell 1. Samarbeid mellom pedagogene om IOP (bearbeidet fra Hausstätter, 2012, s. 137)

	Allmennlærer	Samarbeidsområder	Spesialpedagog
Fokus	har oversikt over fagstoffet for trinnet og skoleforløpet	oversikt over hverandres utfordringer	har kunnskap om elevens utvikling, ressurser, utfordringer og behov
	tilpasser lærestoffet	koordinerer lærestoff og metoder	tilpasser metoder for læring og utvikling
	utvikler IOP ut fra en forenkling av lærestoffet: ser hvordan lærestoffet kan tilpasses	drøfter hva som kan være realistiske opplæringsmål, samt hvordan skolen kan arbeide for å nå dem	utvikler IOP med utgangspunkt i elevens læringspotensial

Tabell 2 viser resultatene av et slikt samarbeid når samarbeidet fungerer som det skal. Den midterste kolonnen beskriver at et teamarbeid mellom allmennpedagogen og spesialpedagogen kan bidra til at skolen utvikler en helhetlig strategi for opplæring i en «skole for alle». Resultatene viser at både elever og pedagogene får gevinst

av et lagarbeid. Den første kolonnen viser at eleven får utnytte sitt læringspotensial gjennom at skolen tilpasser faglige mål og god progresjon i arbeidet. Den tredje kolonnen viser at eleven får utnytte sitt læringspotensial gjennom tilpassede metoder for faglig måloppnåelse.



Tabell 2. Resultater når samarbeidet fungerer (bearbeidet fra Hausstätter, 2012, s. 136–137)

	Allmennlærer	Samarbeidsområder	Spesialpedagog
Resultat når samarbeidet fungerer	Eleven får utnytte læringspotensialet sitt gjennom tilpassede faglige mål og riktig progresjon i læringsarbeidet.	Skolen og lærerne står i fellesskap ansvarlig for IOP og den allmenne undervisningen.	Eleven får utnytte læringspotensialet sitt gjennom tilpassede metoder for faglig måloppnåelse.
	Kontaktlærer prioriterer å bruke tid på å tilpasse undervisningen for eleven med behov for spesialundervisning, fordi det bidrar til aktiv deltakelse i alle elevers lærings- og utviklingsprosess.	De totale utfordringene knyttet til en «skole for alle» blir synlige, og felles valg kan gjennomføres.	Spesialpedagog prioriterer å bruke tid på å tilpasse for strategier som fremmer elevens deltakelse i egen lærings- og utviklingsprosess.

Videre skal jeg se på hvordan teamarbeid rundt en individuell opplæringsplan kan foregå i praksis. Det vil jeg gjøre ved å

presentere en case som jeg belyser og drøfter ut fra elementer fra tabell 1 og tabell 2 og suksessfaktorer for et godt samarbeid.

En case

Marte er kontaktlærer og Hanna spesialpedagog for Kaja, som er elev på 4. trinn. Kaja har cerebral parese og bruker rullestol for å forflytte seg. Hun har god funksjon i høyre hånd, mens den venstre hånden fungerer som støttehånd. Kaja har cerebrale synsvansker, noe som blant annet påvirker hvordan hun oppfatter og tolker synsinntrykk. Hun har et rikt og variert talespråk. For Kaja innebærer hverdagen mye trening. Bortsett fra de fysiske utfordringene har Kaja like gode forutsetninger for å nå kompetansemålene i alle teoretiske fag som sine medelever. Skolens oppgave er å tilrettelegge for et opplæringstilbud som bidrar til at Kaja utvikler sitt fulle potensial som aktiv deltaker i et faglig og sosialt læringsfellesskap. Det krever teamarbeid.

Hva skal til for at Marte som kontaktlærer og Hanna som spesialpedagog skal lykkes i sitt samarbeid om et opplæringstilbud som imøtekommer intensjonen om at Kaja skal utvikle sitt fulle potensial i et faglig og sosialt læringsfellesskap?

For å kunne svare på denne problemstillingen vil jeg anvende elementer fra tabellen over og drøfte problemstillingen i lys av tre forhold som skal til for å lykkes med samarbeidet.

Suksessfaktorer for et godt samarbeid

I sin studie avdekker Gillespie (2016) tre forhold som er vesentlige for å få til et godt samarbeid i skolen:

1. de ytre rammene, det vil si tid til planlegging, ansvarsfordeling og føringer fra skoleledelsen
2. kulturen for samarbeid, som omfatter etablerte samarbeidsrutiner ved den enkelte skole og i hvilken grad lærerne selv tar initiativ til samarbeid om elevens opplæringstilbud
3. opplevelsen av at samarbeidet er hensiktsmessig, formålstjenlig og nyttig

De ytre rammene må være på plass

Gillespie (2016) fant i sin studie at det ikke er etablert kultur for samarbeid om pedagogisk tilrettelegging i skolen, til tross for at pedagogene ønsket å ha samarbeidsrutiner i skolens praksis. En av årsakene til at samarbeid om pedagogisk tilrettelegging svært sjelden forekommer, er at det mangler fastsatte rammer for samarbeid mellom kontaktlærer og spesialpedagog. Dermed blir heller ikke dette samarbeidet prioritert som en del av skolens praksis.

Den enkelte skole må selv definere hvordan det passer å tilrettelegge for samarbeid. Skolens ledelse har en sentral rolle i å avklare rammene for samarbeid om pedagogisk tilrettelegging, siden de sitter med oversikten over virksomhetens ressurser, muligheter, behov og utfordringer. De kan kartlegge behovet for samarbeid, de vet hva som er realistisk å få til, og de kan sørge for at det settes av timeplanfestet tid til samarbeid om elevenes opplæringstilbud. Ved Kajas skole har rektor fattet et enkeltvedtak om spesialundervisning som omfatter timeplanfestet tid til samarbeid, hva det skal samarbeides om, og hvordan det skal samarbeides for å nå elevens mål. Marte og Hanna har timeplanfestet tid til samarbeid en time hver uke. Skolen har også valgt å opprette et arbeidslag rundt Kaja, som

består av kontaktlærer, spesialpedagog og to assistenter. Dette laget møtes i 30 minutter hver uke. Timeplanfestet tid til planlegging er en betingelse for å tilrettelegge for samarbeid. Det er også nødvendig at Marte og Hanna vet hva slags rolle og hvilke oppgaver de har i både planlegging, gjennomføring og vurdering av Kajas opplæringstilbud.

Skolens ledelse har en viktig oppgave med å avklare hvilke roller og ansvar den enkelte i teamet rundt en elev har. Det er nødvendig med tydelige føringer for hva det innbefatter å være henholdsvis kontaktlærer og spesialpedagog for en elev som mottar spesialundervisning (Gillespie, 2016). På samme måte vil skolen være tjent med tydelige føringer for hvordan det interne samarbeidet skal bidra til å fremme sammenheng mellom ordinær undervisning og spesialundervisning. Hausstätter (2012) argumenterer for at det er viktig at kontaktlærer og spesialpedagog får oversikt over hverandres utfordringer.

Tabell 1 viser at det er hensiktsmessig at kontaktlærer og spesialpedagog får oversikt over utfordringene de står overfor. For eksempel vil Marte som kontaktlærer for 4. trinn stå overfor andre utfordringer enn det Hanna vil som spesialpedagog for Kaja og andre elever som mottar spesialundervisning. Dialogen rundt utfordringer de står overfor, er avgjørende for at den allmennpedagogiske og spesialpedagogiske praksisen skal nærme seg hverandre, framfor å være to separate opplæringstilbud. Gjennom denne dialogen skaper de en forståelse av hverandres utfordringsbilde og opplevelse av felles ansvar for tilrettelegging for elevens deltakelse i et faglig og sosialt læringsfellesskap.

Gillespie (2016) skiller som nevnt mellom kortsiktig og langsiktig planlegging og argumenterer for at begge former er nødvendig, men at det er den langsiktige planleggingen som har størst betydning for pedagogisk

praksis. Funn fra Gillespies (2016) undersøkelse viser at den kortsiktige planleggingen, som omhandler praktiske forhold, svært ofte foregår rett i forkant av undervisningen. Det er i hovedsak kontaktlærer alene som gjør den kortsiktige planleggingen rundt det ordinære opplæringstilbudet. Spesialpedagogen er bare involvert når den kortsiktige planleggingen angår spesialundervisningen. Det Gillespie (2016) fant, var at samarbeidet da var preget av at kontaktlærer informerer spesialpedagogen om innholdet i undervisningen. Studien peker på en mangel på kultur for samarbeid mellom kontaktlærer og spesialpedagog om pedagogisk praksis i skolen. Ut fra dette er det nærliggende å trekke en slutning om at det er behov for en kulturendring i skolen.

Hva innebærer så en kultur for samarbeid om pedagogisk tilrettelegging for elevens faglige og sosiale deltakelse?

Kultur for samarbeid

Kultur for samarbeid handler blant annet om hvilke rutiner for samarbeid som er etablert ved den enkelte skole, og hvordan disse kan virke inn på planlegging, gjennomføring og evaluering av elevens opplæringstilbud. Da må de etablerte retningslinjene for samarbeid sikre en sammenheng mellom det allmennpedagogiske og spesialpedagogiske praksisfeltet. Det er også viktig at retningslinjene omfatter at elevens stemme blir hørt (Hausstätter, 2012).

Gillespie (2016) fant i sin studie at hver skole hadde sin egen kultur for samarbeid. Blant annet varierte det hvilke samarbeidsrutiner som var etablert ved den enkelte skole. Det varierte også i hvor stor grad den enkelte pedagog tok initiativ til samarbeid med andre. Ved Marte og Hannas skole er det etablert rutiner som sikrer et samarbeid mellom kontaktlærer og spesialpedagog om opplæringstilbudet til Kaja. Skolen har tydelige retningslinjer for hvordan de samarbeider for å skape et helhetlig

opplæringstilbud, der eleven deltar i et faglig og sosialt læringsfellesskap. For at Marte og Hanna skal oppleve samarbeidet som meningsfullt, så er det viktig at den avsatte tiden brukes på en konstruktiv måte. Gillespie (2016) vektlegger betydningen av å etablere gode samarbeidsrutiner, der den enkelte pedagog opplever å få bruke sin kompetanse i planlegging, gjennomføring og evaluering av elevens opplæringstilbud. Hausstätter (2012) framhever at skolen må se på den allmennpedagogiske og spesialpedagogiske praksisen i sammenheng framfor som to separate tilbud. I et samarbeid vil Marte og Hanna ha ulike kompetanser og ha oversikt på forskjellige områder, slik det framgår i tabell 1. Marte har innsikt om gjeldende planer for skolen og trinnet, kompetansemål og om skolens og trinnets arbeidsmåter. Hanna besitter kompetanse om Kajas ressurser, utfordringer og behov. Gillespie (2016) og Hausstätter (2012) understreker at det er først når disse kompetansene kommer til uttrykk gjennom pedagogisk tilrettelegging, at de bidrar til læring og utvikling gjennom aktiv deltakelse med andre. Det er derfor svært viktig at skolen har en samarbeidskultur som ivaretar dette kriteriet.

Gillespie (2016) fant også at pedagogene i skolen opplevde at den ordinære undervisningen ble planlagt for gjennomsnittseleven med nasjonal læreplan som førende dokument, mens spesialundervisningen ble planlagt med utgangspunkt i sakkyndig vurdering og individuell opplæringsplan. Flere lærere ga uttrykk for at de strevde med å finne balansen mellom individuelle tilpasninger og kravet om felles måloppnåelse. For at Kaja skal motta et helhetlig og tilfredsstillende opplæringstilbud, er det helt nødvendig at Hanna og Marte samarbeider om det. Det bør være en del av skolens etablerte samarbeidsrutiner at Hanna og Marte drøfter pedagogiske problemstillinger som skal bidra til å fremme deltakelse for

alle sine elever. Retten til elevmedvirkning i planlegging, gjennomføring og vurdering av eget opplæringstilbud er ett av de grunnleggende prinsippene for den norske skolen (Opplæringslova, 1998). Kaja har et rikt og variert språk og kan medvirke og ha en stemme i planleggingen og tilretteleggingen for henne. Både Hanna og Marte kan dermed være i dialog med Kaja om opplæringsmål, om hvilke tilpasninger som egner seg best for henne, og hvilke arbeidsmåter hun opplever som gode for seg.

Gillespies (2016) studie tyder på at kulturen for det kortsiktige samarbeidet er langt mer forankret enn kulturen for det langsiktige samarbeidet i skolen. Hun fant at både allmennpedagogene og spesialpedagogene ga uttrykk for at de savnet pedagogiske drøftinger framfor ensidig samarbeid rundt praktiske momenter (Gillespie, 2016). Da det ble avsatt timeplanfestet tid til samarbeid mellom Hanna og Marte, så var begge bekymret for at møtene bare skulle omhandle praktiske avklaringer og overlevering av planer til hverandre. De var skeptiske til å bruke såpass mye tid sammen, men oppdaget fort at det ga mening å samarbeide om pedagogisk praksis. Gillespie (2016) fant videre at allmennpedagogene opplevde at det var vanskelig å tilrettelegge for elever med behov for spesialundervisning, og at de hadde behov for å samarbeide med kolleger med spesialpedagogisk kompetanse. Som kontaktlærer har Marte kjent på følelsen av ikke å strekke til; hun har kjent på manglende kompetanse til å imøtekomme både Kajas og flere andre elevers behov for tilrettelegging. Hun har et grunnleggende ønske og mål om at Kaja skal utvikle sitt potensial. Gjennom møtene med Hanna ble hun mer bevisst på egen kompetanse og hva hun selv kunne bidra med i et samarbeid. Hun ble også oppmerksom på hvor mye hun utviklet egen kompetanse ved å drøfte pedagogiske problemstillinger utover

det som omhandlet Kaja. Som tabell 1 viser, så er det behov for å bringe allmennpedagogens perspektiv og kompetanse inn i samarbeidet om et helhetlig opplæringstilbud for eleven som mottar spesialundervisning. Som det framkommer av tabell 2, kan eleven få utnyttet sitt læringspotensial gjennom at kontaktlæreren tilpasser mål og progresjon i læringsarbeidet. Gillespie (2016) fant at flere spesialpedagoger ga uttrykk for at de ikke opplevde tilhørighet i personalgruppa, fordi de ikke ble involvert i planlegging av ordinær undervisning og skolens overordnede planer. Slik var det også for Hanna. Det var først da hun og Marte satte seg ned og drøftet opplæringsmål for trinnet og for Kaja og snakket om tilpassing av lærestoff og arbeidsmåter, at hun fikk en opplevelse av å høre til i personalgruppa. Innsatsen hun og Marte gjorde som team, førte til et mer helhetlig opplæringstilbud for langt flere av elevene.

Som tidligere beskrevet er det en klar sammenheng mellom det langsiktige samarbeidet allmennpedagogen og spesialpedagogen utøver, og elevens læringsutbytte (Gillespie, 2016). Det langsiktige samarbeidet omfatter elevens langsiktige mål for læring og krever pedagogiske drøftinger av skolens tilnærming for at eleven skal få utvikle sitt faglige og sosiale potensial. Dette framkommer også av tabell 1 og 2; vi trenger både allmennpedagogens og spesialpedagogens kompetanse for at eleven skal utvikle sitt potensial i et faglig og sosialt læringsfellesskap (Hausstätter, 2012).

Det at kontaktlærer og spesialpedagog verken samarbeidet om det ordinære opplæringstilbudet eller om spesialundervisningen (Gillespie, 2016), kan tyde på at det ordinære opplæringstilbudet er kontaktlærers domene når det gjelder planlegging, gjennomføring og vurdering. På samme måte som at kontaktlærer eller faglærer utformer årsplaner, så er

det spesialpedagogen som utformer IOP. Gillespies (2016) studie viser at trinnets årsplan utformes med utgangspunkt i kompetansemål fra nasjonale læreplaner, mens IOP utformes med utgangspunkt i enkeltvedtaket om spesialundervisning. Pedagogene i studien ga uttrykk for at det var såpass liten sammenheng mellom innholdet i IOP og trinnets årsplan at det ble vanskelig å tilrettelegge for en praksis som forener innholdet i planene. Derfor er det grunn til å hevde at dersom skolen skal lykkes i å tilrettelegge for et inkluderende fellesskap, så må det allmennpedagogiske og det spesialpedagogiske praksisfeltet møtes gjennom samarbeid (Hausstätter, 2012). Som vist i tabell 1 kan pedagogene bidra i samarbeidet ut fra hvert sitt utgangspunkt. I drøftingen av Kajas opplæringstilbud tok Marte utgangspunkt i kompetansemålene fra nasjonale planer og trinnets årsplan, mens Hanna blant annet tok utgangspunkt i sakkyndig vurdering og enkeltvedtak om spesialundervisning. De drøftet hvordan de kunne justere årsplanen, blant annet med hensyn til metoder, for at det ordinære opplæringstilbudet i større grad kunne imøtekomme Kajas behov. Samtidig oppdaget de dessuten at det var flere elever som profitterte på denne tilpassingen av lærestoff og arbeidsmåter.

Gillespie (2016) argumenterer for at det er viktig å være oppmerksom på motstand og barrierer som kan oppstå i prosessen med å utarbeide og etablere retningslinjer for samarbeid mellom kontaktlærer og spesialpedagog. Som eksempel nevner hun hvor vanskelig det kan være å gå fra å være «den privatpraktiserende læreren» til å bli læreren som er en del av et kollektiv. Det kan medføre at både skolen og elever mister dyktige pedagoger, da overgangen til en helt annen måte å arbeide på kan bli for belastende. Hanna opplevde det som truende for sitt virke at hun skulle samarbeide med Marte. Hanna hadde vært spesialpedagogen

for Kaja siden barnehagen og mente hun visste hva som var best for henne. Hun hadde ikke lyst til å være en hjelpelærer inne på trinnet. Hun ville være spesialpedagog. Marte på sin side hadde funnet en god måte å undervise trinnet på. Hun var lei av stadige endringer og syntes det fungerte bra at spesialpedagogen tok ansvaret for Kaja. Rektor ved skolen valgte å starte en prosess i kollegiet for å skape en felles holdning om at de skulle samarbeide om et mer helhetlig tilbud ved skolen. Gillespie (2016) påpeker at skoleledelsen bør legge til rette for nye arbeidsmåter og arbeide for å etablere en samarbeidskultur som fremmer elevens faglige og sosiale deltakelse. Det er viktig at pedagogene er delaktige i en omstillingsprosess, slik at alle enes om gode samarbeidsrutiner, framfor at pedagogene opplever et påtvunget samarbeid. Som vist i tabell 1 er det viktig at pedagogene snakker om hverandres utfordringer. For Martes del virket det positivt inn på hennes holdning til et samarbeid at Hanna lyttet til hennes utfordringer. Hanna, på sin side, virket til å forstå at Marte stod overfor en rekke utfordringer når det gjaldt å tilrettelegge for mangfoldet av elever hun var kontaktlærer for. Hanna satte pris på å få sagt ifra om at hun følte seg på siden av resten av kollegiet og var redd for at all kompetansen hun hadde, skulle bli tilsidesatt.

I en travel skolehverdag vil både Marte og Hanna at møter de deltar i, skal oppleves som nyttige for jobben de skal gjøre for å tilrettelegge for elevenes deltakelse i et faglig læringsfellesskap. Dette er i tråd med det tredje forholdet som Gillespie (2016) fant at må imøtekommes: Samarbeidet må oppleves som hensiktsmessig, formålstjenlig og nyttig. Hva skal til for at Marte og Hanna opplever samarbeidet i og utenfor klasserommet som vel anvendt tid?

Samarbeidet må oppleves som hensiktsmessig, formålstjenlig og nyttig

Hausstätter (2014) påpeker at det er de kausale, eller endringsbare, faktorene, det er hensiktsmessig å rette tiltak mot. Det vil ikke føre til gode resultater om man velger å bruke energien på det man uansett ikke kan rette på. For Marte, som er kontaktlærer for 4. trinn, er det eksempelvis lite hensiktsmessig å rette for mye oppmerksomhet mot elevgruppas sammensetning, for den får hun ikke gjort noe med. På samme måte er det lite hensiktsmessig at Marte og Hanna er ensidig opptatt av det Kaja ikke kan mestre. Det er først når de retter oppmerksomheten mot endringsbare faktorer, at samarbeidet kan oppleves som hensiktsmessig (Hausstätter, 2014). Eksempler på endringsbare faktorer er *mål, lærestoff, arbeidsmåter og vurderingspraksis*.

For Marte og Hanna kan IOP være noe de kan samarbeide om å utarbeide, gjennomføre og vurdere. Dette kan de gjøre fordi IOP beskriver mål, innhold, organisering og arbeidsmåter som skal gi Kaja et tilfredsstillende utbytte av opplæringen. Denne måten å samarbeide om IOP på vil også være i samsvar med førende styringsdokumenter for spesialundervisning. Veileder for spesialundervisning (Utdanningsdirektoratet, 2014) anbefaler å samarbeide om å utarbeide IOP, slik at man sikrer en sammenheng mellom det ordinære opplæringstilbudet og spesialundervisningen.

Når Marte og Hanna skal utarbeide IOP, så har de behov for å anvende nasjonale planer i tillegg til skolens og trinnets planer, sakkyndig vurdering og enkeltvedtak om spesialundervisning. *Mål* og kriterier for måloppnåelse vil være ett av temaene som Marte og Hanna skal drøfte i arbeidet med IOP. Slik tabell 1 viser, vet kontaktlæreren hvilke mål den ordinære opplæringen skal realisere, og hvilke kriterier som skal legges til grunn for å nå målene. Spesialpedagogen

kjenner til hva som vil være realistiske mål for eleven i ulike fagområder. Når Marte og Hanna drøfter mål og kriterier for måloppnåelse, så er det viktig å vektlegge den faglige utviklingen så vel som den sosiale. Gillespie (2016) påpeker at det er en overvekt av sosiale mål framfor faglige mål i individuelle opplæringsplaner for elever som mottar spesialundervisning. Kaja kan gi uttrykk for hva hun mener at er realistiske opplæringsmål for henne, både av kortsiktige og mer langsiktige mål.

Skolen bør vurdere hva som vil være hensiktsmessig progresjon i opplæringen, og hvordan målene i IOP kan ses i sammenheng med målene i planen for den ordinære undervisningen (Udir, 2014). De individuelle opplæringsmålene skal bygge på enkeltvedtaket og ses i sammenheng med læreplanverket og målene for trinnet. De skal være realistiske og ta utgangspunkt i elevens ressurser og muligheter for utvikling (Udir, 2014).

Målene skal formuleres slik at de viser den kompetansen man ønsker at eleven skal opparbeide seg i de aktuelle fagene (Udir, 2014). Dialogen mellom Hanna og Marte blir sentral i vurderingen av dette. Det er trinnets mål og ferdigheter som skal ligge til grunn, også for Kaja, som mottar spesialundervisning. Den individuelle opplæringsplanen skal beskrive hvilke særskilte tiltak som er nødvendige å sette inn for at skolen skal kunne hjelpe eleven til å nå kompetansemålene, på lik linje med sine medelever. Når Kaja selv får være med på å sette ord på egne læringsmål, så vil hun være bedre kjent med målene og kunne arbeide målbevisst for å nå dem. Det er derfor viktig at Hanna og Marte er i dialog med Kaja om langsiktige og kortsiktige læringsmål.

Valg av *innhold* er en annen faktor som kan endres i opplæringstilbudet. Innholdet skal samsvare med enkeltvedtakets vurdering av elevens behov, evner og forutsetninger, beskrivelse av opplæringsmål,

omfang, eventuelle avvik fra læreplanverket og opplæringsloven (Opplæringslova, 1998).

Slik tabell 1 viser, vil kontaktlærer og spesialpedagog bringe ulike perspektiv inn i en diskusjon av innholdet i undervisningen. Marte vil ha oversikt over fagstoffet for trinnet og skoleforløpet. Denne oversikten gjør at Marte kan foreslå hvordan lærestoffet kan tilpasses. Hun kan også ha ideer til hvordan det helt eller delvis kan tilrettelegges i den ordinære undervisningen. I diskusjonen vil Hanna som spesialpedagog kunne komme med innspill om hvordan innholdet kan tilpasses i undervisningen. For eksempel kan Kaja følge den faglige progresjonen i temaet i undervisningen. Det hun trenger, er tilpasninger slik at hun kan delta aktivt i læringsfellesskapet. Hanna besitter kompetanse om hva slags tilrettelegging som fungerer best for Kaja med tanke på hennes synsrelaterte vansker. Dette er også noe Kaja selv kan tilføre mye informasjon om. Hvordan fungerer det for eksempel best for Kaja å sitte for å se det Marte presenterer på tavla? Hvordan skal illustrasjoner i bøker være for at Kaja skal få mest mulig ut av dem? Hvordan fungerer det best at matematikkstykker settes opp når Kaja skal addere? Hvordan opplever Kaja at tilpasningene skolen gjør, fungerer? Hva er det behov for å eventuelt endre på? Som spesialpedagog vet Hanna hvilke arbeidsmåter som fungerer godt for Kaja, både fordi hun har observert Kaja, snakket med henne og besitter kompetanse om de synsrelaterte vanskene hennes. Det er viktig at både Marte og Hanna tar til seg Kajas synspunkter i dialogen om hvilke tilpasninger som er til beste for at hun skal være en aktiv deltaker i egen lærings- og utviklingsprosess.

Arbeidsmåter er en tredje faktor som kan endres på. Det er svært viktig at Marte og Hanna drøfter hva som kan være hensiktsmessige arbeidsmåter. Tabell 1 viser at det vil gi mulighet for å koordinere lærestoff og

metoder. Det gir også anledning for å drøfte om den metoden som Kaja arbeider etter, også kan anvendes som en metode i den ordinære undervisningen. Kanskje kan det være flere elever som profitterer på samme arbeidsmåte? For eksempel vil Kaja ha behov for bilder uten for mange detaljer. Noen ganger vil det være en fordel å ha lydbok som format. Markestad (2012) viser til at arbeidsmåter sjelden beskrives eller vurderes i IOP. Det kan skyldes at malen for IOP ikke etterspør en beskrivelse av innsatsområdet. Når eleven ikke når et mål som er satt, så er det viktig at spesialpedagog og kontaktlærer drøfter hva de kan gjøre annerledes. Er det målet som ikke er realistisk, innholdet som ikke er tilpasset elevens forutsetninger, eller er det arbeidsmåten som ikke er hensiktsmessig? Kaja kan gi Marte og Hanna verdifull informasjon om arbeidsmåter som fungerer best når hun arbeider alene, i liten gruppe og med hele trinnet.

Skolens *vurderingspraksis* utgjør også en endringsbar faktor. Kontaktlærer og spesialpedagog kan samarbeide om å få til en god vurderingspraksis for eleven og for skolens praksis. Elever som mottar spesialundervisning, som Kaja, har samme rett til vurdering som alle andre elever. Når Marte og Hanna skal vurdere elevens opplærings tilbud og skolens praksis, så vil en dialog rundt Kajas egne vurderinger kunne bidra til å fremme deltakelse i et faglig og sosialt læringsfellesskap.

Når lagspill gir resultater

Den aller største gevinsten av et teamarbeid er at eleven blir en aktiv deltaker og får utnytte sitt læringspotensial. Hausstätter (2012) poengterer at den allmennpedagogiske og spesialpedagogiske kompetansen må være til stede i klasserommet, slik at man utnytter og utvikler pedagogenes faglige kompetanse og bidrar til å støtte elevene i deres utvikling. Som det kommer fram i tabell 1, vil kontaktlærers deltakelse

i samarbeidet om IOP bidra til at eleven får utnytte sitt læringspotensial gjennom tilpassede faglige mål og progresjon i læringsarbeidet. Spesialpedagogens deltakelse i samarbeidet vil medvirke til at eleven får utnytte sitt læringspotensial gjennom tilpassede metoder for faglig utvikling. Gjennom å samarbeide som et team vil skolen og lærerne i fellesskap kunne planlegge, gjennomføre og vurdere prosesser rundt spesialundervisningen og den ordinære undervisningen.

En kontaktlærer som prioriterer å bruke tid på å tilpasse undervisningen for eleven med behov for spesialundervisning, vil fortsette med det, fordi det fremmer deltakelse i et faglig og sosialt læringsfellesskap for de andre elevene. Når Hanna som spesialpedagog prioriterer å tilpasse strategier som fremmer Kajas deltakelse i egen lærings- og utviklingsprosess, opplever Kaja at hun utvikler sitt læringspotensial. Teamarbeid vil, slik det framgår i tabell 2, bidra til å synliggjøre det komplekse utfordringsbildet skolen står overfor når den skal tilrettelegge for deltakelse for alle sine elever i «en skole for alle». Det fører igjen til at skolen kan gjøre felles valg og bidra til å fremme inkluderende strategier i skolen.

Teamarbeid kan føre det allmennpedagogiske og spesialpedagogiske praksisfeltet nærmere hverandre. Pedagogene inngår i komplementære forhold, der de støtter og utfyller hverandre i planleggingen, gjennomføringen og vurderingen av undervisningen. Dette vil igjen utvikle kompetansen hos den enkelte pedagog.

Oppsummering

I dette kapitlet har jeg belyst og drøftet betydningen av kontaktlærerens og spesialpedagogens samarbeid for å fremme deltakelse i et faglig og sosialt læringsfellesskap for elever som mottar spesialundervisning. Det er tre forhold som må være til stede for at samarbeid mellom pedagogene i skolen skal fungere godt: de ytre rammene må være på plass, det bør etableres en kultur for langsiktig så vel som kortsiktig samarbeid, og samarbeidet må oppleves som hensiktsmessig, formålstjenlig og nyttig. Det er først når det allmennpedagogiske og det spesialpedagogiske praksisfeltet møter og utfyller hverandre, at elevens deltakelse i et faglig og sosialt læringsfellesskap blir mulig. Det lønner seg å spille på lag!

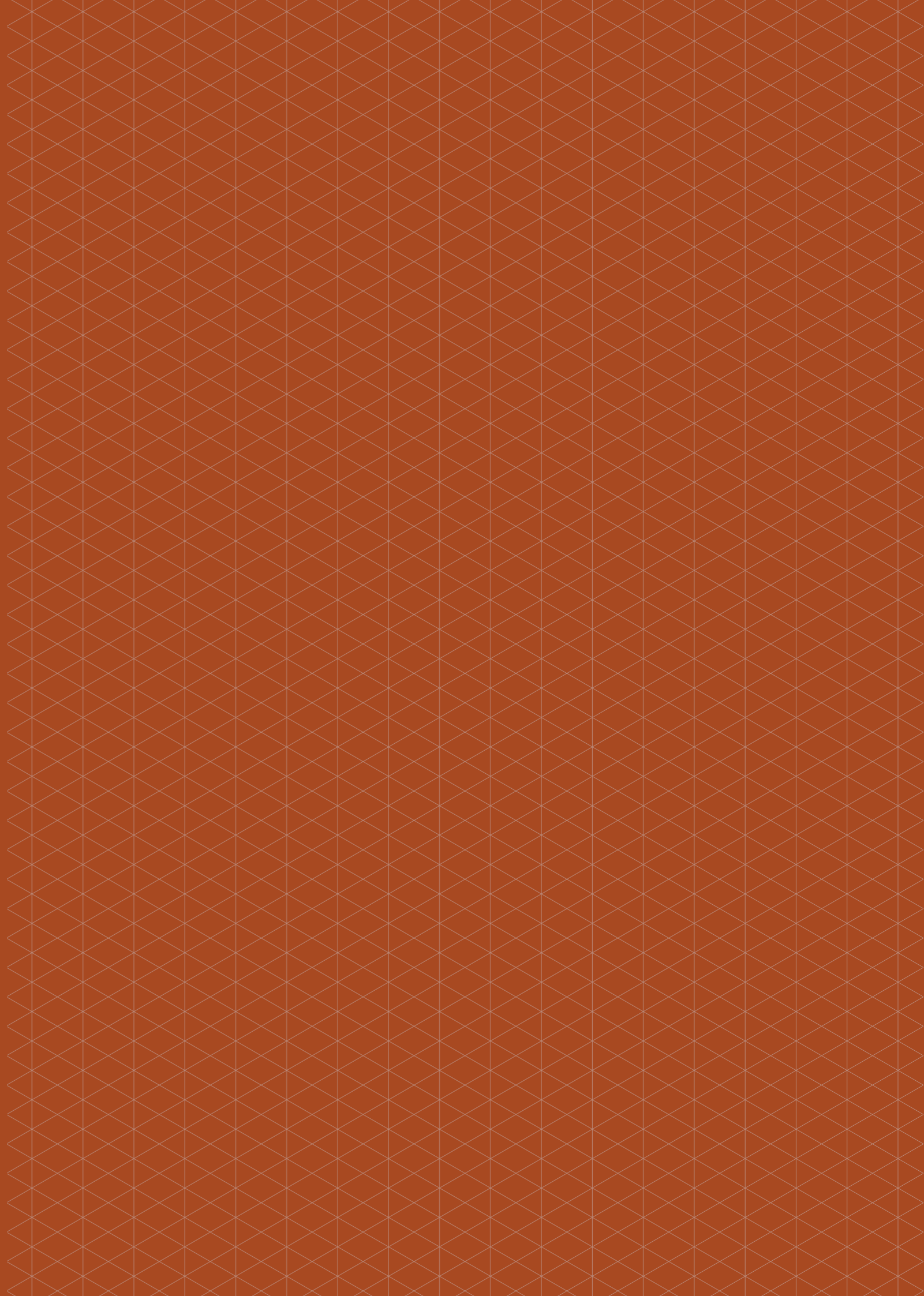


Litteratur

- Gillespie, A. (2016). *Lærersamarbeid om tilpasset opplæring i matematikk. En kvalitativ intervjuundersøkelse av faglæreres og spesiallæreres opplevelse av samarbeid om elever med spesialundervisning i matematikk på 9. trinn* (Doktoravhandling, Universitetet i Oslo). Hentet fra <https://www.duo.uio.no/bitstream/handle/10852/53003/PhD-Astrid-Gillespie.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Hausstätter, R.S. (2012). Den individuelle opplæringsplanen som strategisk dokument. I R.S. Hausstätter (red.), *Inkluderende spesialundervisning*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Hausstätter, R.S. (2014). Tidlig innsats som systemisk strategi i barnehagen. I B.I.B. Hvidsten, (red.), *Spesialpedagogikk i barnehagen*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Markestad, G.N. (2012). *Intensjoner og realiteter ved spesialundervisningen. En dokumentanalyse av individuelle opplæringsplaner og halvårsrapporter* [Masteroppgave]. Høgskolen i Lillehammer. Bibliotekarkiv. https://bibsys-almaprimo.hosted.exlibrisgroup.com/primo-explore/fulldisplay?docid=-BIBSYS_ILS71462089970002201&context=L&vid=BREDK&lang=no_NO&search_scope=blended_scope&adaptor=Local%20Search%20Engine&tab=default_tab&query=any.contains.Intensjoner%20og%20realiteter%20ved%20spesialundervisningen.%20En%20dokumentanalyse%20av%20individuelle%20oppl%C3%A6ringsplaner&offset=0
- Opplæringslova. (1998). Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa (LOV-1998-07-17-61). Hentet fra <http://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>
- Utdanningsdirektoratet. (2014). *Veilederen Spesialundervisning* [Veileder]. Hentet fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/sarskilte-behov/spesialundervisning/Spesialundervisning/>

Redaksjon: Siv Hillesøy, Eli Marie Killi, Ann-Elise Kristoffersen
Design og illustrasjoner: Miksmaster Creative · www.miksmaster.no
Utgiver: © Statped, Oslo 2020
www.statped.no

ISBN 978-82-323-0352-6 (trykt utgave)
ISBN 978-82-323-0353-3 (elektronisk utgave)



Innenfor en sosiokulturell forståelsesramme skjer barns læring og utvikling gjennom deltakelse i sosiale fellesskap – hvor fellesskap med jevnaldrende er av særlig betydning. Barns deltakelse i læringsfellesskap med andre barn, eller tilrettelegging for slik deltakelse, er derfor et gjennomgående tema i antologien.

Bidragstyperne er rådgivere i Statped med erfaring fra ulike fagområder. De redegjør for ulike tilnærminger som bygger på erfaringsbasert og forskningsbasert kunnskap. Alle har til felles at de gjennom sin rådgivningsvirksomhet har vært tett på praksisfeltet. I antologien deler de erfaringer fra samarbeidet med barnehager og skoler i arbeidet med å utvikle en kunnskapsbasert praksis.

Antologien retter seg mot studenter og ansatte som jobber i barnehage og skole, og andre som har interesse for fagfeltet.

