

MASTEROPPGAVE

Masterstudium i skolerettet utdanningsvitenskap
med fordypning i spesialpedagogikk

November 2023

«Det andre blikket»

Kontaktlæreres opplevelser av tverrfaglig støtte i 1.klasse

– En kvalitativ studie av arbeidsmodellen «God skolestart»

Kari Oftebro



OsloMet – storbyuniversitetet

Fakultet for lærerutdanning og internasjonale studier

Institutt for grunnskole- og faglærerutdanning

Forord

Prosjektets fokus er rettet mot lærere i 1.klasse og deres opplevelse av tverrfaglig støtte i en læringjærning som har stor betydning for hvordan små 6-åringers hverdag forløper det første året av et langt grunnskoleforløp.

TIL ALLE LÆRERE

-som vi husker
for resten av livet,
dere som risser spor
i hjertene våre

dere som tåler litt ekstra
og som strekker dere langt
for små og store

dere som kan mye om mangt
og som er glad i mennesker
-hver eneste dag

(ukjent)

En varm takk til informantene som valgte å dele sine tanker og erfaringer. Uten deres bidrag ville ikke prosjektet vært mulig. Tusen takk!

Jeg vil også takke min dyktige veileder, Emilia Andersson Bakken, for godt samarbeid, god støtte og konstruktive tilbakemeldinger underveis i prosjektet. Tusen takk!

Takk til gode kolleger som har støttet og inspirert meg!

Til slutt: TUSEN TAKK til min kjære mann for stor tålmodighet og tro på meg!

Mandal, november 2023.

Kari Oftebro

Sammendrag

Alle små skolestartere skal oppleve å lære, leke, utvikle seg og mestre i trygge rammer. Skolen og læreren i 1.klasse er sentral i dette arbeidet. Arbeidsmodellen «God skolestart» er et tverrfaglig samarbeid i alle kommunens 1.klasser for å støtte skolen og læreren i arbeidet.

Formålet med prosjektet er å få økt kunnskap og forståelse for kontaktlærers opplevelse av det tverrfaglige samarbeidet, og gjennom dette bidra til å utvikle arbeidsmodellen og eventuelt andre modeller med fokus på tverrfaglig samarbeid og tidlig innsats i starten av skoleløpet.

Problemstilling: Hvordan opplever kontaktlærere i 1.klasse tverrfaglig støtte i arbeidsmodellen «God skolestart»?

Forskningsspørsmål:

- Hva er kontaktlærernes tanker om organisering av arbeidsmodellen?
- Hvordan opplever kontaktlærerne arbeidsmodellens systemfokus?
- Hvordan opplever kontaktlærerne arbeidsmodellen bidrag til å forebygge og identifisere elevers utfordringer?

Kvalitativ forskningsmetode benyttes i form av semistrukturerte individuelle intervju med fire kontaktlærere. Tematisk analyse er brukt for å identifisere mønstre i datasettet.

Funnene i prosjektet viser at informantene overordnet opplever tverrfaglig støtte i arbeidsmodellen og ønsker tettere samarbeid med tverrfaglig team.

Arbeidsmodellens forankring i organisasjonen, informantenes syn på læring og elevers utfordringer, kommunikasjon, relasjon og maktforhold i samarbeidet fremkommer som faktorer som synes å påvirke informantenes opplevelse av støtte.

Funnene tyder på at informantene opplever det viktig å få bekreftelse og tro på at de gjør en god jobb, men også hvor sårbart det kan oppleves å bli observert og få tilbakemeldinger som oppleves negative. Informantenes mestringstro synes i noe grad å påvirke hvordan de opplever «God skolestart» støttende og som en ressurs i arbeidet med 1.klasse.

Abstract

All young school starters should experience learning, play and to develop and master in a safe environment. The school and the teacher in 1st grade are central to this work. The working model "Good school start" is an interdisciplinary collaboration in all the municipality's 1st grade to support the school and the teacher in their work.

The aim of the project is to increase knowledge and understanding of the contact teacher's experience of the interdisciplinary collaboration, and through this contribute to developing the working model and possibly other models focusing on interdisciplinary cooperation and early intervention at the start of the school course.

Problem statement: How do contact teachers in 1st grade perceive interdisciplinary support in the work model "Good start to school"?

Research questions:

- What are the contact teachers' thoughts on organizing the work model?
- How do the contact teachers experience the system focus of the working model?
- How do the contact teachers experience the work model as helping to prevent and identify students' challenges?

Qualitative research methods are used in the form of semi-structured individual interviews with four contact lecturers. Thematic analysis where used to identify patterns in the data set.

The findings in the project show that the informants generally experience interdisciplinary support in the work model and would like closer collaboration with the interdisciplinary team.

The work model's anchoring in the organisation, the informants' views on learning and pupils' challenges, communication, relationships and power relations in the collaboration emerge as factors that seem to influence the informants' perception of support.

The findings indicate that the informants find it important to receive confirmation and belief that they are doing a good job, but also how vulnerable it can be to be observed and receive feedback that is perceived as negative. The informants' self-efficacy seems to influence to some extent how they perceive "Good school start", supportively and as a resource when working with 1st grade.

Innhold

Forord	1
Sammendrag	2
Abstract	3
Figuroversikt	7
Tabelloversikt.....	7
1.0 Innledning	8
1.1 Bakgrunn for valg av tema	8
1.2 Tema	10
1.3 Formål.....	10
1.4 Oppgavens struktur.....	10
1.5 Problemstilling.....	11
1.6 Arbeidsmodellen «God skolestart»	11
1.7 Laget rundt læreren i 1.klasse.....	13
2.0 Teori og tidligere forskning	15
2.1 Begrepsavklaring	15
2.1.1 Tidlig innsats.....	15
2.1.2 Inkluderende opplæring.	16
2.1.3 Tverrfaglig samarbeid	16
2.2 Kvalitetsutvikling i skolen.....	18
2.2.1 Endringsprosessen.....	18
2.2.2 En lærende organisasjon	19
2.2.3 Kapasitetsutvikling og profesjonelle læringsfellesskap.....	21
2.3 Tilpasset opplæring i en inkluderende skole	22
2.3.1 Tilpasset opplæring.....	22
2.3.2 Syn på læring og elevers utfordringer.....	23
2.4 Faktorer som påvirker det tverrfaglig samarbeidet.....	25
2.4.1 Trygghet og utrygghet.....	25
2.4.2 Respekt og tillit	26
2.4.3 Opplevelse av nytte.....	27
2.4.4 Kommunikasjon i samarbeidet.....	27
2.4.5 Maktstrukturer i samarbeidet	29
2.5 Profesjonell kapital og mestringstro	31

2.5.1 Lærerrollen.....	31
2.5.2 Mestringstro	33
2.5.3 Kilder til mestringstro	35
2.6 Oppsummering av teoridelen.....	36
3.0 Metode og forskningsdesign	37
3.1 Bakgrunn for valg av metode	37
3.2 Utvalg og design	37
3.2.1 Utvalg.....	37
3.2.2 Rekruttering	38
3.2.3 Design	38
3.3 Datainnsamling	39
3.3.1 Semistrukturert intervjuguide	39
3.3.2 Pilotering.....	39
3.3.3 Gjennomføring av intervjuene	40
3.4 Behandling av data	41
3.4.1 Transkribering.....	41
3.4.2 Tematisk analyse.....	41
3.5 Forskningens gyldighet.....	46
3.5.1 Reliabilitet.....	46
3.5.2 Validitet.....	47
3.5.3 Generaliserbarhet	48
3.6 Forskningsetikk	49
4.0 Presentasjon av funn	51
4.1 Organisering av arbeidsmodellen	52
4.1.1 Mål og gjennomføring	52
4.1.2 Tidsbruk og tilgjengelighet	54
4.1.3 Ledelsens betydning.....	56
4.1.4. Oppsummering.....	57
4.2 Arbeidsmodellens systemfokus	58
4.2.1 Lærerrollen.....	58
4.2.2 Øvrige kontekstuelle forhold	62
4.2.3 Oppsummering.....	64
4.3 Arbeidsmodellens individfokus	65
4.3.1 Det tverrfaglige blikket	65

4.3.2 Tverrfaglig støtte.....	66
4.3.3 Oppsummering.....	69
5.0. Drøftingsdel.....	70
5.1 Forankring i organisasjonen	70
5.1.1 Mål og organisering	70
5.1.2 Tidsbruk og tilgjengelighet	73
5.1.3 Ledelsens betydning.....	75
5.2 Syn på læring og elevers utfordringer	77
5.3 Kommunikasjon, relasjon og makt i samarbeidet	81
5.3.1 Kommunikasjon og relasjon	81
5.3.2 Makt	84
5.4 Mestringstro.....	86
5.5 Oppsummering av drøftingen.....	90
6.0 Konklusjoner og implikasjoner av prosjektets funn.....	91
6.1 Konklusjoner	91
6.2 Implikasjoner av funn.....	92
Litteraturliste	94
Vedlegg	98
Vedlegg 1. Meldeskjema Sikt.....	98
Vedlegg 2. Godkjenning fra Sikt.....	102
Vedlegg 3. Informasjonsskriv.....	104
Vedlegg 4. Samtykkeerklæring	107
Vedlegg 5. Intervjuguide	108

Figuroversikt

Figur 1.1 Laget rundt kontaktlærer

Figur 3.1 Eksempel fra gjennomgang av tema

Tabelloversikt

Tabell 3.1 Visuell fremstilling av utvalget

Tabell 3.2 Eksempel fra kodefasen

Tabell 3.3 Eksempel fra hvordan koder ble utviklet til potensielle tema

1.0 Innledning

1.1 Bakgrunn for valg av tema

Jeg har arbeidet som lærer i grunnskolen i 25 år. De fleste årene som kontaktlærer og noen år som spesialpedagogisk koordinator, med ansvar for elever med spesialpedagogiske behov. Jeg har vært en del av utviklingen i skolen i løpet av to tiår, og som kontaktlærer har jeg i mitt daglige virke blitt kjent med elever med ulike behov for tilpasninger. Jeg begynte som kontaktlærer i 9.klasse, og ble som ny lærer «kastet» inn i en spennende og givende, men også utfordrende oppgave. Skolen var organisert i klasseteam og jeg hadde støtte i teamet, men erfarte også at lærerjobben er et individuelt yrke, hvor jeg i stor grad hadde eneansvaret for elevene i klassen. I løpet av årene som lærer, erfarte jeg etter hvert en større grad av åpenhet og samarbeid rundt elevene, både innad på skolen og med eksterne samarbeidspartnere. I takt med at kontaktlærerjobben ble utvidet med flere oppgaver, opplevdes samarbeidet i stor grad både nyttig og nødvendig. Når samarbeidet fungerte godt erfarte jeg at det påvirket både det sosiale og faglige utbyttet for elevene positivt.

Med økende interesse og behov for å lære mer om barn med særlige utfordringer og hvordan skolen kan tilpasse opplæringen og inkludere mangfoldet av elever, fikk jeg etter hvert muligheten til å videreutdanne meg i spesialpedagogikk og også ha en rolle som spesialpedagogisk koordinator på skolen. I denne rollen samarbeidet jeg mye med tverrfaglige instanser, ledelsen på skolen og hadde jevnlig kontakt med lærere, elever og foresatte. Når jeg nå har tatt utfordringen å gå inn i et masterstudium, er jeg ansatt i PP-tjenesten og har i snart tre år jobbet som PP-rådgiver i samarbeid med ulike skoler i kommunen. Dette har gitt meg en variert erfaringsbakgrunn og tro på at når det tverrfaglige samarbeidet fungerer, kan det ha positiv betydning for kvaliteten på opplæringstilbudet. Uttalelser jeg har fanget opp fra kolleger, oppleves imidlertid sprikende når det gjelder erfaringer med tverrfaglig samarbeid. Disse uttalelsene, samt egne erfaringer, har gjort meg nysgjerrig på hvordan man kan utvikle samarbeidet på en god måte.

I løpet av mine to tiår som kontaktlærer, var det antakelig ikke tilfeldig at jeg erfarte et økende samarbeid med tverrfaglige instanser. Nasjonale føringer og utredninger peker på at det er nødvendig å tenke mer helhetlig om barn og unges oppvekst og skolegang, og å samarbeide på tvers av profesjoner. Samhandlingsreformen (Meld. St. 47 (2008-2009)) er formulert med bakgrunn i et behov for en slik helhetlig tankegang. I 2015 iverksatte fem departementer en forsterket innsats gjennom «0-24-samarbeidet». Målet er å legge til rette for

bedre samarbeid mellom utdanningssektoren og helse- og sosialsektoren, slik at flere elever kan lykkes i skolen og fullføre videregående opplæring og for i økende grad å legge et godt grunnlag for en varig tilknytning til arbeidslivet (0-24-samarbeidet, 2020). Meldingen til Stortinget nr. 6 (2019-2020), gir også tydelige føringer for at det skal legges til rette for tverrfaglig samarbeid. Meldingen slår fast at kvaliteten på opplæringstilbudet ikke er tilfredsstillende (s.9) og at hjelpen ofte kommer for sent og møter elevene med for lave forventninger. Skolene og det lokale støttesystemet må samarbeide godt gjennom å utvikle og forbedre gode og hensiktsmessige modeller, slik at elevene får et helhetlig tilbud og rask tilgang til relevant kompetanse (Meld. St. 6 (2019-2020)). En slik helhetlig tilnærming til elevers utvikling legges også til grunn i skolens formålsparagraf (Opplæringslova, 1998, §1-1) som favner både kunnskapsutvikling, omsorg og bidrag til personlig vekst. I ny opplæringslov (Opplæringslova, 2023), som blir satt i verk høsten 2024, er ordlyden at skolen skal legge til rette for at elevene får god opplæring i et godt miljø (Opplæringslova, 2023, §1-1). Her lovfestes det også at *det beste for eleven* skal være et grunnleggende hensyn i handlinger og avgjørelser som berører eleven (Opplæringslova, 2023, §10-1).

Skolens mandat og formål ligger til grunn når læreren skal ta imot elevene i 1.klasse. Skolestarterne skal oppleve å lære, leke, utvikle seg og mestre i trygge rammer. Overgangen mellom barnehage og skole forutsetter en brå og rask omstilling for barna. Barna skal i denne overgangen gå fra å være barnehagebarn til skoleelever og etablere nye relasjoner i nye omgivelser. Overgangen er ikke en enkelt hendelse, men må sees på som en prosess (Lillejord et al, 2018). Barna skal i denne prosessen utvikle sine sosiale og kognitive ferdigheter på måter som passer inn i skolens kultur og arbeidsmåter. Det er de voksnes ansvar å sørge for et samarbeid mellom barnehage og skole, samt øvrige samarbeidspartnere for derav å skape sammenheng og gi barna en god overgang og en god start i skolen. Elevers utfordringer skal fanges opp tidlig og det skal settes inn tiltak, men hva er elevens beste? Spørsmålet har ikke et entydig svar, alle elevene er ulike og hva som er elevens beste er et kjernesporsmål i all opplæring og må besvares på nytt og på nytt (Kunnskapsdepartementet, 2017, s.21).

1.2 Tema

Tema for masteroppgaven er tidlig innsats og tverrfaglig samarbeid i 1.klasse. Prosjektet retter seg mot hvordan det tverrfaglige samarbeidet, innrammet av arbeidsmodellen «God skolestart» kan hjelpe skolen og læreren til å heve kvaliteten på opplæringen, slik at 6-åringene i en sosial og trygg ramme, kan oppleve mestring og utvikling i et inkluderende læringsmiljø.

1.3 Formål

Formålet med forskningsprosjektet er å undersøke hvordan kontaktlærer i 1.klasse opplever tverrfaglig støtte i arbeidsmodellen. Kontaktlærer er den som er mest tilstede sammen med elevene, kjenner nyansene i klasserommet, og har en sentral rolle når det gjelder arbeidet med å utvikle et godt og inkluderende læringsmiljø, samt å forebygge og identifisere elevers utfordringer. Ved å få frem kontaktlærers kvalitative beskrivelser og opplevelser, er prosjektets ønske å kunne bidra til videre utvikling og forbedring av gode og hensiktsmessige modeller med fokus på tverrfaglig samarbeid og tidlig innsats i starten av skoleløpet.

1.4 Oppgavens struktur

Masteroppgaven består av fem hoveddeler. Første del beskriver bakgrunn for valg av tema og prosjektets formål, samt presentasjon av problemstilling og forskningsspørsmål.

Arbeidsmodellen blir presentert, og det blir også gitt en oversikt over andre tverrfaglige samarbeidsstrukturer i laget rundt kontaktlærer i kommunens 1.klasser.

I masteroppgavens andre del gjøres det rede for prosjektets teoretiske rammeverk. Teoridelen starter med en beskrivelse av begrepene tidlig innsats, inkluderende opplæring og tverrfaglig samarbeid. Intervensjonen «God skolestart» er en del av skolens kvalitetsutvikling og den teoretiske redegjørelsen belyser videre faktorer som kan påvirke kvalitetsutviklingen.

Temaene tilpasset opplæring i en inkluderende skole, syn på elevers læring og utvikling, tverrfaglig samarbeid, lærerrollen og mestringstro blir presentert.

Oppgavens tredje del presenterer forskningsdesign og metode. Det gis her en detaljert beskrivelse av analyseprosessen og prosjektets reliabilitet og validitet diskuteres.

Prosjektets funn presenteres i oppgavens fjerde del, og drøftes i lys av teori og tidligere forskning i femte del. I sjette og siste del følger implikasjoner av funn og drøftinger, og noen tanker om hvordan det kan være aktuelt å videreføre arbeidet.

1.5 Problemstilling

På bakgrunn av valg av tema og forskningsprosjektets formål, er problemstillingen:

Hvordan opplever kontaktlærere i 1.klasse tverrfaglig støtte i arbeidsmodellen «God skolestart»?

Problemstillingen belyses og konkretiseres gjennom følgende forskningsspørsmål:

- Hva er kontaktlærernes tanker om organisering av arbeidsmodellen?
- Hvordan opplever kontaktlærerne arbeidsmodellens systemfokus?
- Hvordan opplever kontaktlærerne arbeidsmodellens bidrag til å forebygge og identifisere elevers utfordringer?

1.6 Arbeidsmodellen «God skolestart»

«God skolestart» er en intervensjon som gjennom tverrfaglig samarbeid har mål om å forbedre kvaliteten i kommunens 1.klasser. Arbeidsmodellen er et tiltak for å nå målsetting i kommuneplanen om å legge til rette for at alle barn og unge trives i et godt og inkluderende miljø og videre om å forebygge og avdekke barn og unges behov for støtte og hjelp tidlig. Organiseringen startet som en tverrfaglig arbeidsmodell i skolehelsetjenesten i den ene kommunen i mars 2011. Modellen er blitt noe endret og justert, men deltakende instanser i tverrfaglig team er de samme. Ved kommunesammenslåingen i januar 2020 ble tre kommuner til én, og «God skolestart» ble videreført i ny kommune. Dette betyr at lærerne fra den ene kommunen har noe lengre erfaring med modellen enn lærerne fra de to andre kommunene. I undersøkelsen gjaldt dette to av informantene.

Skolens PP-rådgiver, helsesykepleier og kontakt i Familiesenteret utgjør skolens basisteam og deltar i «God skolestart». I tillegg deltar kommunal fysioterapeut. Arbeidsmodellen organiserer derav et profesjonsfelleskap med interne aktører og eksterne samarbeidspartnere. Ledergruppen for oppvekstsektoren har utarbeidet retningslinjer for «God skolestart» som

ligger tilgjengelig for alle ansatte i kommunens kvalitetssikringssystem. De kommunale føringene legger vekt på at fokuset i arbeidet skal rettes mot system før individ. I retningslinjene står det at de tverrfaglige instansene gjennomfører én observasjonsdag i 1.klasse medio høstsemesteret. Cirka to uker før observasjonsdagen, skal avdelingsleder på skolen kalle inn tverrfaglig team til felles planleggingsmøte. På dette møtet skal gjennomføringen praktisk planlegges, prosedyre for gjennomføring skal gjennomgås og de ulike mandatene skal klargjøres. Kontaktlærers deltakelse i planleggingsmøtet er ikke nevnt i retningslinjene. Fagpersonene har ulike fokus ut fra egen fagkompetanse. På den måten er målet å få et helhetlig inntrykk av elevene og omgivelsene. Etter endt observasjon har man en samtale, hvor kontaktlærer og skolens ledelse er tilstede. Her trekkes det frem de faktorene som fungerer bra og det drøftes om det er områder man kan gjøre endringer til det bedre. Teamet treffes igjen etter ca. 6 uker for statusgjennomgang.

De tverrfaglige samarbeidspartnerne i prosjektet er i kommunen organisert i Familiens Hus (0-24). Det vil derfor være flere systemer som skal virke sammen i det tverrfaglige samarbeidet. Prosjektet undersøker kontaktlærers opplevelse av støtte i arbeidsmodellen, og vil derfor konsentrere seg om systemet i 1.klasse, som inkluderer kontaktlærer, elevene i 1.klasse og de tverrfaglige samarbeidspartnerne relasjoner til dette systemet med utgangspunkt i kontaktlærers beskrivelser.

1.7 Laget rundt læreren i 1.klasse

Kontaktlærer i 1.klasse har både interne og eksterne samarbeidsstrukturer tilgjengelig for støtte i arbeidet med klassen. Skolens interne profesjonelle fellesskap består av andre lærere, fagarbeidere/miljøarbeidere, ledelse, spesialpedagogisk koordinator og sosiallærer. Ved kommunesammenslåingen i aktuell kommune ble støtteapparatet organisert i tre ulike samarbeidsstrukturer som involverer både eksterne og interne samarbeidspartnere. Figuren under illustrerer samarbeidsstrukturene i laget rundt kontaktlærer.

Interne samarbeidspartnere

Eksterne samarbeidspartnere



Fig. 1.1 Laget rundt kontaktlærer

Skoleledelsen er en viktig støttespiller for kontaktlæreren, og har ansvar for skolens pedagogiske virksomhet, personale og administrasjon. Lærerteamet er satt sammen av alle lærerne som underviser i 1.klasse (på de mindre skolene kan det være lærere fra flere klassetrinn). Lærerteamet vil kunne fortløpende drøfte utfordringer i skolehverdagen, og har også faste møtetidspunkt hver uke. Skolens spesialpedagogiske koordinator samarbeider med kontaktlærer om elever som ikke får tilfredsstillende utbytte av den ordinære undervisningen. Hen kan bistå kontaktlærer med kartlegging av elevens vansker og tilpasse planer og

tilrettelegging i skolehverdagen. Spesialpedagogisk koordinator organiserer og deltar også ofte i samarbeidet med tverrfaglige instanser. Sosiallærerens oppgaver består hovedsakelig i å sikre at alle elevene trives og har det bra på skolen. Sosiallæreren er tilgjengelig for kontaktlærer for støtte til å arbeide med klasse miljøet, samt bidra i oppfølging av enkeltelevers sosiale utfordringer. Helsepsykeleier har fast tilstedeværelse på skolene og er en del av skolens interne helsetjeneste. Målet for skolehelsetjenesten er å forebygge sykdom og skader hos elevene og bidra til å fremme elevens fysiske, psykiske og sosiale helse.

De eksterne tverrfaglige samarbeidsstrukturene på skolene i kommunen er organisert i basisteam og oppvekstteam. Skolens basisteam består av PP-rådgiver, helsepsykeleier og skolens kontakt i Familiesenteret. Pedagogisk-psykologisk tjeneste (PPT) er en faglig rådgivingstjeneste i kommunen som skal gi både systemrettet og individuell støtte (Opplæringslova, 1998, § 5-6). Familiesenteret arbeider med forebygging og oppfølging av barn og unges psykiske helse i tett samarbeid med familie og nettverk. De tverrfaglige instansene i skolens basisteam samarbeider med skolen gjennom å tilby lavterskel veiledning på systemnivå av enkeltansatte i skolens personale én gang per måned. Ansatte kan melde behov for veiledning til rektor, som melder saken til basisteam. Skolens ledelse deltar ikke i basisteam. De samme instansene (og personene) som sitter i basisteam, deltar i skolens oppvekstteam som gjennomføres minst én gang per måned. Oppvekstteam er et tverrfaglig drøftingsmøte for å veilede og vurdere årsaker til utfordringer på system- og individnivå, som igjen vil definere hvilke tjenester/tiltak som vurderes rett og hensiktsmessig. Ansatte som er bekymret på system- eller individnivå kan melde dette til sin leder, som vurderer om sak skal meldes til oppvekstteam. Skolens ledelse, sosiallærer og spesialpedagogisk koordinator deltar også i oppvekstteam.

2.0 Teori og tidligere forskning

Tverrfaglig samarbeid er prosjektets hovedtema. Det tverrfaglige samarbeidet prosjektet undersøker foregår helt i starten av skoleløpet. Teoridelen starter med å redegjøre for begrepene tidlig innsats, inkluderende opplæring og tverrfaglig samarbeid. Intervensjonen «God skolestart» er igangsatt for å bidra til å bedre kvaliteten i kommunens 1.klasser. Kvalitetsutvikling i skolen er en prosess som påvirkes av ulike faktorer og forhold. Teoridelen vil derfor videre belyse tema som er sentrale for å bedre kvaliteten og påvirke elevenes sosiale og faglige utbytte. Forståelsen av hvordan elevene lærer og hva som påvirker læring er vesentlig for å øke opplæringskvaliteten. Hvordan kontekstuelle forhold kan ha betydning for elevers læring og utvikling, og hvordan man gjennom profesjonelle læringsfellesskap kan bidra til å styrke kvaliteten på den ordinære opplæringen, vil bli gjort rede for og belyst. Arbeidsmodellen organiserer et profesjonelt læringsfellesskap bestående av interne og eksterne samarbeidspartnere. Teoridelen gir videre en redegjørelse for faktorer som kan hemme og fremme det tverrfaglige samarbeidet. Læreren er sentral i «God skolestart» og en av de viktigste faktorene for å påvirke elevenes læring. Lærerrollens innhold, samt kapasitetsutvikling, individuell og kollektiv mestringstro, vil bli belyst mot slutten av teoridelen som grunnlag for videre drøfting av prosjektets funn.

2.1 Begrepsavklaring

2.1.1 Tidlig innsats

Tidlig innsats er et viktig prinsipp i alle tjenester som jobber med barn og unge. Tidlig innsats i barnehage og skole, betyr et godt pedagogisk tilbud fra tidlig småbarnsalder, at barnehager og skoler arbeider for å forebygge utfordringer, og at tiltak settes inn umiddelbart når utfordringer avdekkes (Meld. St. 6 (2019-2020)). Tiltak kan være å tilrettelegge innenfor det ordinære tilbudet og/eller ved å sette inn særskilte tiltak. Meldingen påpeker viktigheten av at det legges et godt grunnlag gjennom et tilpasset pedagogisk tilbud tidlig i livet og at dette vil legge grunnlaget for hvordan barna lykkes videre i utdanning og arbeid. Meldingen omtaler også tidlig innsats som tilgangen på rask hjelp og tilrettelegging underveis i utdanningsløpet for å unngå at utfordringer vokser seg større (Meld. St. 6 (2019-2020)). Tidlig innsats presenteres i Stortingsmelding nr. 16 (2006-2007) som et alternativ til en «vente og se»-

tradisjon. Prinsippet om tidlig innsats skal ifølge meldingen ha to siktemål; kvaliteten i opplæringssystemet skal forbedres for å øke elevenes skolefaglige nivå og utdanningssystemet skal benyttes som et redskap for sosial utjevning (Meld. St. 16 (2006-2007)).

2.1.2 Inkluderende opplæring.

Salamanca-erklæringen fra 1994 (UNESCO, 1994) innfører inkludering som et grunnleggende prinsipp for skolen og opplæringen. Et inkluderende læringsmiljø skal sikre hver elev fellesskap, deltakelse, medbestemmelse og utbytte (Haug, 2022, s.22).

Inkluderingsprinsippet innebærer at alle elevene skal inkluderes i og være en del av fellesskapet i en klasse eller gruppe (Festøy & Haug, 2018, s.56). Inkluderingsbegrepet konkretiseres ved at skolen må sikre ekte deltakelse gjennom at alle elevene kan delta i meningsfulle aktiviteter og delta i fellesskapet utfra den enkeltes forutsetninger. Videre fordrer inkluderingsprinsippet at man sikrer reell medvirkning ved at alle stemmer høres. For å sikre inkludering skal også alle elever ha en opplæring som gir dem faglig og sosialt utbytte (Festøy & Haug, 2018, s.56). Ny opplæringslov (Opplæringslova, 2023) nevner inkluderende opplæring i to lovparagrafer (§11-3 og § 12-2) noe som er et signal om at prinsippet videreføres og kan bli tydeligere som grunnlag for opplæringen (Haug, 2022, s.21).

2.1.3 Tverrfaglig samarbeid

Tverrfaglig samarbeid anses som en forutsetning for å skape et miljø der alle inkluderes (Meld. St. 6 (2019-2020)). Barn og unges utfordringer kan være komplekse, og det er større mulighet til å få frem et helhetlig bilde av situasjonen ved et tverrfaglig samarbeid (Glavin & Erdal, 2018). Glavin og Erdal (2018, s.25) definerer samarbeid som; samspill, kompaniskap og det å arbeide sammen. Samarbeidet foregår innad i skolen mellom fagarbeidere, lærere og ledelse, og med aktører *rundt* skolen. De tverrfaglige instansene vil ha ulike perspektiver og tilnærminger, både til barnet og familien, noe som kan være en nødvendighet for å gi barn og familier tidlig og bedre hjelp, samt skape bedre kvalitet på hjelpen som blir tilbudt (Glavin & Erdal, 2018). I ny opplæringslov (Opplæringslova, 2023, §24-1), lovfestes det at skolen, skolefritidsordningen og pedagogisk-psykologisk-tjeneste skal samarbeide med andre tjenesteytere. Dette samarbeidet skal, i tillegg til å følge opp enkeltindivider, legge til rette for

at alle tjenesteyterne kan ivareta sine oppgaver. I Opplæringsloven (2023, §24-1) brukes begrepene *samarbeid* og *samordning*. I forskningsprosjektet er det gjennomgående brukt begrepet *tverrfaglig samarbeid* om arbeidsmodellen «God skolestart».

I følge Johannessen og Skotheim (2018) er det ikke entydig forståelse av begrepet tverrfaglighet. Tverrfaglighet handler om at flere faggrupper lager en felles forståelse av en problemstilling og blir enige om hvordan de i fellesskap kan bidra til en løsning. En tverrfaglig tilnærming fordrer da en grundig diskusjon av problemet fra de ulike faglige tilnærmingene, og utarbeiding av en felles profesjonsfaglig forståelse (Johannessen & Skotheim, 2018, s.21). Glavin og Erdal (2018, s.28) definerer at et samarbeid er tverrfaglig når flere yrkesgrupper på tvers av faggrensene jobber mot et felles mål. I følge Glavin og Erdal (2018) må samarbeid læres og det må utvikles en samarbeidskompetanse på lik linje med fagkompetanse gjennom en kollektiv prosess. Tverrfaglig samarbeid ikke er et mål i seg selv, men et middel til å nå målene vi har i arbeidet med barn og unge. Det handler om å bruke alles kompetanse til barnets beste (Glavin & Erdal, 2018, s.22). Tverrfaglig samarbeid er altså en måte å jobbe på; en arbeidsform. Forståelsen av samarbeid både som samordning; skolens samarbeidsrutiner og prosedyrer, og som samhandling; hvorvidt det samarbeides slik at deltakerne kan oppnå felles forståelse av hva som er problemet og hva som bør gjøres, legges til grunn hos Tveitnes og Stokke (2022) når de definerer tverrfaglig og tverretatlig samarbeid (Tveitnes & Stokke, 2022, s.47).

Utgangspunktet for et godt tverrfaglig samarbeid handler om et grunnleggende menneskesyn; en tro på at alle mennesker har ressurser, kapasitet og vilje til utvikling ut fra den enkeltes forutsetning (Glavin & Erdal, 2018, s.36). Barna er tilstede på skolen og i klasserommet hver dag fra de begynner i første klasse og ti år frem i tid. Skolen er derfor en sentral arena, og tverrfaglige instanser sin deltakelse på denne sentrale arenaen for å drøfte ulike problemstillinger, vil ifølge Glavin og Erdal (2018) kunne gi praktikerne ny og mer helhetlig innsikt. Tverrfaglige møter kan bidra til å bygge opp kompetanse og øke kunnskapsnivået hos de ulike yrkesutøverne (Glavin & Erdal, 2018).

2.2 Kvalitetsutvikling i skolen

I Meldingen til Stortinget nr.6 (2019-2020) er regjeringen tydelige på at for å fremme og styrke en inkluderende praksis i skolen, må kvaliteten på det ordinære opplæringstilbudet forbedres (Meld.St. 6 (2019-2020), s.18)). Meldingen påpeker at skoler med høy kvalitet, har dyktige lærere som sørger for at barn og elever mestrer, lærer og utvikler seg ut fra egne forutsetninger. Utvikling av en inkluderende skole kan sees som et innovasjonsarbeid der den sentrale politikken legger grunnlaget, mens utformingen skjer lokalt (Midthassel, 2003, s.15). Begrunnelsen for skoleutvikling er at det skal føre til en bedre skole og at det faktisk fører til en forbedring for elever og lærere. I skoleutvikling ligger det en forståelse om at utvikling skjer gjennom en prosess bestående av ulike faser (Midthassel, 2003, s.19). Jeg vil i det følgende gjøre rede for ulike aspekter ved kvalitetsutvikling i skolen og videre hvilke faktorer som påvirker innføring av nye måter å jobbe på.

2.2.1 Endringsprosessen

Ertesvåg (2014, s.22) deler endringsprosessen inn i tre ulike faser; initiering, implementering og videreføring. Initiering blir definert som all forberedelse som blir gjort av skolen før man starter med selve tiltaket eller prosjektet (Ertesvåg, 2014, s.23). Prosessen starter med at noen tar et initiativ. Dette initiativet kan komme fra de ansatte gjennom et identifisert behov eller ønske om endring på et bestemt område. Initiativet kan også komme fra kommuneledelsen gjennom en felles satsing i kommunen eller som følge av omfattende nasjonale reformer (Ertesvåg, 2014, s.23). Kommer initiativet ovenfra, betegner Ertesvåg (2014, s.23) dette som en «top-down»-initiering. Ertesvåg (2014, s.24) hevder at en utfordring med denne typen initiering, kan være at de ansatte ikke har noe eierforhold til arbeidet, og at de ikke selv har kjent på behov for endring. I initieringsfasen peker Ertesvåg (2014, s.26) blant annet på viktigheten av å vurdere hva slags kapasitet for endring som ligger i organisasjonen. Kapasitet for endring handler om de forutsetningene i form av ferdigheter, kunnskap og handling organisasjonen har for å implementere endringsarbeidet. Ertesvåg (2014, s.26) benevner viktigheten av at de ansatte ser nytten med intervensjonen og forstår hvorfor og hvordan intervensjonen er forventet å forbedre den daglige arbeidssituasjonen for seg selv og for elevene. Å være en utviklingsorientert skole handler i stor grad om å utvikle kapasiteten for endring (Ertesvåg, 2014, s.26). Forståelsen av hva initiativet innebærer er utgangspunkt for en implementering. Implementering er skoleutvikling i praksis; det som faktisk hender

(Midthassel, 2003, s.19). Midthassel (2003, s.19) nevner fire faktorer som må være tilstede for vellykket implementering; aktiv deltakelse, eierforhold til endringen, endringer i atferd og forståelse, press og støtte i prosessen. Bare gjennom aktiv deltakelse i en lokal prosess kan lærerne få en forståelse for hva intervensjonen krever av endring både for den enkelte lærer og for skolen som organisasjon (Midthassel, 2003, s.19). Lærerne er nøkkelen i endringsarbeidet; det er de som omformer mål og visjoner til handling i klasserommet. Deres involvering i prosessen er derfor sentral (Midthassel, 2003, s.19). Midthassel (2003, s.19) peker også på viktigheten av å involvere andre faggrupper, elever, skoleledelsen og foresatte. Deres deltakelse vil ha påvirkning på utviklingen (Midthassel, 2003, s.19). De ulike aktørene må inviteres med i prosessen, oppleve at intervensjonen er viktig og kunne påvirke prosessen. Ved aktiv deltakelse og eierforhold til intervensjonen, vil dette kunne åpne for endring i atferd og forståelse. Det krever en endring i arbeidsmåter og endring i måter å tenke på både for enkeltindivider og skolen som system (Midthassel, 2003, s.20). Den siste suksessfaktoren som er sentral for et vellykket endringsarbeid, er balansen mellom press og støtte (Midthassel, 2003, s.21). Dette innebærer blant annet en balanse mellom å gi nok tid til å sikre de ovennevnte suksessfaktorene, samtidig som å hindre at prosessen blir målet (Midthassel, 2003, s.21). Implementeringsprosessen har betydning for hvor vellykket endringsarbeidet vil være; hvorvidt endringen blir institusjonalisert, blir forkastet eller at deler av endringen fortsetter. Midthassel (2003, s.21) påpeker at kompetanseutvikling både for den enkelte og for skolen som organisasjon vil være en nødvendig del av skoleutviklingen. Denne kompetanseutviklingen handler om at både den enkelte og organisasjonen lærer (Senge, 2006).

2.2.2 En lærende organisasjon

Peter Senge (2006, s.3-16) hevder at det som skiller innovative, lærende organisasjoner fra mer tradisjonelle organisasjoner, er at de mestrer fem grunnleggende disipliner; systemtenkning, personlig mestring, mentale modeller, felles visjon og teamlæring. Alle fem er ifølge Senge (2006, s.3-16) nødvendig å arbeide med over tid for at organisasjoner skal bli lærende. Systemtenkning er den overbyggende kompetansen som integrerer de øvrige disiplinene. Senge (2006, 129-162) hevder at organisasjonen lærer bare gjennom personer som lærer. Individuell læring garanterer ikke organisasjonslæring, men uten at individet lærer, skjer ingen organisasjonslæring. Personlig mestring er derav sentralt og disiplinen omfatter

kontinuerlig å undersøke og utvikle personlig visdom, målrette energien, utvikle tålmodighet og se realitet objektivt. Personlig mestring og utvikling skjer ikke i et vakuum. Senge (2006, s.216-252) sier at teamet, ikke enkeltpersoner, er den fundamentale enheten for læring i en moderne organisasjon. For at organisasjonen skal lære og utvikle seg, er den avhengig av at *både* enkeltpersoner og teamet lærer. Bolman og Deal (2018, s.219) omtaler også viktigheten av teamet. Organisasjonens ansatte bringer alltid med seg sin sosiale og personlige «bagasje» til arbeidsplassen. Både den enkeltes tilfredshet og organisasjonens effektivitet avhenger sterkt av kvaliteten på det mellommenneskelige samspillet og teamdynamikken, og den enkeltes sosiale ferdigheter er avgjørende for hvor gode relasjonene i arbeidet blir (Bolman & Deal, 2018, s.220). Bolman og Deal (2018, s.211) påpeker at samspillet i grupper av mennesker foregår på to nivåer; oppgavenivået, et åpent og bevisst nivå som knytter seg til selve oppgaven, og prosessnivået, der opprettholdelse av gruppen og mellommenneskelig dynamikk står i sentrum. Begge disse nivåene må tas i betraktning hvis grupper skal være effektive. Det mellommenneskelige samspillet vil påvirkes av det Senge (2006, s.163-190) kaller mentale modeller. Mentale modeller er dypt integrerte forestillinger og generaliseringer som påvirker hvordan vi forstår verden og hvordan vi handler. En persons mentale modeller er ofte ubevisste, og man er heller ikke klar over hvordan de påvirker handlingene. Senge (2006, s.163-190) løfter frem viktigheten av å reflektere over mentale modeller og hva de innebærer for praktisk handling. Den siste essensielle faktoren i en lærende organisasjon er felles visjon. For at skolen skal utvikle seg er det sentralt å utvikle en felles, genuin visjon, og ut fra denne sette retning og mål for arbeidet. Senge (2006, s.191-215) argumenterer for at i hjertet til en lærende organisasjon, ligger en endring i tankesett, fra å se et problem til noe som er forårsaket av noe eller noen «der ute», til å se på hvordan egne handlinger skaper problemene vi opplever. For å skape endring, hevder Senge (2006, s.216-252) at det derfor er avgjørende at den enkelte forstår hvordan hen kan påvirke endring sammen med andre.

2.2.3 Kapasitetsutvikling og profesjonelle læringsfellesskap

En skoles læring kan ikke overlates til enkeltlærere alene og som både Senge (2006) og Bolman og Deal (2018) påpeker, må det i tillegg skje noe på kollektivt nivå gjennom kollegialt samarbeid. Et slikt samarbeid vil kunne påvirke lærernes kollektive og individuelle kapasitet (Westergård, 2023, s.197). Westergård (2023, s.197) påpeker at en skole med høy kapasitet har gode rutiner, systemer og et godt kollegialt samarbeid som fremmer skolens læring og elevens læringsutbytte. Hun hevder videre at skoler med høy kapasitet har et personale som har tro på at de vil mestre det de har satt som mål å oppnå. Utredningen til Stortinget om ny opplæringslov (NOU 2023:1) presiserer at det å sikre kvalitetsutvikling i skolen, henger tett sammen med å utvikle individuell og kollektiv kapasitet. Utredningen hevder at de ansatte kan utvikle kapasitet gjennom å ta aktivt del i profesjonsfellesskap (NOU 2023:1, s.69). Slike profesjonsfellesskap kan bestå av aktører innad i skolen, men skolen kan også trekke inn aktører utenfor skolen (NOU 2023:1, s.71). Det nevnes i utredningen (NOU 2023:1, s.71) at det ikke er avgjørende at et profesjonsfellesskap defineres ut fra aktørene som er med, men at profesjonsfellesskapet tar et kollektivt ansvar for å realisere målene i opplæringen.

Roland (2023, s.36) påpeker at det profesjonelle læringsfellesskapet er en vedvarende prosess, hvor profesjonelle i utdanningsfeltet jobber samarbeidsrettet gjennom felles undersøkelser og praksisforskning med henblikk på å oppnå bedre resultater for elevene. Å utvikle og opprettholde robuste profesjonelle læringsfellesskap krever stor grad av bevissthet og oppmerksomhet. Gode profesjonelle læringsfellesskap handler om å få til systematikk over tid, hvor endringer er preget av at dyp læring og profesjonelle refleksjoner skjer i et praksisfellesskap (Roland, 2023, s.36). Roland (2023, s. 31) påpeker at endringer skal oppleves som forbedringer av praksis, og det er ledere som må planlegge og sørge for at utviklingsarbeidet blir gjennomført systematisk. Dyktige ledere bygger kapasitet systematisk slik at forutsetningene for endring og utvikling blir gode. Roland (2023, s.147) påpeker at en ledelse som aktivt driver, motiverer og fører tilsyn med implementeringsprosessen er en suksessfaktor, men på den annen side at fravær eller svakt utført ledelse er en barriere.

2.3 Tilpasset opplæring i en inkluderende skole

For å utvikle kvaliteten i skolen gjennom at profesjonelle aktører jobber sammen om å forbedre den daglige praksisen, vil man måtte ta stilling til det grunnleggende pedagogiske spørsmålet i all opplæring; «Hva som virker?» (Mitchell, 2014). Det finnes flere ulike tilnærminger til å forstå hvorfor mange av elevene har problemer med læring i skolen, og hvilke tiltak og strategier som er hensiktsmessige for å forbedre læringsutbyttet. Jeg vil i det følgende presentere ulike teoretiske tilnærminger til synet på elevers læring, i lys av prinsippet om tilpasset opplæring i en inkluderende skole.

2.3.1 Tilpasset opplæring

Elevene møtes i skolen med ulike opprinnelser, verdier, forutsetninger, drømmer, utfordringer og muligheter. Skolen er en arena for kunnskapsutvikling og er også en viktig sosialiseringarena. Elevmangfoldet i skolen er stort, da opplæringen gjelder alle barn og unge (Opplæringslova, 1998, § 2-1) og opplæringen skal tilpasses evnene og forutsetningene til hver enkelt elev (Opplæringslova, 1998, §1-3). Læreren møter elevmangfoldet hver dag i klasserommet og det er i disse møtene den tilpassede opplæringen foregår og kvaliteten på opplæringen kommer til uttrykk. Ny opplæringslov (Opplæringslova, 2023, §11-1) viderefører skolens plikt til å tilpasse opplæringen. Den politiske ambisjonen med tilpasset opplæring er å øke læringsutbyttet og redusere skolen som den utløsende faktor bak forskjellene i samfunnet (Meld. St.16 (2006-07)). Læreplanverket for Kunnskapsløftet (Kunnskapsdepartementet, 2017, s.17) omtaler i overordnet del, at skolen skal tilpasse opplæringen gjennom arbeidsformer og pedagogiske metoder, bruk av læremidler, organisering, og i arbeidet med læringsmiljøet, læreplaner og vurdering. Skolen skal altså, gjennom variasjoner i den ordinære opplæringen, legge til rette for tilfredsstillende læringsutbytte for hver enkelt elev. Elevene er ulike, og på tross av tilpasninger i den ordinære undervisningen, vil det være elever med ulike utfordringer i forhold til læring og utvikling i skolen. Forståelsen av hva som påvirker elevenes læring, vil ha betydning for hvordan skolen og læreren tilpasser opplæringen.

2.3.2 Syn på læring og elevers utfordringer

Det finnes flere ulike tilnærminger til å forstå hvorfor elevene strever og hvilke tiltak som er hensiktsmessige for å forbedre læringsutbyttet. Det dominerende synet har lenge vært et individualistisk syn, med individets problem og diagnostisering i fokus (Hausstätter og Vik, 2018, s.40). Dette perspektivet fokuserer på at elevens forutsetninger for læring er knyttet til individuelle vansker, hjemmeforhold og sosioøkonomiske forutsetninger. Fokuset rettes her mot den enkelte elev, og i mindre grad mot kontekstuelle forhold. Beskrivelsen av den spesielle eleven tar utgangspunkt i medisinske, statistiske eller moralske normer for å beskrive graden av avvik fra normalen, og målet er å tilby kompensatoriske tiltak rette mot enkeltindivider slik at konsekvensen av det å være spesiell blir redusert (Hausstätter og Vik, 2018, s.40). Et sterkt fokus på det enkelte barns vansker og hjemmeforhold kan bidra til at det i mindre grad rettes et søkelys på generelle forhold i den pedagogiske praksis, undervisningen og læringsmiljøet i skolen (Nordahl, 2018, s.219). Nordahl (2018, s.219) påpeker at i stedet for å analysere de forhold som læreren kan ha direkte innflytelse på, kan det lett brukes tid og krefter på å finne frem forklaringer og variabler det er vanskelig å påvirke innenfor skolens mandat.

Opplæringsloven (1998) regulerer retten til spesialundervisning i § 5-1 gjennom at elever som ikke har eller kan få tilfredsstillende utbytte av det ordinære opplæringstilbudet, har rett til spesialundervisning. Spesialundervisningen tar altså utgangspunkt i eksistensen av det spesielle (Hausstätter og Vik, 2018, s.40). I målsettingen om en inkluderende skole, blir denne forståelsen satt på prøve. Målsettingen om å skape en inkluderende skole baserer seg på en holdning der det spesielle blir håndtert som et positivt fenomen (Hausstätter & Vik, 2018, s.40). Grunnlaget for dette perspektivet er en holdning der man legger til grunn at alle mennesker har lik rett til å delta, bli hørt, ta avgjørelser og nyte godt av samfunnets goder (Festøy & Haug, 2018, s.56). Hvordan det spesielle skal håndteres og forstås og hvilke holdninger man har til det spesielle, vil kunne påvirke lærerens utøvelse av rollen i klasserommet. Det individualistiske synet på elevers utfordringer, vil gjerne jakte på «den forløsende metoden» som garanterer et læringsresultat (Haug, 2018, s.21). I en forståelse av at det spesielle utgjør noe positivt, ligger argumentet om at individuelle ulikheter er en naturlig del av mangfoldet i opplæringen (Hausstätter og Vik, 2018, s.40). I dette perspektivet vil spesialpedagogikkens rolle ta utgangspunkt i hvordan tilretteleggingen kan gjøres slik at den ordinære opplæringen kan utnytte mangfoldet i en heterogen elevgruppe (Hausstätter og Vik, 2018, s.40).

Haug (2018, s.22) omtaler den relasjonelle forståelsen av læring, som en kontrast til den individuelle tilnærmingen. Læring skjer fordi opplæringen treffer eleven på en god og konstruktiv måte, og lærevisninger er konsekvenser av at opplæringen ikke passer eleven godt nok (Haug, 2018). Dette synet inviterer til en mer helhetlig tilnærming til eleven og elevens læring, og man må se på hele læringsmiljøet og elevens læringsbetingelser (Haug, 2018, s.17). Hattie (2014) understreker at man ikke kan begrense menneskers læring med begreper som medfødt evne, talent eller intelligens. Disse begrepene er nyttige og beskrivende, men er ikke tilstrekkelige for å forklare læring og prestasjoner. Mennesker som lærer har enorme fordeler av sosiale eksempler, av direkte instruksjon og av korrigerende tilbakemeldinger (Hattie, 2014). Positive relasjoner mellom lærer og elev og mellom elever, samt et tillitsfullt miljø som føles rettferdig og trygt nok til å kunne erkjenne det man ikke vet, vil ifølge Hattie (2014) også gi gode vilkår for læring. Den relasjonelle forståelsen av læring, innebærer ifølge Haug (2018, s.23) at man må ta hensyn til både elev, kontekst og fellesskapet der læringen skjer.

Opplæringslovens § 5-1 (1998) regulerer spesialundervisningen i skolen i samsvar med en slik relasjonell forståelse, hvor kriteriet for spesialundervisning er at elevene ikke har eller kan forvente å få utbytte av den ordinære opplæringen. I dette ligger det en komplementaritet hvor den ordinære opplæringen og spesialundervisningen står i forhold til hverandre; er kvaliteten på den ordinære opplæringen høy, minsker behovet for spesialundervisning (Haug, 2018, s.17). Dette betyr at skolen og eleven har mye å tjene på å styrke den ordinære opplæringen. Elever med særlige behov har, som alle elever, behov for god undervisning (Mitchell, 2014). Å gi best mulig undervisning innenfor rammen av ordinær opplæring, vil komme alle elever til gode. Alle vil ha nytte av gode opplæringsstrategier som har muligheter for å tilpasse til kognitive og psykososiale forutsetninger. Tverrfaglige samarbeidspartnere kan bidra i arbeidet med å heve opplæringskvaliteten. Kvaliteten på samarbeidet er imidlertid ikke gitt, og jeg vil i det følgende belyse forhold som kan være positive drivere, men også skape hindringer i samarbeidet.

2.4 Faktorer som påvirker det tverrfaglig samarbeidet

Flere blikk og faglige innfallsvinkler kan belyse skolens arbeid og gi et større helhetlig bilde, men Glavin og Erdal (2018, s.40) påpeker at det er viktig å være klar over at tverrfaglig samarbeid også kan oppleves utfordrende. Det er flere faktorer som påvirker samarbeidet. Jeg vil i det følgende gi et teoretisk bakteppe for drøfting av faktorer som kan hemme samarbeidet, men som også kan være positive drivere. Glavin og Erdal (2018, s.42) sine suksesskriterier for tverrfaglig samarbeid blir brukt som utgangspunkt for redegjørelsen. De ulike faktorene blir belyst med flere faglige innfallsvinkler, og vektlagt på bakgrunn av funnene i undersøkelsen.

2.4.1 Trygghet og utrygghet

Læreryrket har tradisjonelt i stor grad vært et individuelt yrke. I et tverrfaglig samarbeid, slipper man andre inn i en kontekst hvor man som lærer kanskje har jobbet mye alene og i liten grad vært vant til mye innblanding fra andre. Dette kan for noen lærere oppleves truende (Glavin & Erdal, 2018). I denne sammenheng påpeker Glavin og Erdal (2018, s.40) at faglig trygghet er en sentral faktor i samarbeidet. Hvis man ikke er tilstrekkelig trygg i eget fag, kan det oppleves utrygt og skremmende «å bli sett i kortene». Skogen (2019, s.76) omtaler trygghet og utrygghet som en psykologisk barriere som ofte opptrer i et samarbeid. Er samarbeidspartnerne utrygge, vil det kunne være et hinder for konstruktivt og godt samarbeid. Klarer man å opparbeide trygghet i gruppen og hos den enkelte, vil dette imidlertid være en faktor av stor positiv betydning for samarbeidet (Skogen, 2019, s.76). Skogen (2019, s.76) referer til utviklingspsykologien hvor menneskets evne til å takle endringer i stor grad oppfattes å henge sammen med personens basale trygghet. Dette henger sammen med den enkeltes erfaringer og tidligere historie. Har man erfart å mestre mange ulike situasjoner og fått positiv bekreftelse fra omgivelsene, vil den basale tryggheten og positive selvoppfatningen gradvis øke (Skogen, 2019, s.76). Denne tryggheten vil man ta med seg inn i samarbeidet. Hvis en person ofte mislykkes, antar man at personen opplever større angst i nye situasjoner. Skogen (2019, s.76) påpeker at det vil være viktig å trygge deltakerne i samarbeidet ved å gi informasjon, samt å legge stor vekt på å klargjøre hva som skal skje. Det vil også være sentralt å avdekke utrygghetsfaktorer, og forsøke å gjøre noe med dem.

2.4.2 Respekt og tillit

Glavin og Erdal (2018) omtaler både respekt og tillit som sentrale faktorer for et vellykket tverrfaglig samarbeid. Deltakerne må ha gjensidig respekt for hverandres ulikheter og faglighet og man må opparbeide tillit til hverandre (Glavin & Erdal, 2018, s.44). Viktigheten av tillit i samarbeidet, blir også omtalt av Lund (2018, s.343), som sier at et godt samarbeid er avhengig av tillit som fundament. I et tverrfaglig samarbeid møtes fagfolk med ulike faglige innfallsvinkler som preger den forståelsen de har med seg inn i samarbeidet, og da kan tilliten settes på prøve. Hvordan tilliten skapes er det ifølge Lund (2018, s.343) ingen oppskrift på, men hun trekker frem noen atferdsmessige faktorer som kan læres, bevisstgjøres og trenes opp. Den første faktoren er integritet som handler om at det er samsvar mellom det vi sier og det vi gjør (Lund, 2018, s.343). Lojalitet er en annen faktor som bygger tillit. Personene i samarbeidet snakker ikke bak ryggen på hverandre og viser lojalitet, samt støtter hverandre når det trengs. For å bygge tillit må det også være konsistens i samarbeidet. Konsistens handler om at samarbeidspartnerne er forutsigbare og holder avtaler. Åpenhet er den siste faktoren som Lund (2018, s.344) nevner. Samarbeidspartnerne må snakke åpent, være ærlige og ikke dekke over ting med fine ord. Åpenhet i tverrfaglig samarbeid handler også om å være åpne for hverandres innspill (Lund, 2018, s.344). Det vil være viktig at både fagkompetanse og mellommenneskelig kunnskap vises i samarbeidet, og dette vil kunne bygge tillit. Denne faglige og relasjonelle tilliten i samarbeidet, nevner også Fasting (2018) som viktig når eksterne aktører inviteres til å delta i utviklingen av skolens læringsmiljø. Fasting (2018, s.65) sier at en forutsetning for faglig og relasjonell tillit er at man stoler på at samarbeidspartneren har gode hensikter og den nødvendige kompetansen til å håndtere situasjonen på en etisk forsvarlig måte. Lund (2018, s.344) påpeker at tillit er et tosidig arbeid og at begge parter må ønske å skape et tillitsfullt samarbeid. Det er avgjørende at hver enkelt har en bevissthet om at hen skaper tillit med sin måte å være på, og ikke legger skylden på andre når noe ikke fungerer. I følge Fasting (2018, s.65) kan den faglige og relasjonelle tilliten blant annet kan etableres gjennom å være tilstede, lytte og få fram refleksjoner omkring sentrale utfordringer som lærerne og ledelsen opplever, og påpeker at å skape tillit er en kontinuerlig prosess i samarbeidet.

2.4.3 Opplevelse av nytte

Når skolen og læreren åpner opp for samarbeid og andres innspill, er det ifølge Glavin og Erdal (2018, s.41) viktig at både læreren og de andre samarbeidspartnerne opplever at samarbeidet er nyttig og føler at de får noe igjen. Samarbeidet er en arbeidsmetode for å nå et mål, ikke samarbeid for samarbeidets skyld. Det må være en balanse i nytteverdien slik at ikke deltakerne opplever at de gir mer enn de får. Glavin og Erdal (2018, s.41) påpeker at pålagt samarbeid, uten at deltakerne ser det reelle behovet for samarbeidet, kan gi motstand. Hvis andre oppgaver hopper seg opp og man pålegges å delta i et samarbeid som ikke oppleves konstruktivt og nyttig, og det heller ikke prioriteres nok ressurser til å gjennomføre og utvikle samarbeidet på en god måte, vil dette i seg selv skape stor motstand (Glavin & Erdal, 2018, s.41). Det vil da være utfordrende for deltakerne å mobilisere nok kapasitet til samarbeidet.

2.4.4 Kommunikasjon i samarbeidet

Lund (2018, s.338) hevder at kommunikasjon er helt avgjørende for et godt tverrfaglig samarbeid. I situasjoner der samarbeidet utfordres, påpeker Lund (2018, s.338) at det er særlig viktig at samarbeidspartnerne kjenner til prosessene som foregår i kommunikasjonen, og betydningen av egen rolle og væremåte i samarbeidet. Ifølge Lauvås og Lauvås (2004, s.178) har kommunikasjonsprosessen i det tverrfaglige samarbeidet to hovedfunksjoner. For det første handler det om å gi informasjon til de rette personene slik at faglig kunnskap kan integreres og at man treffer hensiktsmessige beslutninger, og for det andre skal kommunikasjonsprosessen medvirke til en sosial interaksjon mellom deltakerne slik at kommunikasjonen får organisasjonen til å fungere som en sosial enhet. Kommunikasjon handler altså både om *innholdet* i det som kommuniseres og *relasjonen* mellom deltakerne. Vi kommuniserer med ord og med kroppsspråk. Lund (2018, s.339) understreker at det er viktig å være bevisst på hvordan man fremtrer i samarbeidet, både på språket man bruker og ikke minst hvordan man kommuniserer med kroppen. Lauvås og Lauvås (2004, s.186) påpeker at vi alltid kommuniserer mer enn det som oppfattes. Vi kommuniserer rolleoppfatninger, rolleforventninger, profesjongrensener, lederstil, intimitet, sikkerhet i rollen og så videre uten å formidle det direkte. Språkkoden, måten å formulere seg på og begrepene som brukes, kan gi uttrykk for både nærhet og distanse, og det er i denne sammenheng viktig å være bevisst på bruk av fagterminologi (Lauvås & Lauvås, 2004, s.182). Relasjonen mellom partene påvirker

kommunikasjonen, og innholdet kan komme i bakgrunnen når relasjonsavklaringen får fokus. Denne relasjonsavklaringen, med en definering og redefinering av relasjon mellom partene i kommunikasjonen, pågår kontinuerlig. Lauvås og Lauvås (2004, s.180) hevder at i trygge og kjente forhold, vil relasjonen i stor grad være avklart og større del av oppmerksomheten kan rettes mot innholdet i kommunikasjonen. Manglende rolleavklaring kan ifølge Lauvås og Lauvås (2004, s.180) føre til en utrygghet og usikkerhet som vil kunne prege samarbeidet og ta fokus fra innholdet. Dette kan komme til syne gjennom en kamp for å vinne diskusjonen, markere en rangordning eller markere kompetanse.

Kommunikasjonen foregår alltid i en meningskontekst. Mottaker definerer budskapet gjennom at det *gis og tillegges* en mening (Lauvås & Lauvås, 2004, s.184). Sender formidler et budskap gjennom ord og/eller handling. Både den som sender og den som tar imot budskapet har med seg sine erfaringer som vil prege kommunikasjonen. Lund (2018, s.341) påpeker at erfaringer fra lignende situasjoner, rolle og posisjon, forventninger til samarbeidet, relasjonserfaringer med dem man skal møte, vil være faktorer som påvirker samarbeidet. Bevisstheten omkring hvordan kommunikasjonen preges av tidligere relasjonserfaringer, samt å ta ansvar for eventuelle fordommer og tidligere negative erfaringer, vil være viktig for å utvikle samarbeidet (Lund, 2018, s.340). Hver enkelt har et ansvar for å legge til rette for positiv kommunikasjon som preges av åpenhet og respekt for de andre. Lund (2018, s.345) påpeker at god kommunikasjon ikke er en teknikk som kan læres en gang for alle. Noen ganger går samarbeidet og relasjonen lett, mens andre ganger er kommunikasjonen krevende og samarbeidet vanskelig. Lauvås og Lauvås (2004, s.183) hevder at dobbelkommunikasjon, hvis ikke det man sier verbalt samsvarer med det kroppen uttrykker, kan bidra sterkt til uklarhet, utrygghet og usikkerhet i samarbeidet. Lauvås og Lauvås (2004, s.188) påpeker at overordnede refleksjoner om hva som skjer i kommunikasjonen, kan være nødvendig i et tverrfaglig samarbeid hvis det oppstår relasjonelle og kommunikative utfordringer. Denne metakommunikasjonen handler om å fokusere på både innhold og relasjon, verbal og non-verbal kommunikasjon og forholdet mellom disse aspektene (Lauvås & Lauvås, 2004, s.188). Lund (2018, s.348-352) gjør rede for hvordan vi kan bruke mentalisering som utgangspunkt for å forstå oss selv og andre i samarbeid, både når det gjelder utfordringer og muligheter. Mentalisering i tverrfaglig samarbeid, handler om at den enkelte samarbeidspartneren må kunne se betydningen av sine egne fortolkninger, erfaringer, følelser og egen atferd, samtidig som hen evner og ønsker å forstå den andres perspektiver og atferd. I følge Lund (2018, s.351) kan måten vi tolker egne og andres følelser og tanker på føre til at vi blir fastlåst i egen oppfatning av sannheten. Det er sentralt å være bevisst på at det alltid kun er våre tolkninger og

ingen sannhet, og muligheten for god kommunikasjon er mye bedre når samarbeidspartnerne gjør det de kan for å finne ut av hverandre og seg selv i samarbeidet (Lund, 2018, s.347).

2.4.5 Maktstrukturer i samarbeidet

I tverrfaglig samarbeid berøres ulike former for makt. Makt er et fenomen som i stor grad er avhengig av forholdet mellom mennesker, og overlegenhet eller underlegenhet dem imellom (Skogen, 2019, s.83). Makt kan være en positiv og nødvendig faktor som driver samarbeidet på en god måte, men kan også være en barriere. Skogen (2019, s.83) sier at bevissthet om maktstrukturer i organisasjonen og i samarbeidet er en forutsetning for å kunne håndtere den på en faglig og etisk forsvarlig måte. Maktbarrierene er ikke alltid så synlige, fordi den er situasjonsavhengig og ikke alle ønsker å vise sin reelle makt. Det er mange kilder til makt, makten kan være både formell og uformell, og Skogen (2019, s.83-84) gir eksempler på ulike maktformer: ekspertmakt, personlig makt, legitimert makt, informasjonsmakt, belønningsmakt og kontaktmakt. I det tverrfaglige samarbeidet kan alle disse maktformene berøres, men i varierende grad (Johannessen & Skotheim, 2018, s.36). De ulike profesjonene i samarbeidet vil inneha ekspertise på sitt fagområde, og i så måte inneha ekspertmakt. Legitimert makt baserer seg på en persons stilling, rolle og posisjon (Skogen, 2019, s.84). Denne maktformen avhenger ifølge Skogen (2019, s.84), av om andre godtar de avgjørelser, ideer og løsninger personen presenterer i kraft av sin stilling. Legitimert makt finner man hos ledelsen ved skolen, som kan bruke denne typen makt til å styre skolen og samarbeidet i positiv retning. Johannessen og Skotheim (2018, s.37) hevder at personlig makt trolig er den maktfaktoren som berører det tverrfaglige samarbeidet sterkest. Samarbeidspartnerne har ulike personligheter. Personene vil ha ulik evne til å utrykke seg og ulike måter å kommunisere på. Personene vil også ha ulik evne til å få kontakt med andre. Personer som er gode lyttere, som oppleves interessante å arbeide med og viser respekt og engasjement overfor andres arbeid, kan inneha det Skogen (2019, s.84) kaller kontaktmakt. Denne personlige makten, eller kontaktmakten, vil kunne virke gjennom personens evne til å vinne andres respekt og tiltro, og i så måte vil dette være en maktfaktor som kan påvirke samarbeidet (Johannessen & Skotheim, 2018, Skogen, 2019). Informasjonsmakt (Skogen, 2019, s.84) handler om personens muligheter til å gi og få viktig informasjon som andre kan ha nytte av. Det å ha muligheter for innflytelse på og kommunikasjon med mange ledd i en organisasjon, øker personens makt. Makt som baserer seg på en persons evne og muligheter

til å gi andre belønning, enten i form av psykologiske eller materielle forsterkere, kaller Skogen (2019, s.84) for belønningsmakt. Anerkjennelse er en slik psykologisk forsterker, og kan hvis den blir forvaltet godt, være en positiv driver i det tverrfaglige samarbeidet.

2.5 Profesjonell kapital og mestringstro

Læreren er sentral i skolens kvalitetsutvikling. Den teoretiske gjennomgangen tar utgangspunkt i lærerens rolle i dagens skole med hovedvekt på Hargreaves og Fullan (2012) sine beskrivelser av den profesjonelle lærer. Trygghet og positiv selvoppfatning, er faktorer som har betydning for det tverrfaglige samarbeidet (Glavin & Erdal, 2018, Skogen, 2019). Kapittelet vil avslutte med en teoretisk redegjørelse for begrepene individuell og kollektiv mestringstro med utgangspunkt i Albert Bandura (1997) sin teori om «self-efficacy», samt en gi en oversikt over faktorer Bandura (1997) identifiserer som kilder til å utvikle mestringstro.

2.5.1 Lærerrollen

De siste tiårene har den norske lærerrollen blitt påvirket av flere politiske og samfunnsmessige utviklingstrekk. Innføringen av kunnskapsløftet, nasjonale satsinger og vurderingsverktøy rettet mot lærernes arbeid, reformer i lærerutdanningen, en generell samfunnsutvikling i retning av «kunnskapssamfunnet», og en økning i skolen av kulturelt og språklig mangfold peker i retning av at forventningene knyttet til lærerrollen har blitt flere, mer mangfoldige og komplekse de siste tiårene (Tellmann et al., 2016, s.9). Ertesvåg (2014, s.15) påpeker at de ansatte er den største kapitalen og ressursen en skole har. Dette samsvarer med John Hattie (2014, s.19) som i sine over 800 metaanalyser knyttet til faktorer som påvirker skoleelevers prestasjoner, fant at læreren er den sterkeste faktoren for å påvirke læring. Å utvikle og utnytte kapasiteten til de ansatte er derfor helt avgjørende for at en skole skal utnytte potensialet sitt (Ertesvåg, 2014, s.26).

Meldingen til Stortinget nr.11 (2008-2009, s.12) definerer lærerrollen som summen av de forventninger og krav som stilles til læreryrket. Meldingen påpeker at rollen konkretiseres gjennom det daglige arbeidet, og at lærerens hovedoppgave er å legge til rette for og lede elevenes læring og at samarbeid med kolleger, ledelse, hjem og instanser utenfor skolen og deltakelse i utviklingen av skolen som organisasjon skal støtte opp om dette. Lærerrollen deles inn i tre hovedområder; læreren i møte med elevene, læreren som del av et profesjonelt fellesskap og læreren i møte med foreldre og andre samarbeidspartnere (Meld. St. 11, 2008-2009, s.12-14). Denne inndelingen av lærerrollen understreker vektleggingen av lærerens evne til samhandling, både med elever, kolleger, foresatte og øvrige samarbeidspartnere.

Lærerprofesjonen i skolen er nærmest enerådende. Det betyr at de forventningene som rettes mot skolen også i stor grad rettes mot lærerne som yrkesgruppe. Hargreaves og Fullan

(2012) beskriver lærerens profesjonalitet som en kontinuerlig kollektiv prosess. Det å være profesjonell handler om å ha et aktivt forhold til læring og forbedring (Hargreaves & Fullan (2012)). Lærerens profesjonalitet består ifølge Hargreaves og Fullan (2012, s.88) av menneskelig kapital (human capital), sosial kapital (social capital) og beslutningskompetanse (decisional capital). Menneskelig kapital (Hargreaves & Fullan, 2012, s.89) handler om kunnskap og ferdigheter som læreren tilegner seg gjennom utdanning og erfaring. Dette gjelder fag- og undervisningskompetanse, men også kjennskap til elevene og deres utviklingsmuligheter. Sosial kapital (Hargreaves & Fullan, 2012, s.89) eksisterer i samhandling mellom kolleger, og utvikles gjennom kvaliteten på relasjonene som en kollektiv ressurs. Hargreaves og Fullan (2012) hevder at menneskelig- og sosial kapital danner grunnlaget for lærerens beslutningskompetanse (Hargreaves & Fullan, 2012, s.93). Denne tilegnes gjennom praksis, erfaring og refleksjon. Det handler om å kunne ta kloke avgjørelser selv om omstendigheten og reglene ikke er helt entydige. Dette gjøres ofte i samarbeid med kolleger, og derfor henger beslutningskapitalen sammen med sosial kapital. Hargreaves og Fullan (2012) hevder at for å utvikle praksisen trenger den å bli delt, være gjennomtenkt og reflektert. Det å være lærer er noe som tilegnes over lang tid gjennom praksis gjennom å prøve og feile. Lærere med profesjonell kapital er bevisst hvilke elever de jobber med, og tilpasser og gjør kunnskapen forståelig for dem. Det er viktig hvordan lærerne jobber sammen, hvordan de deler med hverandre og med systemet og hvordan ulike profesjoner er kollektivt og eksternt ansvarlig. Profesjonell kapital bygger ifølge Hargreaves og Fullan (2012) selvtillit, og det utvikles mer god undervisning og god læring.

Ekspertgruppen om lærerrollen (Tellmann et al, 2016) undersøker lærernes egne beskrivelser av sitt arbeid og sin rolle. Undersøkelsen viser at lærerne vektlegger relasjonell kompetanse og fagkunnskap, klasseledelse, formidlingsevne, pedagogiske evner, fleksibilitet og evne til samarbeid som sentrale ferdigheter en lærer bør beherske. Flere lærere drøfter behovet for større differensiering av arbeidsoppgaver i skolen og at de ønsker mer samarbeid med andre profesjoner i skolen (Tellmann et al, 2016, s.7).

I 2021 kom det en rapport fra en undersøkelse av norske læreres vurdering av tverrprofesjonelt samarbeid i arbeidet med å realisere tilpasset opplæring (Saltkjel et al, 2021). Lærerne sier her at de i hovedsak trenger det interne samarbeidet i skolen til arbeidet med tilpasset opplæring og at de er hverken utdannet eller sosialisert for tverrprofesjonelt samarbeid. De fleste er mest opptatt av faget sitt og undervisningen som sin primæroppgave. Noen av lærerne i denne undersøkelsen ønsket imidlertid flere profesjoner inn i skolen, og med en klar rollefordeling, kunne lærerne avlastes for utfordringer de ikke mestrer.

2.5.2 Mestringstro

Lærerens profesjonelle kapital utvikles, ifølge Hargreaves og Fullan (2012) som beskrevet over, individuelt, men ikke minst i samarbeid med andre. Samarbeidet handler om å utvikle god undervisningspraksis og dermed øke elevens utbytte. Profesjonelle læringsfellesskap kan utvikle lærernes individuelle, men også skolens kollektive kapasitet (NOU 2023:1, s.69). Westergård (2023, s.197) hevder at skoler med høy kapasitet har lærere som har tro på at de vil mestre det de har satt som mål å oppnå, og man sier da at lærerne har god kollektiv mestringstro. Bandura (1997, s.212-259) påpeker at lærerne opererer innenfor et interaktivt sosialt system og ikke individuelt. Skolen som organisasjon må håndtere flere utfordringer og stressfaktorer, og flere av disse faktorene gjenspeiler utfordringer i samfunnet for øvrig. Disse utfordringene påvirker både elevene og skolemiljøet. Utfordringene kan lett påvirke lærernes følelse av mestring og tilfredshet i yrket. Bandura (1997, s.477-525) definerer opplevd kollektiv mestringstro som en gruppes felles tro på dens felles evne til å organisere og utføre handlingsforløpene som kreves for å produsere gitte nivåer av måloppnåelser. Kollektiv mestringstro er forankret i individuell mestringstro (Bandura, 1997, s.477-525). Albert Bandura (1997, s.3) bruker begrepet *self-efficacy* som omhandler personens tro på egen mestringsevne. I følge Bandura (1997, s.1-35) har mennesker alltid forsøkt å kontrollere hendelser som påvirker livene deres. Ved å øve innflytelse på områder som de kan ha en viss kontroll over, er de bedre i stand til å realisere ønskede fremtider og forhindre uønskede. Bandura (1997) hevder at usikkerhet i viktige saker er svært foruroligende, og forutsigbarhet fremmer følelsesmessig beredskap. Menneskers motivasjonsnivå, følelsesmessige tilstander og handlinger er mer basert på hva de tror på enn hva som er objektivt sant. Bandura (1997, s.1-35) forklarer at opplevd *self-efficacy* refererer til troen på ens evner til å organisere og utføre handlingsforløpene som kreves for å oppnå gitte prestasjoner. Menneskers tro på egen mestring (*self-efficacy*) påvirker handlingsmåter, hvor mye innsats som legges ned, hvor lenge man holder ut i møte med hindringer og fiaskoer, motstandskraft mot motstand, om tankemønstre er selv-hindrende eller selv-lindrende, hvor mye stress og negative tanker mennesker opplever ved belastninger og nivået på prestasjonene man oppnår. Bandura (1997, s.1-35) hevder at troen på personlig effektivitet og mestring er en nøkkelfaktor i menneskelig handlefrihet. Hvis ikke mennesker tror at de har makt til å produsere resultater, vil de ikke forsøke å få ting til å skje. I følge Bandura (1997, s.116-161) reguleres menneskers tro på egen mestring gjennom fire store prosesser; kognitive, motiverende, affektive og selektive prosesser. Personlige mål påvirkes av selvvurdering av evner. Jo sterkere man opplever tro på

egen mestring, desto høyere mål settes og jo sterkere forplikter man seg til målene. Lav mestringstro og negative tanker om personlige mangler og hvordan ting kan gå galt, vil undergrave selvmotivasjon og prestasjoner. Ved lav selvtilit er det vanskelig å oppnå mye. På den annen side vil høy mestringstro fremme kognitive forestillinger av effektive handlingsforløp, som igjen fører til effektive handlinger som styrker mestringstroen. Dette vil igjen påvirke motivasjonen positivt. Mekanismene som påvirker mestringstro spiller ifølge Bandura (1997, s.36-78) også en sentral rolle i selvreguleringen av affektive tilstander. Mestringstroen påvirker intensiteten av emosjonelle opplevelser; hvorvidt hendelser tolkes på måter som er positive eller følelsesmessig forstyrrende. Opplevd kontroll kan forvandle truende situasjoner til trygge. Bandura (1997, s.36-78) hevder at mennesker med høy mestringstro, tar i bruk strategier og handlingsforløp som endrer negative situasjoner til å oppleves mer positive. Dette betyr at jo større mestringstro, jo mer tør mennesker gå inn i problematiske situasjoner som skaper stress og jo mer lykkes de med å forme dem etter deres smak. Jo sterkere mestringstroen er, jo svakere blir de engstelige forventningene (Bandura, 1997, s.36-78).

Bandura (1997, s.212-259) bruker teorien om mestringstro når han hevder at lærere som har stor tro på deres evne til å fremme læring, skaper mestringsopplevelser for elevene sine, mens lærere med liten mestringstro, konstruerer læringsmiljøer som sannsynligvis vil undergrave elevenes vurdering av egne evner og deres kognitive utvikling. Bandura (1997, s.212-259) henviser til Gibson og Dembo (1984) sin forskning som målte lærernes tro på evne til å motivere og utdanne utfordrende elever og motvirke negativ påvirkning fra hjemmet og samfunnet på elevenes akademiske utvikling. Forskningen viste at lærere med høy mestringstro jobber ut fra troen på at vanskelige elever kan lære gjennom tilpassede aktiviteter og ekstra innsats i undervisningen og at dette kan påvirke positivt selv med liten støtte hjemme og negativ påvirkning fra sosiale og samfunnsmessige faktorer (Gibson & Dembo, 1984). På den andre siden mener lærere med lav mestringstro at det er lite de kan gjøre hvis elevene er umotiverte og at påvirkning lærere kan utøve på elevens intellektuelle utvikling er begrenset av ikke-støttende påvirkning fra hjemmet og samfunnet rundt.

Bandura (1997, s.477-525) påpeker at de tidlige skoleårene er en viktig dannelsesperiode i barns utvikling av forestillinger om deres intellektuelle evner. Han hevder at deres tro på egen intellektuell effektivitet er i stor grad en sosial konstruksjon basert på vurderinger av egne prestasjoner i fagene, gjentatte sosiale sammenligninger med prestasjoner til jevnaldrende, samt konstruksjoner av de akademiske forventningene og evalueringene formidlet av lærerne, enten direkte eller indirekte. Ifølge Bandura (1997, s.477-525) vil

lærerens mestringstro sannsynligvis ha stor påvirkning på små barn, fordi deres tro på egne evner fortsatt er relativt ustabile, jevnaldrende strukturer er fortsatt relativt uformelle og små barn bruker lite sosial sammenligningsinformasjon for å evaluere egne evner.

Sosiopedagogiske overganger som involverer nye lærere, omgrupperinger av klassekamerater og ulike skolestrukturer konfronterer elevene med tilpasningspress som uunngåelig vil påvirke elevenes mestringstro. Disse tilpasningsproblemene vil sannsynligvis forverres hvis elevenes lærere har lite tro på egen mestring i forhold til å lykkes med elevene (Bandura, 1997, s.477-525).

2.5.3 Kilder til mestringstro

Bandura (1997, s.79-115) identifiserer fire faktorer som påvirker individuell mestringstro; aktive mestringsopplevelser, stedfortredende erfaringer, verbal overtakelse/tilbakemeldinger og sosial påvirkning, samt affektive tilstander. Bandura (1997, s.79-115) påpeker at aktive mestringsopplevelser er den kilden som har mest innflytelse på troen på egen mestring. Ved å lykkes i det man gjør vil man utvikle en robust mestringstro. En motstandsdyktig mestringsfølelse krever erfaring med å overvinne hindringer gjennom iherdig innsats. Å bygge en følelse av personlig mestring gjennom mestringsopplevelser innebærer ifølge Bandura (1997, s.79-115) å tilegne seg kognitive, atferdsmessige og selvregulerende verktøy for å lage og utføre effektive handlingsforløp på tross av krevende og skiftende omstendigheter. Ved å observere at andre, som ligner på en selv, utføre oppgaver på en god måte, kan dette øke observatørens tro på at de også har mulighet til å gjennomføre og mestre sammenlignbare aktiviteter. Jo større likhetene med en selv er, jo mer overbevisende er modellens suksesser og fiaskoer. Tilbakemeldinger er en annen kilde til mestringstro (Bandura, 1997, s.79-115). Dette handler om at betydningsfulle andre uttrykker tro på ens evner, og det vil da være lettere å opprettholde mestringstro. Mennesker som blir overbevist verbalt om at de har evne til å mestre gitte oppgaver, riktignok hvis den positive vurderingen er innenfor realistiske grenser, vil sannsynligvis mobilisere større innsats og opprettholde den når vanskeligheter oppstår. Disse tilbakemeldingene har sannsynligvis størst påvirkning når ikke utfordringene har blitt for store, og tilbakemeldingene fører til mestringsopplevelser som øker mestringstroen. Bandura (1997, s.79-115) påpeker at overbevisende måter å skape mestringstro ikke handler om korte verbale tilbakemeldinger (pep-talk).

Hvordan de ansatte følelsesmessig reagerer på og tolker utfordringer, vil også kunne påvirke mestringstroen (Bandura, 1997, s.79-115). Følelsesmessig stress, lav mestringstro og negative tanker om mestring, kan bli en negativ spiral hvor læreren tenker at «dette får jeg som regel ikke til». Har man lav mestringstro, vil krevende situasjoner oppleves utfordrende og skape et «trusselbilde». Opplevelsen av manglende mestring over tid vil kunne tappe læreren for energi, føre til økt opplevelse av stress og utbrenthet, og gi dårligere forutsetninger for blant annet å drive relasjonsforebyggende og offensiv klasseledelse (Bandura, 1997, s.79-115). På den annen side vil lærere som gjentatte ganger til tross for motstand, lykkes i å håndtere spesifikke situasjoner, etter hvert utvikle individuell mestringstro i forbindelse med fremtidige lignende situasjoner. Etter hvert som den enkelte lærer utvikler spesifikk mestringstro innen mange områder, kan hen utvikle generell mestringstro i læreryrket.

2.6 Oppsummering av teoridelen

Kvaliteten i skolen kan utvikles på ulike måter. Utbytte av intervensjoner som igangsettes er avhengig av flere faktorer for å lykkes, både på kommunalt nivå, ledernivå i skolen og ikke minst lærerens kapasitet i klasserommet. En lærer med god kapasitet, vil ha større overskudd og dermed trolig et bedre utgangspunkt for å tilpasse opplæring slik at alle elevene opplever inkludering og mestring. Læreren og skolens kapasitet kan blant annet utvikles gjennom deltakelse i profesjonelle læringsfellesskap. Profesjonelle læringsfellesskap kan bestå av deltakere internt på skolen, men samarbeidet kan også utvides med eksterne tverrfaglige samarbeidspartnere i laget rundt læreren og eleven. Hvorvidt slike profesjonelle læringsfellesskap vil føre til reell forbedring for elevenes utbytte av opplæringen, påvirkes av flere faktorer som også er belyst i det ovenstående. Et ønske om en dypere forståelse gjennom kontaktlærers kvalitative beskrivelser av det tverrfaglige samarbeidet regulert i arbeidsmodellen «God skolestart» er utgangspunktet for den videre beskrivelsen av masterprosjektet.

3.0 Metode og forskningsdesign

3.1 Bakgrunn for valg av metode

For å kunne besvare hvordan kontaktlærere i 1.klasse opplever tverrfaglig støtte gjennom arbeidsmodellen «God skolestart», har jeg måtte ta flere metodiske valg i løpet av forskningsprosessen. Kontaktlærers sentrale posisjon i arbeidet for å møte nasjonale føringer med tanke på tidlig innsats og tverrfaglig samarbeid, er bakgrunn for valg av problemstilling og førende for utvalget. Jeg ønsker å bruke en metode som gir muligheter for dybdeforståelse av kontaktlærers subjektive opplevelse. Dette for å få frem ulike nyanser i deres beskrivelser. I følgende kapittel bestreber jeg å styrke forskningsprosjektets reliabilitet og validitet gjennom å beskrive og begrunne utvalg av informanter, valg av metode, prosjektets gjennomføring, samt analyseverktøy og -prosess. Til slutt drøftes noen etiske aspekter ved gjennomføringen av prosjektet.

3.2 Utvalg og design

3.2.1 Utvalg

Kontaktlærers rolle er sentral i 1.klasse. Hen er den som er mest tilstede sammen med elevene, kjenner nyansene i klasserommet og er den viktigste faktoren når det gjelder arbeidet med å utvikle et godt og inkluderende læringsmiljø, samt å forebygge og identifisere elever med utfordringer. Det er derfor sentralt å få kontaktlærers opplevelse av arbeidsmodellen «God skolestart» og i hvor stor grad modellen virker etter hensikten. Jeg så meg nødt til å begrense antall informanter fordi både gjennomføringen av intervjuene og bearbeidingen av dem er en tidkrevende prosess (Dalen, 2011, s.45). Med hensyn på det ovennevnte, samt oppgavens omfang, landet jeg på fire informanter. Jeg gjorde et pragmatisk utvalg i forhold til gitte kriterier, samt med hensyn til undersøkelsens validitet. Som rådgiver i PP-tjenesten i kommunen deltar jeg selv i «God skolestart» på en av skolene. Jeg har tidligere jobbet som lærer på en annen skole i kommunen. Min mann er enhetsleder på en tredje av skolene. Dette er faktorer jeg må ta hensyn til i utvalget. Kommunen er en mellomstor og relativt langstrakt kommune med skoler av ulik størrelse. I datamaterialet er det spenn i størrelse på skolene fra få elever til større skoler med flere paralleller på hvert trinn. Informasjonen om skolestørrelse

har jeg valgt å ikke eksplisitt knytte til hver informant, da dette kan bidra til at anonymiteten til informantene blir svekket. Jeg har også av anonymitetshensyn, tatt bort opplysninger om utdanning og erfaringsbakgrunn, og gir bare opplysninger om erfaring som kontaktlærer i 1.klasse, da dette vurderes å være mest relevant.

Informant	Erfaring
Informant 1	4-6 ganger kontaktlærer i 1.klasse.
Informant 2	4 ganger kontaktlærer i 1.klasse.
Informant 3	8 ganger kontaktlærer i 1.klasse.
Informant 4	2 ganger som kontaktlærer i 1.klasse.

Tabell 3.1 Visuell fremstilling av utvalget

3.2.2 Rekruttering

Kontakten med informantene ble gjort gjennom å kontakte enhetsleder/avdelingsleder på de aktuelle skolene først på telefon for å beskrive prosjektet, og deretter på e-post hvor informasjonsskriv (Vedlegg 3) og samtykkeerklæring (Vedlegg 4) ble vedlagt.

Enhetsleder/avdelingsleder kontaktet lærerne i 1.klasse på skolen og valgte sammen med dem ut en aktuell kandidat. Jeg avtalte deretter intervjuetidspunkt og sted direkte med informanten.

3.2.3 Design

Datainnsamlingen ble gjort ved bruk av kvalitativt intervju som forskningsmetode. Denne tilnærmingen åpner opp for kontaktlærerens opplevelser, gjennom subjektive og nyanserte beskrivelser. Metoden er inspirert av fenomenologisk filosofi som har som mål å utforske det subjektive perspektivet (Kvale & Brinkmann, 2019, s.46). Min erfaringsbakgrunn gjorde det naturlig for meg som intervjuer og i størst mulig grad gjøre intervjuet til en likeverdige samtale og samtidig bruke intervjuguiden til å fokusere tema i forhold til problemstillingen. På denne bakgrunn valgte jeg å gjennomføre et semistrukturert intervju som ligger nær opp til en samtale, men har som profesjonelt intervju et formål. Denne typen intervju åpner for at jeg kan stille oppfølgings spørsmål til informanten, og under intervjuene var dette en fordel med tanke på i størst mulig grad belyse problemstilling og forskningsspørsmål (Kvale & Brinkmann, 2019, s.46).

3.3 Datainnsamling

3.3.1 Semistrukturert intervjuguide

På bakgrunn av problemstilling og forskningsspørsmål utarbeidet jeg en intervjuguide (Vedlegg 5) som ble delt i fire ulike tema. Intervjuguiden inneholder spørsmål som sørget for at de ønskelige temaene ble dekket ut ifra problemstillingen. Første tema handler om organisering og gjennomføring av «God skolestart». Etter en kort innledning med beskrivelse av prosjektet og spørsmål om informantens stilling, yrkeserfaring og utdanning, ber jeg informanten beskrive arbeidsmodellen til en bekjent som er 1.klasselærer i en annen kommune. Dette for å få informanten fokusert på temaet, samt å fange opp hva hen legger mest vekt på, og da muligens ser som mest relevant (Dalen, 2011, s. 27). Det informanten forteller blir brukt som utgangspunkt for å videre belyse og utdype tema som er sentrale for problemstillingen. Neste tema har et systemrettet fokus på arbeid med inkluderende læringsmiljø og kontaktlærers opplevelse av hvordan arbeidsmodellen bidrar i dette arbeidet. Tredje tema omhandler kontaktlærers opplevelse av bidrag i forhold til forebygging og tidlig identifisering av elever med utfordringer, og har sådan et mer individrettet fokus. Mot slutten har intervjuguiden fokus på generell opplevelse av tverrfaglig støtte gjennom «God skolestart», samt fordeler og ulemper med modellen. Intervjuguiden åpner for at informanten kan gi en generell vurdering av arbeidsmodellen gjennom å si noe om denne formen for tverrfaglig støtte treffer et behov, samt å peke på utviklingsmuligheter.

3.3.2 Pilotering

Intervjuguiden ble prøvd ut på to ulike testpersoner for å sikre kommunikativ og begrepsmessig validitet (Kvale & Brinkmann, 2019, s.282). Den ble først prøvd ut på en kollega i PP-tjenesten som tidligere har vært 1.klasselærer i flere år og har deltatt på «God skolestart» flere ganger. Hun hadde derfor god bakgrunn for å være med å vurdere hvorvidt spørsmålene åpnet for at informantene kunne fortelle om sin opplevelse av arbeidsmodellen, og om operasjonaliseringen fanget opp tema og problemstilling. Jeg gjennomførte videre et mer formelt pilotintervju med en 1.klasselærer som hadde deltatt på «God skolestart» i år, hvor jeg også gjorde lydopptak for å få erfaring med bruk av de tekniske hjelpemidlene. Denne læreren jobber på skolen hvor jeg selv har deltatt på «God skolestart» inneværende

skoleår, og kunne derfor av validitetsgrunner ikke brukes som informant. Gjennomføringen av disse to intervjuene gav meg trygghet til senere gjennomføring og bekreftelse på at intervjuguiden kunne brukes med små justeringer. Pilotintervjuene gav meg også bekreftelse på at det var hensiktsmessig med semistrukturert intervju som åpner for oppfølgingsspørsmål, og som gir mulighet for en mer naturlig samtale mellom likeverdige parter. Jeg erfarte at det ble naturlig med både bekreftelse og svar på oppfølgingsspørsmål fra min side i forhold til å få nyanserte svar og refleksjoner.

3.3.3 Gjennomføring av intervjuene

Intervjuene ble gjennomført av meg som intervjuer i løpet av januar og februar 2023. To av intervjuene foregikk på mitt kontor og to av intervjuene på informantenes skoler. Informantene bestemte stedet. Lengden på intervjuene var fra ca. 30 til 45 minutter. Under intervjuene ble det brukt to digitale lydopptakere for å sikre at ingen data gikk tapt. Deltakerne var på forhånd informert om bruk av lydopptaker og hvordan lydfilene skulle oppbevares. Lydfilene ga en unik mulighet til å ta vare på alt som ble sagt verbalt og måten det ble sagt på. Opptakene foregikk uten tekniske utfordringer, og det var heller ingen uventede avbrytelser under intervjuene. Informantene opplevdes litt spente i starten, men etter en liten uformell prat, samt en gjennomgang av hvordan intervjuet skulle forgå, synes det som at informantene slappet av og min opplevelse var at intervjuene i stor grad bar preg av en likeverdig samtale. Samtlige intervju ble innledet med en kort presentasjon av meg og formålet med studien. Det ble også informert om personvern og deres mulighet for å trekke seg gjennom hele prosessen. Intervjuguiden ble brukt som utgangspunkt for samtalen, og hjalp meg å holde fokus slik at samtalen belyste de temaene jeg ønsket. Alle samtalene ble likevel i stor grad styrt av det informantene vektla, og gav meg mulighet til stille oppfølgingsspørsmål på bakgrunn av informantenes uttalelser. Dette gav rom for i større grad å finne nyanser i informantenes beskrivelser og i så måte belyse problemstillingen ytterligere.

3.4 Behandling av data

Avsnittet beskriver hvordan datamaterialet ble behandlet i etterkant av intervjuene gjennom transkribering og analyse.

3.4.1 Transkribering

Jeg utførte transkriberingen kort tid etter gjennomføringen av hvert intervju. Dette gav meg mulighet til en god gjengivelse av det informantene fortalte (Dalen, 2011, s.58). Jeg kom på denne måten raskt dypere inn i intervjumaterialet, noe som opplevdes som en fordel fordi jeg da husket godt nyansene i intervjuet og også konteksten og opplevelsen fra hvert intervju, uten å blande dem sammen. Gjennom transkriberingen ble jeg godt kjent med materialet og kunne gjøre meg tanker om de sosiale og emosjonelle aspektene ved hvert intervju. Tanker og refleksjoner, samt informasjon om kroppsspråk og stemninger, ble loggført i etterkant av hvert intervju og også i løpet av transkriberingen. Under transkripsjonen noterte jeg punkter underveis som jeg mente kunne være sentrale koder og/eller tema. Transkripsjonen ble utført ordrett, ord for ord med alle gjentakelser, samt registrering av «ehhh», latter og pauser. Dette ble skrevet i parantes. Pauser ble registrert med prikker (.....) og latter ble beskrevet med («ler»). I sitatene som er gjengitt i masteravhandlingen, er de ikke-språklige lydene utelatt. Dette fordi de ikke hadde direkte betydning for innholdet som ble formidlet. Det ble også skrevet inn hvis informanten endret stemningsleie. Dette ble transkribert slik: («tydelig stemme»), («aggressiv stemme»). Der informantene betonet enkelte ord sterkt, ble ordet skrevet med store bokstaver, for eksempel; «...se på MEG som kontaktlærer». Der disse emosjonene og endringene av stemmeleie er vurdert å ha betydning for gjengivelsen av sitatet, er de i masteravhandlingen beskrevet i tilknytning til gjengivelsen av sitatet.

3.4.2 Tematisk analyse

Analyseprosessen startet allerede mens intervjuene foregikk. Jeg opplevde at informanten selv oppdaget nye forhold, kom på flere nyanser og mer utfyllende beskrivelser og tolkninger, enten på bakgrunn av mine responser og spørsmål eller mens informanten selv pratet. Jeg som intervjuer, foretok også fortetninger og fortolkninger underveis ved at jeg spurte opp igjen, gjentok noe av det informanten hadde sagt for å sjekke om jeg hadde forstått det riktig, eller

ved å be informanten utdype det hen hadde sagt. Denne formen for intervjuing kaller Kvale og Brinkmann (2019) for et selvkorrigerende intervju og medfører en kontinuerlig fortolkning med mulighet for en umiddelbar bekreftelse eller avkreftelse av intervjuerens fortolkninger. Når intervjuene var gjennomført og transkribert ble datamaterialet analysert ved bruk av tematisk analyse som er en metode for å identifisere, analysere og rapportere gjennomgående mønstre i et datasett (Braun & Clarke, 2006, s.77-101). Tematisk analyse involverer å søke på tvers av datamaterialet for å finne gjentakende mønstre av mening. Denne prosessen er ikke en lineær prosess, men en frem- og tilbakeprosess som foregår over tid (Braun & Clarke, 2006, s.86). I all hovedsak så analysen på det semantiske meningsinnholdet, og mindre på det latente eller skjulte meningsinnholdet. Utgangspunktet var at informantene fortalte deres opplevelse av virkeligheten, samtidig som bevisstheten om at opplevelsene alltid blir tolket gjennom informantens subjektive linse var tilstede. Braun og Clarke (2006, s.87) deler analyseprosessen i seks trinn. Nedenfor vil jeg beskrive og utdype analyseprosessen gjennom disse seks trinnene.

1. Bli kjent med datamaterialet

Det første trinnet i intervjuanalysen er å gjøre seg kjent med datamaterialet (Braun & Clarke, 2006, s.87). Gjennom intervjuprosessen, gjennomhøring av lydopptak og transkribering, ble jeg godt kjent med datainnholdet. Jeg leste gjennom transkripsjonene i etterkant og hørte gjennom lydopptakene på nytt, samtidig som jeg noterte ned refleksjoner og potensielle koder og tema.

2. Generere de første kodene

I det videre arbeidet kodet jeg hvert intervju ved å finne essensen i informantens uttalelser, eller å bruke ord/begreper som ble sagt, og knytte sitatene opp til de ulike kodene. Dette ble gjort for hvert intervju. Første del av denne prosessen ble gjennomført ved at jeg skrev ut hvert intervju, brukte markeringstusj på relevante uttalelser og noterte potensielle koder i margen på hvert intervju. Det var kun dataene som ble ansett som mest relevante for forskningsspørsmålene som ble kodet. Deretter overførte jeg denne første kodingen til et tabelloppsett som vist i eksempelet under.

Utdrag fra tekst	Koder
<i>Det som jeg opplevde er jo at JEG fikk støtte i de tingene som jeg har jobbet med også.</i>	Opplevelse av støtte
<i>Positivt å få noen som kunne komme inn å se litt på det.</i>	Flere øyne
<i>De er ikke der, de kan ikke en dag sitte og så slakte min klasseledelse på en måte, hvis du skjønner hva jeg mener.</i>	Tilbakemeldinger Frekvens og tidsbruk Bare en dag.

Tabell 3.2 Eksempel fra kodefase

3. Lete etter tema

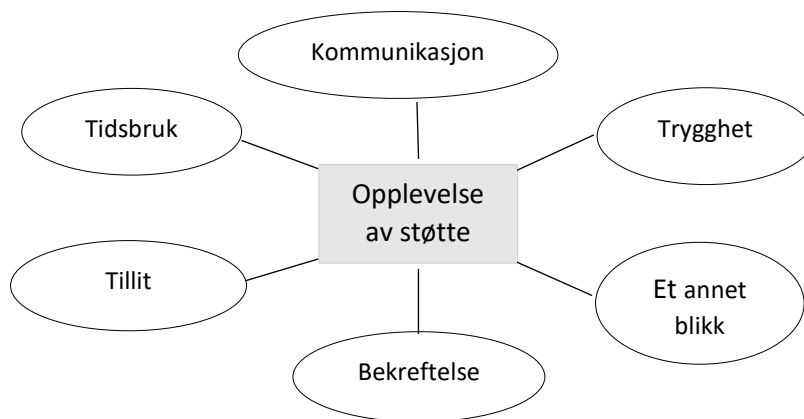
Da alle intervjuene var ferdigkodet, lette jeg etter interessante funksjoner på tvers av hele datasettet. Jeg samlet kodene som inneholdt det samme for å finne overgripende kategorier, og forsøkte videre å lete etter tema og samle koder til potensielle tema. I dette arbeidet lagde jeg åtte tabeller hvor hver tabell inneholdt koder som passet inn under samme overordnede tema. Jeg brukte tabeller som visuell støtte for å skape oversikt og sortere forskjellige koder under tema. Eksempel fra denne fasen er presentert i tabellen under.

Sitat fra tekst	Koder	Tema
<i>Jeg synes jo alltid det er litt okei å få andre utenfra til å komme og observere klassa.</i>	Flere øyne Et annet blikk	Flere øyne Blikk utenfra
<i>Det er mange som ser, vi kan spørre om ting.</i>	Mange som ser	
<i>Det er på et vis en liten trygghet for meg med at det er flere som har sett dem, allerede fra start.</i>	Flere øyne tidlig	

Tabell 3.3 Eksempel fra hvordan koder ble utviklet til potensielle tema

4. Gjennomgang av tema

I neste fase gjennomgikk jeg kodene og temaene på nytt på tvers av datasettet. Ved hjelp av tankekart forsøkte jeg å strukturere potensielle tema og koder i forhold til problemstilling og forskningsspørsmål. Dette for å sjekke hvilke tema som passet sammen, og også for å visualisere stoffet på en ny måte. I denne prosessen ble ingen koder forkastet, selv om de umiddelbart ikke så ut til å passe inn under noe tema. På dette stadiet ble forholdet mellom tema vurdert, temaenes ulike nivå og om ulike koder kunne kombineres og danne overordnede tema (Braun & Clarke, 2006, s.91). Eksempel fra denne fasen er presentert under.



Figur 3.1 Eksempel fra gjennomgang av tema

I disse fire første trinnene i analyseprosessen er mønstre og tema i hovedsak identifisert induktivt (Braun & Clarke, 2006, s.83-86). Utvikling av temaene er tett knyttet til datasettet og utviklet på bakgrunn av innsamlede datamateriale. Målet med denne analyseformen er å kode data, uten forsøk på å få den til å passe med forhåndsbestemte kodingsrammer eller forskerens analytiske forhåndsoppfatninger (Braun & Clarke, 2006, s.83-86).

Analyseprosessen inneholdt også elementer av deduksjon. Forberedelsen til prosjektet og utarbeidelse av problemstilling, intervjuguide og prosjektbeskrivelse, krevde en forståelse av teoretiske perspektiver innenfor fagfeltet. Intervjuguiden er utarbeidet på bakgrunn av en teoretisk tilnærming, samt med utgangspunkt i problemstilling og forskningsspørsmål.

Teoribakgrunnen bar jeg som intervjuer med meg inn i intervjusituasjonen og i analyseprosessen. Dette bidrar til at prosessen ikke er rent induktiv.

5. Definere og navngi tema

I denne fasen ble temaene gjennomgått på nytt for å kontrollere at de dannet sammenhengende mønstre ut fra datamaterialet. Dette forgikk på to måter, først i forhold til de samlede kodede dataene under hvert tema. I denne prosessen ble hvert intervju gjennomlest på nytt, for å sikre at alt materialet var kodet under rett tema. Deretter ble kodene sett på tvers av hele datasettet. Denne gjennomgangen sikret at de enkelte temaene og analysen som helhet, fanget opp viktige betydninger og mønstre i dataene (Braun & Clarke, 2006, s.92). Temaene ble på denne måten gjenstand for konstant evaluering, og ble endret flere ganger. Noen temaer ble slettet, andre var sammenfallende og andre ble delt i egne temaer (Braun & Clarke, 2006, s.92). Da det var utarbeidet en grundig tematisk kartlegging av dataene og hvordan de ulike temaene forholdt seg til hverandre, begynte prosessen med å utdype og navngi hvert tema.

På tvers av datasettet identifiserte jeg 8 ulike tema:

1. Det tverrfaglige blikket
2. Tilgjengelighet og tidsbruk
3. Trygghet og tillit
4. Kommunikasjon
5. Mestringstro
6. Mål og gjennomføring
7. Nytteverdi
8. Ledelsens betydning

6. Produsere rapporten

Siste fase i den tematiske analysen er å produsere rapporten (Braun & Clark, 2006, s.93). Produksjonen av rapporten begynte ved tematisering av prosjektet og forgikk parallelt gjennom hele forskningsprosessen. I denne fasen etterstreber jeg å finne gode sitater som underbygger tema og fanger opp essensen i datamaterialet, for å på denne måten redegjøre for historien dataene forteller, innenfor og på tvers av tema (Braun & Clarke, 2006, s.93). På denne måten vil jeg sette analysen av datasettet i sammenheng med relevant teori som argumentasjon for problemstilling og forskningsspørsmål (Braun & Clarke, 2006, s.93).

3.5 Forskningens gyldighet

I intervjuforskning diskuteres kvaliteten og overførbarheten av kunnskap i forhold til begrepene reliabilitet, validitet og generaliserbarhet. I følgende kapittel drøftes forskningsprosjektets troverdighet og gyldighet, samt studiens mulighet for å bidra med kunnskap til andre kontekster.

3.5.1 Reliabilitet

En god sammenheng mellom problemstilling, metode, funn og konklusjoner er viktig for kvaliteten på forskningen som er utført. Forskningens reliabilitet avgjør om det forskeren har utført er til å stole på, og hvorvidt et resultat kan reproduseres på andre tidspunkt av andre forskere (Kvale & Brinkmann, 2019, s.276). For å ivareta prosjektets reliabilitet bestreber jeg å gi grundige beskrivelser av hele prosessen, samt å ha et kritisk blikk på egen rolle. Ved å bruke lydopptak, underveis-notater, oppklarings spørsmål og transkripsjoner, minimerer jeg risikoen for feiltolkninger. Jeg beskriver analyseprosessen og hvilke verktøy som ble brukt. Ved å bruke direkte sitater fra informantenes uttalelser, økes bevisstheten om hva informanten sier og hva som er mine tolkninger.

I likhet med meg var informantene utdannet lærere, og intervjuene hadde derfor en grad av likeverdighet mellom informant og intervjuer. Det ble gjennomført av fagfolk fra samme yrkesgruppe, noe som kan styrke reliabiliteten fordi terminologien er kjent og risikoen for at spørsmål forstås ulikt reduseres (Dalland, 2017, 76). For sterk fokusering på reliabiliteten kan imidlertid motvirke kreativ tenkning og variasjon, og har bedre betingelser når intervjuere får lov til å følge sin egen intervjustil, improvisere og følge opp fornemmelser underveis (Kvale & Brinkmann, 2019, s.276). Jeg forsøkte å ha en bevissthet om å ikke stille for ledende spørsmål under intervjuene, på bakgrunn av egne opplevelser og erfaringer som lærer, men også være naturlig tilstede i intervjusituasjonen og bruke min bakgrunn som en selvfølgelig del av samtalen. En semistrukturert intervjuguide gjør det vanskeligere å reprodusere innholdet i intervjuene enn en intervjuguide med fast struktur. Informantenes svar vil antakelig i noe grad bli påvirket av min respons og oppfølgings spørsmål. Ved å bruke arbeidsmodellen «God skolestart» som ramme og beskrivelsene i kommunens oppvekstportal som utgangspunkt for intervjuguiden, samt en tydelig definering av faglige begreper i lys av

teori og forskning, er målet å gjøre det lettere for andre forskere å reprodusere kunnskap fra prosjektet.

3.5.2 Validitet

Validitet handler om hvorvidt studien undersøker det den er ment å undersøke (Kvale & Brinkmann, 2019, s.276), altså i hvilken grad jeg gjennom intervjuene undersøker kontaktlærernes opplevelse av støtte i arbeidsmodellen. Jeg har forsøkt å ha med meg validitetsaspektet gjennom hele prosjektet, og beskrive prosessen i sin helhet for å bestrebe håndverksmessig kvalitet (Kvale & Brinkmann, 2019, s.277).

Etter flere år som kontaktlærer og nå som rådgiver i PP-tjenesten har jeg ulike erfaringer med tverrfaglig samarbeid. Jeg har ikke selv deltatt i «God skolestart» som lærer, men har hatt kolleger som har deltatt og har selv vært en del av arbeidsmodellen som PP-rådgiver. Jeg som forsker sitter også med stor autoritet knyttet til analysen og fremstillingen av informantenes subjektive opplevelser (Kvale & Brinkmann, 2019, s.110).

Erfaringsbakgrunnen kan påvirke min rolle som intervjuer, noe jeg bestrebet å ha en bevissthet om, både under intervjuene og i analysen av datamaterialet. I analyseprosessen har jeg fulgt Braun og Clarke (2006) sin beskrivelse av tematisk analyse for å sikre at jeg har fått frem essensen i informantenes utsagn. For å sikre validitet gjengir jeg prosessen ved å beskrive grundig hva som er gjort og hvorfor (Braun & Clarke, 2006).

Selv om forsker og informanter i prosjektet var fagpersoner med relativt lik kompetanse og erfaring, var det likevel et klart asymmetrisk maktforhold mellom meg som forsker og informantene (Kvale & Brinkmann, 2019, s.110). Først og fremst fordi jeg som forsker står for «regien», har bestemt tema og utformet spørsmålene. Jeg som forsker søker også å få frem fortellinger i overensstemmelse med egne interesser. Jeg var bevisst på disse forholdene underveis, og forsøkte hele tiden å ha fokus på det informantene fortalte, i stedet for å være bundet til intervjuguiden. Under intervjuene forsøkte jeg å være bevisst på kroppsspråk og verbale responser ettersom dette kan påvirke svarene (Kvale & Brinkmann, 2019, s.108). Egen bakgrunnen vil følgelig også være en del av min førforståelse. Det sentrale her vil være å bruke min førforståelse på en slik måte at den åpner for størst mulig forståelse av informantens opplevelser både under intervjuet og i tolkning, drøfting og analyse. Jeg har ikke jobbet med noen av skolene hvor informantene er ansatt og kjenner ikke informantene fra før. Kommunen er relativt liten, vi jobber i samme sektor og jeg vil nok derfor likevel ikke

være helt ukjent for dem. Dette vil antakelig i noe grad kunne påvirke intervjusituasjonen og muligens min tolkning av resultatene. Underveis i intervjuene prøvde jeg å være så åpen som mulig om min posisjon som PP-rådgiver og tidligere lærer, samt gjøre informantene trygge slik at de skulle åpne seg. Det kan imidlertid hende at de ønsket å fremstå som mer positive enn de var, eller underholdt noe. I løpet av intervjuene stilte jeg som forsker oppklaringsspørsmål til informantene gjennom å etterspørre; «Mente du...?», «Du sier at...», «Hva tenker du om det?» Dette for å sikre at jeg hadde forstått informanten rett og også for å sikre en grad av objektivitet, slik at ikke min subjektive oppfatning ble dominerende. Planen var å gjøre dette mot slutten av intervjuet, men jeg erfarte både i pilotintervjuene og under intervjuene, at denne kommunikative valideringen (Kvale & Brinkmann, 2019, s.355) var naturlig å gjennomføre fortløpende mens intervjuet pågikk.

3.5.3 Generaliserbarhet

Datagrunnlaget i prosjektet er basert på kvalitative intervju av fire kontaktlærere i 1.klasse i samme kommune. Antall informanter er for lavt til å kunne generalisere funnene og i undersøkelsen er heller ikke dette et ønske. Målet er snarere å gi rom for nyanser, samtidig som jeg prøver å trekke ut noen sentrale beskrivelser som gir pekepinn på hva informantene trekker frem som sentrale i det tverrfaglige samarbeidet. Disse funnene kan av eventuelle lesere bruke til å utvikle den aktuelle arbeidsmodellen i kommunen, eller som innspill til lignende modeller og tverrfaglig samarbeid i andre sammenhenger.

3.6 Forskningsetikk

Det er mange etiske aspekter å ta hensyn til gjennom hele forskningsprosessen. Tre viktige etiske faktorer ved kvalitativt intervju er informert samtykke, konfidensialitet og forskerens rolle (Kvale & Brinkmann, 2019, s.95). Før jeg kontaktet skoler og informanter, utarbeidet jeg intervjuguide, informasjonsskriv og samtykkeskjema. Dette la jeg ved Meldeskjema til Sikt (Vedlegg 1). Meldeskjemaet inneholder informasjon om formålet med forskningsprosjektet, problemstilling, informasjon om kriterier for utvalg av informanter, samt hva det innebærer for informanten å delta. Informasjonsskrivet (Vedlegg 3) informerer om lydopptak, samt hvordan dataene blir håndtert, lagret og også slettet ved prosjektets slutt. Informantens rettigheter ved å delta i prosjektet blir også beskrevet og samtykkeerklæring (Vedlegg 4) ligger vedlagt. Dette leverte informantene underskrevet når intervjuet ble gjennomført. Under intervjusituasjonen ble innholdet i informasjonsskrivet gjengitt kort og informanten gitt anledning til ytterligere spørsmål. Ingen av intervjuene ble gjennomført før godkjenning fra Sikt (Vedlegg 2) var mottatt.

I kvalitativ forskning er forskerens integritet i forhold til forskningsetiske retningslinjer avgjørende for kvaliteten på den vitenskapelige kunnskapen. Forskerens integritet øker i forbindelse med intervju, fordi intervjueren er det viktigste redskapet til innhenting av kunnskap (Kvale & Brinkmann, 2019, s.108). Forskerens uavhengighet kan påvirkes fra ulike hold blant annet ved at jeg som forsker i denne studien i stor grad kunne identifisere meg med lærerne som ble intervjuet, på bakgrunn av egen utdanning og erfaring. Det kan gjøre det utfordrende å opprettholde profesjonell avstand, og en kan stå i fare for å identifisere seg for sterkt med deltakerne (Kvale & Brinkmann, 2019, s.108). Jeg forsker i egen kommune og informantene jobber i samme sektor. Som forsker står jeg i et spesielt ansvarsforhold til mine informanter, hvor jeg må bevare deres anonymitet og integritet (Kvale & Brinkmann, 2019, s.106). Informantene må kunne stole på at jeg presenterer deres uttalelser uten å sette dem i et dårlig lys. Informantenes anonymitet og konfidensialitet er faktorer jeg presiserte i starten av hvert intervju. Tema for oppgaven er i utgangspunktet ikke sensitive opplysninger, men det er likevel en mulighet for at informantene kommer inn på emner som oppleves sårbare. Dette kan for eksempel være opplevelser av forhold som omhandler egen rolle som lærer. Emnet kan for enkelte oppleves sårbart å snakke om, ved at man under intervjuene åpner opp for at informantene kommer inn på personlige erfaringer med fokus på observasjon og tilbakemeldinger vedrørende kontaktlærerrollen. Hvordan disse temaene håndteres både i intervjusituasjonen, i gjengivelse av resultat og drøfting, vil være sentrale

refleksjoner for meg som forsker. Dalen (2011, s.95) beskriver viktigheten av å finne den rette balansen mellom nærhet og distanse til informanten. Som tidligere kontaktlærer vil antakelig informantenes beskrivelser være lett å kjenne seg igjen i, og dette vil kunne påvirke tolkningen av materialet (Dalen, 2011, s.102). Videre fordres det en bevissthet fra meg som forsker i formidlingen av forskningsresultatene når det gjelder å balansere informantenes beskrivelser. I beskrivelse, analyse og tolkning av materialet vil det være sentralt å balansere fremstilling slik at ikke det én lærer har beskrevet, kan bli tolket til å gjelde hele utvalget eller alle kontaktlærere i 1.klasse i kommunen.

4.0 Presentasjon av funn

Prosjektet undersøker kontaktlærer i 1.klasse sin opplevelse av tverrfaglig støtte i arbeidsmodellen «God skolestart». Problemstillingen er konkretisert i tre forskningsspørsmål, og presentasjonen av prosjektets funn bestreber å besvare disse.

- Hva er kontaktlærernes tanker om organisering av arbeidsmodellen?
- Hvordan opplever kontaktlærerne arbeidsmodellens systemfokus?
- Hvordan opplever kontaktlærerne arbeidsmodellen bidrag til å forebygge og identifisere elevers utfordringer?

Gjennom tematisk analyse av datamaterialet identifiserte jeg 8 ulike tema; *det tverrfaglige blikket, tilgjengelighet og tidsbruk, trygghet og tillit, mestringstro, kommunikasjon, mål og gjennomføring, nytteverdi og ledelsens betydning*. Temaene er sett i sammenheng med forskningsspørsmålene, og presentasjonen av funn er organisert under hovedtemaene; organisering av arbeidsmodellen, arbeidsmodellens systemfokus og arbeidsmodellens individfokus.

Det første hovedtemaet sammenfatter informantenes beskrivelse av organisering av arbeidsmodellen. Hovedtemaet presenterer temaene; *mål og gjennomføring, tidsbruk og tilgjengelighet, samt ledelsens betydning*. Arbeidsmodellens systemfokus fikk stor plass i samtalen med alle informantene og dette er presentasjonens andre hovedtema. Informantenes systemfokus handlet i stor grad om lærerrollen og i noe grad om øvrige kontekstuelle forhold i klassen. Gjennom analysen av informantenes beskrivelser av arbeidsmodellens systemfokus, kom temaet *mestringstro* tydelig frem. Tredje, og siste hovedtema er informantenes opplevelse av det tverrfaglige samarbeidets bidrag i arbeidet med enkeltelever. Her er funnene presentert i temaene *det tverrfaglige blikket og tverrfaglig støtte*. Når samtalene omhandlet hovedtemaene, kom betydning av verdier som trygghet og tillit til uttrykk. Et gjennomgående tema i alle samtalene var kommunikasjon. Temaene *kommunikasjon, trygghet og tillit* i samarbeidet, samt informantenes opplevelse av *nytteverdi* vil være synlig i presentasjonen av alle tre hovedtemaene.

4.1 Organisering av arbeidsmodellen

Hovedtemaet presenterer informantenes beskrivelser av organisering og gjennomføring av «God skolestart». På bakgrunn av tema som kom frem i analysen er hovedtemaet presentert under temaene *mål og gjennomføring, tidsbruk og tilgjengelighet, ledelsens betydning*.

4.1.1 Mål og gjennomføring

Målene for det tverrfaglige samarbeidet, samt det tverrfaglige teamets fokusområder syntes å være uklart for særlig tre av informantene. Alle informantene hadde deltatt på «God skolestart» tidligere år og hadde derfor erfaringer med arbeidsmodellen. Samtalene med informantene viste likevel at de i varierende grad var forberedt til årets «God skolestart» og det kom frem at de hadde noe ulike forventninger til gjennomføringen. Forventningene var i stor grad basert på egne og kollegers erfaringer fra tidligere år.

«Vi hadde jo hørt om det før, for det hadde jo vært her på huset før, så man visste jo hva det dreide seg om»

Informant 4

Tre av informantene var usikre på hva slags informasjon som var kommunisert til dem på forhånd, men mente å huske at de dette skoleåret bare hadde fått en dato og et tidspunkt fra ledelsen for observasjonsdagen. En av informantene hadde i tillegg fått en liste på mail fra PP-tjenesten om punkter som skulle observeres. Denne informanten sa at hun savnet å ha en dialog i forkant og at listen fremsto «*voldsom*». Hun uttrykte at hvis hun hadde vært ung og nyutdannet ville en slik liste gjort henne usikker og at man lett kunne få litt «*angst*» når man så listen. Et møte i forkant kunne ifølge informanten, bidratt til at hun hadde vært tryggere før observasjonsdagen.

Tre av informantene uttrykte at de ønsket forarbeidet gjort annerledes. De ønsket et møte med de tverrfaglige instansene på forhånd med en dialog om behov og forventninger til observasjonsdagen og samarbeidet.

Det var bare én av informantene, informant 2, som sa at hun var godt fornøyd med forberedelsene. På denne skolen hadde de gjennomført et formøte hvor hun deltok.

«De ulike instansene sa noe om hva de var ute etter å observere, både faglig og sosialt. Jeg kunne stille spørsmål selv hvis det var noe jeg lurte på eller ville at de skulle se etter»

Informant 2

Informanten uttrykte tydelig at hun satte pris på gjennomgangen på forhånd og også at møtet bar preg av dialog, hvor hun som kontaktlærer kunne si hva hun ønsket å få ut av observasjonsdagen. Informanten fortalte at det i formøtet både var fokus på klassen som system og på enkeltindivider. Det tverrfaglige teamet informerte om deres fokus i observasjonen og hun kunne stille spørsmål om gjennomføringen, samt komme med problemstillinger hun ønsket at observasjonen hadde fokus på. Når samtalene dreide seg om beskrivelse av arbeidsmodellen, samt mål og fokusområder, var det denne informanten som hadde mest konkrete beskrivelser, og også syntes å ha tydeligst oppfatning av hensikten med «God skolestart».

Arbeidet i etterkant av observasjonsdagen synes å variere på de ulike skolene. På alle skolene var det gjennomført drøftingsmøte rett i etterkant av observasjonen. Omtrent seks uker etter dette, skal det gjennomføres et oppfølgingsmøte. Dette møtet var gjennomført på tre av skolene. Informanten på den fjerde skolen kunne ikke huske at de hadde hatt oppfølgingsmøte. På de tre skolene som hadde hatt oppfølgingsmøte, var dette gjennomført lenge etter observasjonsdagen. En av informantene formidlet at hun opplevde møtet i etterkant lite forberedt, referatet var ikke distribuert og gjennomføringen ble derfor lite konstruktiv. Generelt fikk oppfølgingsmøtet lite plass i alle samtalene, og informantenes uttalelser kunne tyde på lite utbytte. Når møtet ble gjennomført lenge etter observasjonen, synes mye av innholdet å ha gått i glemmeboken både hos informantene, ledelsen og hos de tverrfaglige samarbeidspartnerne.

4.1.2 Tidsbruk og tilgjengelighet

De kommunale retningslinjene for «God skolestart» gir klare rammer for frekvens og tidsbruk både når det gjelder observasjon og oppfølging. Dette var et tema som utkrystalliserte seg som særlig viktige i informantenes beskrivelser. Det var flere utsagn hos alle informantene som berørte tidsbruken, og utsagnene ble uttrykt med både positivt og negativt engasjement. Det kunne til en viss grad synes som at informantenes opplevelse av arbeidsmodellen var farget av deres syn på tidsbruk og tilgjengelighet.

«Vi synes jo det er begrenset hva de kan observere på så få timer.»

Informant 4

Flere av utsagnene omkring tidsbruk og tilgjengelighet ble uttrykt i litt negative ordelag, og det var tydelig at dette var en faktor som frustrerte informantene. Det kom frem at tre av informantene opplevde at det tverrfaglige teamet fikk et overflatisk inntrykk gjennom å bare være tilstede i klassen én dag og disse informantene sa at det kunne oppleves litt tilfeldig hva som ble observert denne ene dagen. Informant 3 understrekte at den største ulempen med arbeidsmodellen er at *«de er der så kort tid»*. Hun nevnte eksempler på utfordringer hos elever fra årets observasjon som ikke ble lagt merke til og sa at dette var kanskje fordi utfordringen ikke var så synlig den tiden teamet observerte. Informant 1, som jobber på en stor skole med store klasser, sa at det er mange elever og begrenset hva teamet kan fange opp den ene dagen. Hun sa også at på den store skolen er det mange elever ute i friminuttene samtidig, og at det derfor må være utfordrende for tverrfaglig team å observere elevene i denne konteksten. Hun opplevde at organiseringen i så måte var lite hensiktsmessig.

Informant 2 beskrev en radikalt motsatt opplevelse av tidsbruken. Hun uttrykte takknemlighet for at teamet var tilstede en hel dag, og synes det var fint at de fikk sett mye, både timer, overganger og friminutt.

«Jeg synes det er så positivt at de har mulighet til å komme en hel dag og observere. Det er godt å føle at man har god tid»

Informant 2

Alle informantene ønsket å ha det tverrfaglige teamet mer tilgjengelig. Ord som *punktstøtte*, *kortere vei*, *hjelp underveis*, *tettere kontakt*, *komme innom å se*, *prate sammen underveis*, *tettere samarbeid* ble brukt av informantene når samtalen dreide seg om hvordan de optimalt ville bruke et tverrfaglig team i 1.klasse. Tre av informantene sa at de ønsket støtte i form av flere punkter med observasjon og samarbeid. De ønsket en tettere dialog og at samarbeidet i større grad kunne tilpasses behov. Informant 1 konkretiserte dette ved å si at hun gjerne ville ha en dialog når hun hadde behov for støtte og råd, for sammen å finne tiltak, prøve ut tiltak og evaluere sammen ved behov underveis. Informanten mente også at frekvensen på samarbeidet bør tilpasses de ulike instansene utfra hva som er utfordringen og at det ikke er hensiktsmessig med observasjon og dialog med alle samtidig.

Informant 4 begrunnet en organisering med tettere samarbeid og flere observasjonspunkter med at teamet ville da «*sett litt mer av meg, og litt mer av elevene*». Hun understrekte viktigheten av å sette samarbeidet i et system slik at man har mulighet til å fange opp utfordringer raskere og i større grad kan sette inn tiltak tidlig for å forebygge utfordringer.

«Jeg roper dem jo ikke inn før det er noe. Det hadde vært bra med tettere samarbeid uavhengig om vi hadde kalt dem inn»

Informant 4

Tre av informantene begrunnet en oppdeling av teamet og observasjon til ulike tidspunkt med at observasjonen da ville blitt mer naturlig både for lærer og elever. Organiseringen av observasjonsdagen slik den er i dag, med alle instansene inne i klassen på samme tid, ble beskrevet av informantene som kunstig og unaturlig. De uttrykte at det påvirker både elever og lærer.

«For det blir jo veldig kunstig. Det er jo så vidt det er plass til alle i rommet. Jeg prøver å gjøre som jeg pleier og bare overse dem, men kunstig er det jo.»

Informant 3

Informant 2 var den eneste informanten som uttrykte at hun var fornøyd med at det tverrfaglige teamet kommer samtidig, både på observasjonsdagen og i drøftingen i etterkant. Hun begrunnet dette med at teamet utfyller hverandre og opplevde at det i større grad ble helhetlige drøftinger med utgangspunkt i observasjonene med ulike profesjonelle fokus. Hun var den informanten som i størst grad opplevde nytteverdi i det tverrfaglige samarbeidet. Hun uttrykte at hun var «SÅ glad for å ha dem her» og sa at hun håper at «God skolestart» fortsetter.

De andre informantene sa også i samtalene at de ønsket tverrfaglig samarbeid i 1.klasse, men var mer nyanserte i uttalelsen når det gjaldt nytteverdien slik organiseringen er i dag. Alle informantene sa at nytteverdien ville økt med tettere samarbeid. De var opptatt av at det brukes mye ressurser og at det er viktig å evaluere organiseringen, slik at ressursene blir brukt og organisert godt. «Man bør føle at man har noe igjen for det», sa den ene informanten.

4.1.3 Ledelsens betydning

Samtlige informanter uttrykte at ledelsens deltakelse på møtet i etterkant av observasjonsdagen er sentral. Det oppleves viktig at ledelsen hører tilbakemeldinger fra tverrfaglig team.

«Det er jo litt godt for oss at de også hører det som er positivt, hva vi gjør bra. Jeg synes det er litt godt at de får med seg det.»

Informant 4

På den ene skolen hadde ikke ledelsen vært med på drøftingsmøte og informanten sa at dette var noe hun savnet. Hun ønsket ledelsens tilstedeværelse og begrunnet dette med viktigheten av at ledelsen hører om utfordringer og om suksessfaktorer, både på system og individnivå.

«Uansett hva som kommer frem, på godt og vondt, så burde rektor være tilstede. Leder burde være med for at eleven skal få både en god start og tidlig innsats»

Informant 2

Informant 1 så «God skolestart» og ledelsens deltakelse i sammenheng med andre tverrfaglige samarbeidsstrukturer på skolen og nevnte viktigheten av at ledelsen er delaktig på drøftingsmøtet for å kunne følge opp og evaluere eventuelle tiltak i etterkant, blant annet gjennom andre tverrfaglige møter på skolen.

Samlet peker informantenes uttalelser på en bevissthet om at ledelsen og deres involvering har betydning. Funnene antyder at tilbakemeldinger og drøftinger med tverrfaglig team blir mer relevante når ledelsen er tilstede, og at positive tilbakemeldinger får en forsterket effekt hvis også ledelsen hører dem. Funnene peker på at ledelsens deltakelse på «God skolestart» gir dem større oversikt og innsikt i skolehverdagen og i 1.klasse, noe informantene opplever viktig. Tilbakemeldingene i etterkant av observasjonsdagen fra tverrfaglig team, synes å få større legitimitet når også ledelsen var delaktig.

4.1.4. Oppsummering

Funnene som omhandler organisering, viser at arbeidsmodellen synes noe mangelfullt forankret hos informantene. På tre av de fire skolene var det ikke gjennomført formøte hvor informantene hadde deltatt, og informantene hadde fått lite og noe tilfeldig informasjon på forhånd. Målene for «God skolestart» synes uklare for alle informantene. Samtlige informanter ønsket tverrfaglig team mer tilgjengelig og tre av informantene ønsket observasjon og samarbeid gjennomført som flere punkter i løpet av 1.klasse. Informantene ønsket at det blir gjennomført formøte før observasjonsdagen hvor forventninger og fokus avklares, og de var samstemte i viktigheten av ledelsens deltakelse på drøftingsmøtet i etterkant av observasjonsdagen.

4.2 Arbeidsmodellens systemfokus

Arbeidsmodellens systemfokus fikk stor plass i alle samtaler. Samtlige informanter hadde flere utsagn som omhandlet lærerrollen. Her viste alle informantene stort engasjement. Systemfokuset i samtalerne kom også frem gjennom informantenes opplevelse av tilbakemeldinger som gjaldt andre kontekstuelle forhold i klassen. Teamet *mestringstro* kom tydelig frem i analysen av prosjektets funn om arbeidsmodellens systemfokus.

4.2.1 Lærerrollen

I kommunens retningslinjer for «God skolestart» står det at det tverrfaglige teamet skal ha fokus på *system før individ*. Samtalerne med tre av informantene tydet på at dette ikke var kommunisert godt nok på forhånd. To av informantene opplevde at fokusområdet varierte fra år til år, og uttrykte at fokuset fra det tverrfaglige teamet syntes å ha flyttet seg fra individ til systemet i klassen og voksenrollen. Informantene virket ikke å være forberedt på dette fokusskiftet.

«Jeg synes jo at det har blitt litt vel mye fokus på observasjon av meg som lærer»

Informant 3

Uttalelsen kan vitne om en usikkerhet angående det tverrfaglige teamets systemfokus. To av informantene begrunnet opplevelsen av fokusskiftet med at de tidligere år hadde hatt en dialog og kunne si ifra på forhånd om enkeltelever de var bekymret for og ville at teamet skulle observere. Dette skoleåret opplevde de ikke en slik dialog på forhånd og deres oppfatning var at teamet ikke ønsket opplysninger om enkeltindivider. Når samtalen dreide seg om dette, opplevde disse to informantene negative og noen av utsagnene ble uttalt i en sarkastisk tone. Fokusdreiningen fra individ til system hadde de også snakket med andre kolleger om. Usikkerheten, manglende dialog og informasjon på forhånd, syntes å farge uttalelsene deres og også holdningen til samarbeidet.

I samtalen med informant 1, kom det frem at hun var usikker på hva som egentlig skulle observeres av det tverrfaglige teamet. Hun beskrev at klasseledelse blir ofte et tema i møtet i etterkant av observasjonsdagen og sa at «*de skal jo se på elevene!*». Etter dette utsagnet har jeg notert i loggen at jeg muligens hadde et spørrende ansiktsuttrykk, og dette kan derfor ha påvirket det videre resonnementet. Informanten viste tydelig engasjement og jeg tolket en negativ undertone i det hun sa videre:

«Jeg har kolleger som synes det er ubehagelig å få tilbakemeldinger på at de må jobbe med klasseledelsen sin. Det blir veldig ofte et tema, men de skal jo sikkert se på det også»

Informant 1

Informanten fortalte at hun og kollegene hennes hadde varierende erfaringer fra tidligere år med arbeidsmodellen og særlig kommunikasjonen i tilbakemeldingsmøtet. Hun kom med flere eksempler på tilbakemeldinger som lærerne ikke hadde opplevd nyttige og sa at de negative opplevelsene muligens farget hennes generelle opplevelse av «God skolestart». Med bakgrunn i hennes og kollegers enkelte negative opplevelser, la hun vekt på viktigheten av en sensitivitet og bevissthet i kommunikasjonen i tilbakemeldingsmøtet, særlig med tanke på at lærerne er ulike og har ulik erfaringsbakgrunn.

«Det er nok noen som kan ordlegge seg litt sterkere enn andre i forhold til at det kan oppleves litt sånn angripende egentlig»

Informant 1

Lærerrollen er personlig og informanten sa at det kan oppleves utrygt og angripende å få tilbakemeldinger fra fagpersoner som er inne og observerer en kort stund. På spørsmål om hun tenker at det tverrfaglige teamet gjennom «God skolestart» kan bidra som støtte for hennes utøvelse av lærerrollen, svarte hun at hun tror det ville fungere bedre med kollegaveiledning. Dette begrunnet hun med at det er bedre at det gjøres av noen som er nærmere skolehverdagen og er kjent med systemet og konteksten. Informanten satt ord på at det både kan være flaut og skummelt å bli observert hvis ikke ting går helt som man hadde

planlagt. Hun beskrev at hun kan føle seg iaktatt som lærer, og i klasser med mange utfordringer, kan det føre til at hun gruer seg for «God skolestart». Hun savnet tettere oppfølging fra det tverrfaglige teamet hvor man i større grad kunne jobbe sammen om utfordringer. Informanten beskrev en grad av støtte «*akkurat der og da*» men opplevde at det går lang tid før hun ser teamet igjen og at det i stor grad er henne selv som må følge opp tiltakene.

Informant 3 uttrykte en bevissthet omkring fokuset på lærerrollen: «*De observerer jo hvordan VI gjør det også*». Hun fortalte at både hun og kollegene hennes opplever at det har blitt for mye fokus på lærerrollen og at lærerne ikke er helt forberedt på dette fokuset. Informanten sa at selv om man som lærer bør være forberedt på at det er fokus på læreren og at man ideelt sett som profesjonell bør ønske tilbakemeldinger, er dette sårbart og kan oppleves tøft, særlig i klasser med store utfordringer. Hun beskrev erfaringer fra tidligere år, med vanskelige relasjoner til elever, og sa at det kan oppleves krevende og få tilbakemeldinger fra andre på denne typen utfordringer. Informanten sa at for å kunne jobbe konstruktivt med denne typen utfordringer, må man erkjenne at en del av problemet ligger hos den voksne. Hun uttrykte at dette krever tett samarbeid, trygghet og god dialog. Informanten uttrykte imidlertid at hun i stor grad har opplevd god kommunikasjon med det tverrfaglige teamet.

«De sier det på en sånn måte at du kan tenke gjennom det du gjør. Det handler jo om hvordan man ordlegger seg. Det er så viktig. Jeg har aldri sittet igjen med en sånn vond følelse av at jeg ikke gjør det godt nok»

Informant 3

Informant 1 og 3 hadde både positive og negative nyanser i sine beskrivelser av fokuset på deres rolle som lærer, mens informant 2 og informant 4 hadde i hovedsak positive beskrivelser omkring fokuset på lærerrollen. Informant 4 sa at hun opplevde dette fokuset positivt selv, men nyanserte utsagnene med at det kan oppleves utrygt for enkelte lærere, særlig hvis man har en klasse med mange utfordringer. Hun reflekterte omkring at lærerrollen i stor grad er personlig og at tilbakemeldinger på utøvelse av lærerrollen selvsagt er viktig, men at det kan oppleves «*voldsomt*» å få tilbakemeldinger på det som ikke fungerer. Hun var likevel tydelig på at «*det er jo der vi må komme*». Informanten begrunnet viktigheten av

systemfokuset med at det kan være vanskelig å selv se hvorfor ting ikke fungerer. Hun reflekterte omkring lærerrollen og sa at hun hadde inntrykk av at lærerne nå er blitt mer bevisste på deres betydning i forhold til læringsmiljøet i klassen. Hun uttrykte også at slike tilbakemeldinger må gjøres forsiktig, men sa at hun opplevde at tilbakemeldingene ble gjort på en god måte.

«De var flinke til å få sagt det på en god måte. De fikk oss til å føle oss GODE».

Informant 4

Informant 4 beskrev et individuelt ansvar i lærerrollen som kan kjennes tyngende gjennom ordene *«Det er jo bare meg»*. Hun begrunnet at det derfor er viktig med en sensitivitet og en bevissthet i kommunikasjonen fra det tverrfaglige teamet for å skape trygghet. Hun reflekterte videre omkring at når man opplever en trygghet i kommunikasjon og relasjon, er det positivt og få tilbakemeldinger på hvorvidt det er noe i hennes rolle som bør jobbes med. Hun uttrykte seg slik: *«Hvis ikke jeg er åpen for å endre meg, skal det gå utover elevene?»*. Informanten beskriver viktigheten av at lærerne jobber med å bli enda mer bevisste på hvordan deres rolle påvirker læringsmiljøet:

«Det kan jo være en LITEN ting man gjør feil, som trigger den eleven. Man må i hvert fall se på om det er noe man kan gjøre».

Informant 4

Særlig tre av informantene syntes å være noe tilbakeholdne med å snakke om positive tilbakemeldinger etter observasjonen, men det kom likevel tydelig fram i samtalene, at de satt pris på positive tilbakemeldinger og at slike tilbakemeldinger var betydningsfulle.

«Det er jo gøy å få litt skryt».

Informant 3

Informant 2 hadde gjennomgående positive beskrivelser og opplevelser av teamets fokus på lærerrollen. Hun opplevde det veldig positivt at et tverrfaglig team er inne og observerer henne som lærer med påfølgende dialog på bakgrunn av observasjonene.

«At de har sett MIN rolle. Det var jo en slags trygghet for meg også.»

Informant 2

Hun nevnte at kolleger kan synes det er krevende, men at hun selv liker det veldig godt. På bakgrunn av observasjonen blir tilbakemeldingene mer konkrete, noe hun opplevde nyttig. Informanten sa at det i arbeidsmodellen «God skolestart» var mer fokus på system og hennes rolle som lærer, enn i de øvrige samarbeidsstrukturene på skolen hvor det i større grad blir drøftet enkeltelever. Informanten fortalte at hun liker at observasjon er en stor del av arbeidsmodellen. Hun snakket med engasjement og nevnte eksempler på hvordan teamet observerte henne i samspill med elevene og hennes klasseledelse. Det kom tydelig frem at hun likte dette fokuset og at det opplevdes støttende og nyttig. Hun beskrev gode tilbakemeldinger og syntes det var viktig å få bekreftelse på det hun selv opplever fungerer godt i klassen. Informanten la også vekt på at hun sjelden får tilbakemeldinger på hennes rolle som lærer og undervisningen i klassen, og liker derfor ekstra godt at tverrfaglig team observerer og gir tilbakemeldinger.

4.2.2 Øvrige kontekstuelle forhold

Arbeidsmodellens vektlegging på andre kontekstuelle forhold hadde særlig fokus hos to av informantene. Informant 2 kom med mange eksempler på tilbakemelding fra teamet som omhandlet dette temaet. Hun nevnte eksempler på tilbakemeldinger i forhold til det fysiske miljøet, organisering av gymtimer og lek i friminutt. Temaet hadde mye fokus i samtalen og informanten hadde et tydelig høyt bevissthetsnivå rundt dette. Hun beskrev hvordan hun bruker stasjonsundervisning, bevisst bruk av aktiviteter og pauser i undervisningen, lekbasert læring, rammelek og rollelek. Informanten beskrev at det tverrfaglige teamet gav konkrete tilbakemeldinger på dette, noe hun som lærer liker. Det gav henne trygghet og en bekreftelse på at organisering og metoder fungerer godt. Hun beskrev videre at teamet observerte

samspeillet mellom elevene, klassedynamikk og elevdeltakelse. Informanten beskrev dette som veldig positivt, og opplevde refleksjonene i etterkant av observasjonen omkring disse temaene som nyttig. Hun opplevde god dialog og fikk i stor grad bekreftelse på egne vurderinger.

I samtale med informant 4 kom fokuset på kontekstuelle forhold frem når hun i starten av intervjuet beskrev arbeidsmodellen. Hun la vekt på at «God skolestart» er en del av tidlig innsats og nevner arbeidsmetoder som et av fokusområdene til det tverrfaglige teamet. Temaet hadde imidlertid lite fokus i resten av samtalen. Hun nevnte temaet igjen mot slutten av samtalen i forbindelse med at hun ønsket tettere samarbeid for i enda større grad å realisere tidlig innsats på en god måte. Informanten beskrev viktigheten av å sette i gang tiltak tidlig fordi det kan være utfordrende hvis problemene får utvikle seg. Informanten uttrykte at lærerne «*prøver jo mange ting selv først*», og la vekt på at et tettere samarbeid med tverrfaglige instanser tidlig, vil øke sjansene for å hjelpe læreren med å se muligheter for andre måter å organisere og legge faglig til rette i den ordinære undervisningen.

I samtalene med informant 1 og 3 hadde øvrige kontekstuelle forhold lite fokus. Når det gjaldt arbeidet med klassen som system var det lærerrollen som ble nevnt av begge disse informantene og samtalene hadde lite fokus på systemet for øvrig. I begge samtalene fikk arbeidsmodellens bidrag i arbeidet med enkeltelever større plass. Informant 1 nevnte kontekstuelle forhold når samtalen dreide seg om tilbakemeldinger i etterkant av observasjon. Uttalelsen kom i en tone som syntes negativ:

«Jeg vet at det er lærere hos oss som nærmest har tatt kvelden og fått kommentarer på at det var for mye rot i klasserommet, at det ikke var rigget for læring. Det er jo ikke noe hyggelig når det blir sånn».

Informant 1

4.2.3 Oppsummering

Funnene peker i retning av at informantene synes i varierende grad å være forberedt på systemfokuset og uttalelsene sprikte omkring hvordan dette forvaltes i «God skolestart». Følelser omkring observasjonsdagen og kommunikasjon i forhold til lærerens rolle i klassen fikk stor plass i alle samtalen. Temaet synes viktig for alle informantene. Beskrivelsene var både positive og negative, og varierte også innad hos hver informant. Informantene uttrykte flere følelser i sine beskrivelser. Tilbakemeldinger og fokus på lærerrollen og øvrige kontekstuelle forhold, synes å underbygge mestringstro, men også bidra til usikkerhet. De opplevde både trygghet, støtte og tillit, men også utrygghet og lite troverdighet. Funnene kan tyde på at deres opplevelser henger sammen med opplevelse av kommunikasjonen, både når det gjelder bevissthet om mål og oppgaver, men også hvordan observasjoner blir formidlet.

4.3 Arbeidsmodellens individfokus

Under dette hovedtemaet vil jeg presentere informantenes oppfatning av hvordan det tverrfaglige samarbeidet bidrar i arbeidet med forebygging og identifisering av enkeltelevers utfordringer. Hovedtemaet blir presentert i undertemaene *det tverrfaglige blikket* og *tverrfaglig støtte*.

4.3.1 Det tverrfaglige blikket

Samtlige informanter uttalte at en stor fordel med det tverrfaglige samarbeidet er at andre instanser med et annet faglig blikk ser elevene. Informantene opplevde dette som nyttig og begrunnet det med at man som lærer kan overse noe når man er sammen med de samme elevene i det samme systemet hver dag. Informantene brukte betegnelser som «*flere øyne*», «*mange som ser*» og «*det andre blikket*» når de beskrev arbeidsmodellen. Beskrivelsene ble uttrykt i positive ordelag.

«*Det er noe med det andre blikket som jeg liker så godt*»

Informant 1

Alle informantene koblet viktigheten av det tverrfaglige blikket med at samarbeidet gjøres tidlig i skoleløpet og opplevde dette både hensiktsmessig og nyttig. De hadde overordnet en positiv beskrivelse av at tverrfaglige instanser med ulik kompetanse og faglige innfallsvinkler observerte elevene i klasserommet. Dette ble beskrevet som støttende i en jobb som til tider oppleves ensom. Informant 4 sa at hun kan oppleve at hun som kontaktlærer skal «*kunne alt*» og at det derfor er fint å samarbeide med personer med en annen kompetanse. Informanten beskrev at arbeidsmodellen er et tverrfaglig samarbeid for «*å se eleven enda bedre*». Hun opplevde samarbeidet som en trygghet både for henne og for elevene, nettopp for å kunne fange opp utfordringer hos elevene tidlig.

For alle informantene hadde fysioterapeuten en sentral rolle i «*God skolestart*». Denne instansen er den eneste som ikke er en del av de øvrige tverrfaglige samarbeidsstrukturene på skolen. Alle informantene opplevde fysioterapeuten deltakelse nyttig. De opplevde å få

konkrete råd og tiltak i forhold til enkeltelever på et område de ikke selv opplever å ha så mye kompetanse. Informant 3 sa at det er fysioterapeuten hun har hatt mest kontakt med i etterkant av «God skolestart» og at fysioterapeuten fanger opp mye. Informant 4 nevnte eksempler på tilbakemeldinger fra fysioterapeut på finmotorikk og blyantgrep og uttrykte at det var en trygghet for henne at fysioterapeuten hadde observert elevene.

4.3.2 Tverrfaglig støtte

Informantene beskrev at «God skolestart» generelt oppleves som et støttende tilskudd i arbeidet med enkeltelever. Samtlige informanter sa at det tverrfaglige samarbeidet er en trygghet i arbeidet med klassen. Informantenes opplevelse av støtte ble også uttrykt ved å bruke begreper som «kvalitetssikring» og «bekreftelse».

«Ja! De er der jo for å støtte oss. Det vil jeg absolutt si!»

Informant 3

Informantene formidlet en opplevelse av støtte gjennom at teamets observasjoner var gjenkjennbare. De beskrev en god dialog i møtet i etterkant av observasjonen og opplevde at de i stor grad fikk bekreftelse på jobben de gjør i forhold til enkeltelever. De opplevde i stor grad en felles forståelse for hva som fungerer og hva som er utfordringer. Alle informantene sa at det ble utarbeidet enkelte nye tiltak i forhold til enkeltelever, men synes i større grad å oppleve at tiltakene på individnivå som allerede var igangsatt ble videreført. De opplevde at tiltakene som gjaldt enkeltelever ble utformet i en dialog hvor deres stemme og meninger ble hørt og tatt på alvor.

«Vi ble sammen enige om hvem som skal gjøre hva»

Informant 3

Tre av informantene beskrev at selv om tiltakene i etterkant i hovedsak skulle utføres av dem som kontaktlærer, var det også tiltak som deltakerne i det tverrfaglige teamet skulle følge opp.

Informant 1 uttrykte en opplevelse av at hun og det tverrfaglige teamet enes om tiltak, men at det ofte er hun som følger disse opp. Hun beskrev at det er godt å få bekreftelse på utfordringer hos enkeltelever og opplever at de elevene som ble lagt merke til i «God skolestart» er ivaretatt nå. Hun uttalte at hun opplever en støtte i at personer med en annen faglig bakgrunn ser elevene i klasserommet. Informanten uttrykte imidlertid en usikkerhet i forhold til om «God skolestart» i nåværende form er nødvendig for å oppdage og følge opp utfordringer og sa at det kanskje kan gjøres like godt av lærer og ledelse på skolen. Hun beskrev viktigheten av tverrfaglig samarbeid, og ønsket tettere oppfølging for å gjøre den tverrfaglige kunnskapen mer tilgjengelig og for å kunne jobbe mer sammen om utfordringene.

Samtlige informanter formidlet også opplevelse av støtte gjennom å trekke inn øvrige strukturer for tverrfaglig samarbeid som er organisert på skolene. Ingen av spørsmålene i intervjuguiden etterspør disse strukturene, men organiseringen ble likevel nevnt av alle informantene, og det syntes derfor som viktig og naturlig for dem å se andre samarbeidsstrukturer i sammenheng med arbeidsmodellen. Informantene nevnte også viktigheten av at det er de samme deltakerne (bortsett fra fysioterapeut) i «God skolestart», som deltar i de øvrige tverrfaglige samarbeidsstrukturene på skolen.

«Det er jo dem vi skal samarbeide med som vi ønsker at skal se»

Informant 4

Informantene poengterte at det er lettere å ta opp utfordringer senere når disse personene allerede har vært i klassen og observert, de har da mer kunnskap om utfordringene og kan lettere delta i videre samarbeid på en konstruktiv måte.

Informant 2 hadde lite individfokus i samtalen. Hun nevnte at hun hadde snakket med det tverrfaglige teamet på formøtet om enkelte elever hun ønsket de skulle observere.

Informanten fikk i etterkant av observasjonen bekreftelse på å jobbe videre med tiltak som allerede var i gang, og det kom ikke nye tiltak på enkeltelever. Hun trakk også i samtalen inn øvrige samarbeidsstrukturer på skolen som hun opplevde lett tilgjengelig i løpet av skoleåret

hvis hun hadde behov for å drøfte enkeltelever. Læreren opplevde seg ivaretatt gjennom «God skolestart» og de øvrige samarbeidsstrukturene.

Informant 3 hadde deltatt på «God skolestart» flere ganger og opplevde at fokuset på enkeltelever var blitt mindre. Hun opplevde dette fokusskiftet lite hensiktsmessig, og beskrev at hun tidligere opplevde at det var «*kortere vei til hjelp*» og opplevde nå en byråkratisering med mye «*skjema og møter*». Hun uttrykte et tydelig ønske om tettere samarbeid om enkeltelever med det tverrfaglige teamet.

«De kunne komme innom å kikke å fremgang og tilbakegang, og kanskje også jobbe litt mer med barnet»

Informant 3

Hun ønsket teamet mer delaktige og sa at det da ville gitt dem bedre grunnlag for å komme med forslag til tiltak. Hun fortalte om erfaringer fra tidligere år hvor lærerne hadde hatt en følelse av at forslag til tiltak ble så mange at de opplevde å ikke strekke til. Informanten satte ord på at for mange tiltak fra instanser som er lite tilstede, kan oppleves mer provoserende enn nyttig, og at lærerne da kan oppleve at de tverrfaglige instansene ikke har nok forståelse for kompleksiteten i utfordringene.

Selv om informantene beskrev forbedringspotensiale både i gjennomføringen og organiseringen av «God skolestart», uttrykte de likevel i hovedsak at de opplevde stor nytteverdi av det tverrfaglige samarbeidet i forhold til enkeltelever.

«Jeg er som sagt veldig GLAD for at vi har sånn «God skolestart». Det er SÅ bra at man kommer inn allerede da»

Informant 4

4.3.3 Oppsummering

Informantene hadde i varierende grad individfokus i samtalen. To av informantene synes å ha en forståelse av at «God skolestart» sin hovedoppgave er observasjon av og arbeid i forhold til enkeltelever. De uttrykte en forståelse av at fokuset synes å ha flyttet seg mot systemet i klassen, men synes ikke helt fortrolige med dette fokusskiftet. De andre to informantene hadde i større grad systemfokus i sine beskrivelser og la mindre vekt på enkeltindivid i samtalen. Alle informantene beskrev en opplevelse av tverrfaglig støtte gjennom «God skolestart» og opplevde nytteverdi når det gjaldt tverrfaglig samarbeid om enkeltindivider.

5.0. Drøftingsdel

Prosjektets problemstilling etterspør kontaktlærers opplevelse av tverrfaglig støtte i «God skolestart». På bakgrunn av prosjektets funn, utkrystalliserte det seg fire hovedfaktorer som synes å påvirke informantenes opplevelse av tverrfaglig støtte i arbeidsmodellen; forankring i organisasjonen, syn på læring og elevers utfordringer, kommunikasjon, relasjon og makt i samarbeidet, samt mestringstro. Faktorene vil i det følgende bli drøftet med bakgrunn i relevant teori og jeg vil gjennom drøftingen belyse problemstillingen.

5.1 Forankring i organisasjonen

Arbeidsmodellens mål og gjennomføring, tidsbruk og tilgjengelighet, samt ledelsens betydning ble vektlagt i samtalene med alle informantene. Funnene vitner om at intervensjonens forankring i organisasjonen påvirker informantenes opplevelse av støtte.

5.1.1 Mål og organisering

Intervensjonen «God skolestart» har i de tre siste årene vært virksom i alle kommunens 1.klasser og man kan si at den ennå er i implementeringsfasen. Implementering er skoleutvikling i praksis; det som faktisk hender (Midthassel, 2003, s.19). Midthassel (2003, s.19) hevder at en vesentlig faktor for vellykket implementering, er at de involverte har et eierforhold til endringen. Et eierforhold er ifølge Midthassel (2003, s.19) nødvendig for å åpne for endring av atferd og forståelse. Informantene uttrykte i liten grad at de opplevde eierforhold til arbeidsmodellen og det kom ikke frem uttalelser som vitnet om at de tidligere hadde hatt muligheter til å uttale seg om eller påvirke prosessen. De viste tydelig engasjement og det opplevdes som at de satte pris på å få uttrykke sine opplevelser og meninger. Informantene fortalte også at de snakket om arbeidsmodellen med kolleger, noe som tyder på at «God skolestart» engasjerer. Informantene uttrykte at det brukes mye ressurser i organiseringen og de påpekte alle viktigheten av at de tverrfaglige ressursene blir brukt på en hensiktsmessig måte. Enkelte av uttalelsene kunne tyde på at slik modellen er organisert nå, opplevde ikke informantene at utbyttet stod godt nok i forhold til ressursene som blir brukt i gjennomføringen. Funnene vitner om at informantene forholder seg til arbeidsmodellen som

en samarbeidsform kommuneledelsen har bestemt skal gjennomføres i 1.klasse, men at de i liten grad har vært delaktige i utformingen av modellen. Ertesvåg (2014, s.23) kaller dette en «top-down»-initiering. Ifølge Ertesvåg (2014, s.23) kan denne formen for initiering skape motstand fordi de som skal gjennomføre intervensjonen ikke opplever behov for endringen og i liten grad er forberedt på endringsarbeidet. Motivasjonen og kapasiteten til lærerne vil da kunne variere og dette vil kunne påvirke samarbeidet.

Mål og retningslinjer for det tverrfaglige samarbeidet rammet inn av arbeidsmodellen, står tydelig beskrevet i kommunens kvalitetssikringssystem og er tilgjengelig for alle ansatte. Retningslinjene er konkrete når det gjelder både innhold og struktur og ifølge Ertesvåg (2014, s.54) er dette viktig for å legge til rette for langtidseffekter. Arbeidsmodellen er i så måte forankret i kommunens planer, noe Glavin og Erdal (2018, s.43) påpeker som viktig for et vellykket tverrfaglig samarbeid. Undersøkelsen tyder likevel på at det er et gap mellom kommunale planer og praksis. I samtale med informantene kom det frem at målene for «God skolestart» synes uklare. Målene synes ikke å være tydelig uttalt på forhånd og særlig tre av informantene ble usikre og uklare når samtalen dreide seg om dette emnet. Flere av informantenes uttalelser vitnet om usikkerhet omkring fokus i samarbeidet og også fokusområder i observasjonen. Et samarbeid er tverrfaglig når flere yrkesgrupper jobber mot et felles mål, og Glavin og Erdal (2018) påpeker at en felles bevisstgjøring når det gjelder hva man vil oppnå, er nødvendig for å få gode resultater i det tverrfaglige samarbeidet (Glavin & Erdal, 2018, s.43). Informantenes usikkerhet omkring mål og fokusområder vil kunne være en barriere i samarbeidet og stå i veien for gode resultater.

Funnene i studien tyder også på at arbeidsmodellens rutiner i varierende grad er innarbeidet og at gjennomføringen varierer noe på de ulike skolene. Det synes ikke å være enhetlige forberedelser og funnene peker i retning av tilfeldigheter i forarbeidet. På en av skolene ble det gjennomført møte i forkant hvor kontaktlærer var tilstede. Informanten uttrykte tydelig at hun var fornøyd med dette og uttalte at formøtet hadde båret preg av likeverdig dialog og god kommunikasjon. Rolleavklaring og forventninger syntes her å være tydelig kommunisert før observasjonsdagen, hvilket ifølge Lauvås og Lauvås (2004) er viktig i det tverrfaglige samarbeidet. Manglende rolleavklaring kan føre til en utrygghet og usikkerhet som vil kunne prege samarbeidet og ta fokus fra innholdet (Lauvås & Lauvås, 2004, s.180). Dialogen i forkant på denne skolen, synes også å ha betydning for å utvikle trygghet i samarbeidet. Skogen (2019, s.76) omtaler trygghet og utrygghet som en av de viktigste driverne eller barrierene i et forbedringsarbeid. Informanten fortalte at hun på forhånd kunne snakke med tverrfaglig team om det hun opplevde utfordrende, både når det

gjaldt enkeltelever og system i klassen, og tverrfaglig team informerte om deres fokus på observasjonsdagen og i samarbeidet for øvrig. Mål og fokusområder for samarbeidet synes her i stor grad å være avklart, noe som syntes å påvirke informantene positivt gjennom å oppleve kontroll og trygghet i samarbeidet. Informantene på de tre skolene som ikke hadde hatt møte på forhånd, var tydelig mer varierende forberedt. Mangel på kommunikasjon og informasjon på disse tre skolene i forkant av observasjonsdagen, syntes å påvirke informantene negativt og gjorde dem usikre og utrygge. Dette vil kunne påvirke samarbeidet. Klarer man å opparbeide trygghet i gruppen og hos den enkelte, vil dette være en faktor av stor positiv betydning for samarbeidet. I følge Skogen (2019, s.76), er det viktig å trygge deltakerne ved å gi informasjon, samt å legge stor vekt på å klargjøre hva som skal skje. Oppsummert peker funnene på betydningen av at forarbeidet blir gjennomført enhetlig på skolene, at rollene og forventningene er avklart, samt at kontaktlærer er delaktig i forarbeidet.

Oppfølgingen i etterkant av observasjonsdagen varierte på de ulike skolene. I kommunens retningslinjer står det at det skal være et oppfølgingsmøte seks uker etter observasjonen og at det skal skrives referat. Det var bare en av skolene som hadde gjennomført dette etter retningslinjene. Den ene skolen hadde ikke hatt oppfølgingsmøte. En annen av skolene hadde hatt oppfølgingsmøte, men kontaktlærer opplevde det lite forberedt og det ble ifølge informantene, ikke distribuert eller tatt utgangspunkt i referat. I beskrivelsene fra særlig to av informantene, hvor både målene for «God skolestart» og strukturen var uklare, synes det som dette kunne være med på å svekke tilliten i samarbeidet. At deltakerne i oppfølgingsmøtet ikke var forberedt og ikke hadde fått, eller husket å ha fått referat fra forrige møte, kan være uheldig for samarbeidet. Ingrid Lund (2019, s.343) nevner konsistens som en viktig faktor for å skape tillit og sier at konsistens handler om at deltakerne i samarbeidet er forutsigbare, gjør det de sier og holder avtaler. Når avtalene og oppfølgingen blir utydelige, uklare og mangelfulle, kan dette bidra til å svekke konsistensen og derav tilliten i samarbeidet.

5.1.2 Tidsbruk og tilgjengelighet

Informantenes uttalelser var sprikende når det gjaldt utbyttet av samarbeidet slik arbeidsmodellen er organisert i dag og flere av uttalelsene omhandlet tidsbruk og tilgjengelighet. Alle informantene var tydelige på at de ønsket tettere oppfølging og mer konkret samhandling med tverrfaglig team. Det kom frem at de ønsker det tverrfaglige teamet tettere på gjennom mer jevnlig dialog og tilstedeværelse i klassen. Informantene brukte blant annet begrepene *tverrfaglige blikk* og *flere øyne* når de beskrev opplevelse av støtte i samarbeidet og alle uttrykte at det er godt at flere instanser har sett klassen og elevene. Uttalelsene tyder imidlertid på at informantene i varierende grad opplevde å få noe igjen for samarbeidet. En av informantene opplevde samarbeidet veldig nyttig, både på system- og individnivå. En annen uttrykte tvil om nytteverdien slik organiseringen av samarbeidet fungerte nå. To av informantene mente at de fikk noe igjen for samarbeidet, men at endring av organisering og tettere samarbeid ville kunne øke nytteverdien. Dette er et sentralt punkt når det gjelder tverrfaglig samarbeid. Deltakerne må, ifølge Glavin og Erdal (2018, s.41) oppleve samarbeidet nyttig og at de får noe igjen. Pålagt samarbeid, uten at deltakerne ser det reelle behovet for samarbeidet kan gi motstand og det vil være utfordrende for deltakerne å mobilisere nok kapasitet til samarbeidet (Glavin & Erdal, 2018, s.41). Denne motstanden var tydelig hos særlig to av informantene. Det kunne synes som at deres opplevelse av støtte gjennom arbeidsmodellen i noe grad var farget av det tverrfaglige teamets tidsbruk og tilgjengelighet. De uttrykte tydelig at det var lite tid med én observasjonsdag, og stilte spørsmål med troverdigheten i tilbakemeldinger og forslag til tiltak.

Hargreaves og Fullan (2012) sier at for at læreren skal utvikle praksisen trenger den og bli delt, være gjennomtenkt og reflektert. For at læreren skal utvikle sin profesjonalitet, er det ifølge Hargreaves og Fullan (2012) viktig hvordan lærerne jobber sammen, hvordan de deler med hverandre og med systemet for øvrig. Hargreaves og Fullan (2012) understreker at lærerens profesjonalitetsutvikling er en kontinuerlig kollektiv prosess. Det tverrfaglige teamet kan med tettere samarbeid, ha mulighet til i større grad å være en bidragsyter i denne prosessen gjennom å delta i refleksjonen over praksisutøvelsen. Med tettere kontakt vil antakelig slike refleksjoner ha muligheter for å bli knyttet mer direkte til praksis, gjennom utprøving og evaluering av tiltak og tilrettelegginger. Man vil da i større grad kunne være i en prosess hvor både enkeltindivid og teamet har mulighet til å lære og utvikle seg (Senge, 2006, s.129-162). Denne teamlæringen kan utvikles gjennom profesjonelle læringsfelleskap, og da er tidsbruk og tilgjengelighet, nettopp som informantene i undersøkelsen påpeker, sentralt.

Informantene uttalte at det tverrfaglige samarbeidet i 1.klasse bør til en viss grad være satt i system, men også i noe grad tilpasses hver klasses behov. Dette vil ifølge funnene i undersøkelsen, kunne påvirke kvaliteten på samarbeidet i positiv retning. Ved at samarbeidet settes i system, vil dette ifølge informantene være en kvalitetssikring for å sikre tidlig innsats. Informant 4 uttrykte; «*Vi roper dem jo ikke inn akkurat*», og sa at de prøver ofte selv ulike tiltak først. Denne informanten opplevde at det i noen tilfeller kan gå for lang tid før man får hjelp fra andre og da kan utfordringene ha blitt unødvendig store. Det vil derfor være viktig at samarbeidet er satt i system, uavhengig av opplevde utfordringer. Informantene sa også at samarbeidet med fordel kunne vært styrt av kontaktlærers behov for støtte og uttalte at frekvensen på oppfølging og hvilke instanser som trekkes inn, bør variere noe i forhold til hva kontaktlærer opplever som utfordrende. Dette synes å henge sammen med at informantene må oppleve nytteverdi i samarbeidet, og at man ikke bare samarbeider for samarbeidets skyld (Glavin & Erdal, 2018, s.41).

Ønsket om tettere samarbeid, er i tråd med utredningen til Stortinget om ny opplæringslov (NOU 2023:1), som omtaler viktigheten av å utvikle profesjonsfelleskap. Utredningen peker på at slike profesjonsfelleskap, med deltakere både innad og utenfor skolen, er sentrale i skolens kvalitetsutvikling (NOU 2023:1, s.69). Profesjonelle læringsfelleskap er ifølge Roland (2023, s.36) en vedvarende prosess hvor profesjonelle i utdanningsfeltet jobber samarbeidsrettet gjennom felles undersøkelser og praksisforskning med henblikk på å forbedre opplæringskvaliteten for elevene. For å få dette til, fordrer det en tilstedeværelse og en tilgjengelighet av tverrfaglige samarbeidsinstanser. Informantene begrunner ønsket om tettere samarbeidet blant annet med at samarbeidet da vil kunne oppleves mer naturlig. Funnene i undersøkelsen tyder på at informantene ønsker å delta i slike tverrfaglige profesjonsfelleskap hvis de oppleves nyttige. Læringsfelleskapet kan bidra til å utvikle læreren og teamets kapasitet. Kapasitet handler om både ferdigheter, motivasjon, kunnskap og holdninger (Roland, 2023, s.30). Hvis læreren ikke opplever nytteverdi i samarbeidet, vil motivasjonen være liten og holdningene trolig negative. Roland (2023, s.30) peker på at det er når ferdigheter, motivasjon, kunnskap og holdninger settes sammen, at forutsetningene for kapasitetsutvikling blir gode. Et grunnleggende prinsipp i profesjonelle læringsfelleskap, er ifølge Roland (2023, s.37) at alle involverer seg i og er ansvarlige for læringsprosesser som er relatert til egen praksis og utvikling. Dette samsvarer med faktoren aktiv deltakelse, som Midthassel (2003, s.19) påpeker at er en forutsetning for vellykket endringsarbeid. Organiseringen «God skolestart» fordrer deltakelse fra både kontaktlærer, tverrfaglig team og ledelse. Hvor aktiv denne deltakelsen er, synes ifølge funnene å variere.

Informantene uttalte seg positivt om deltakelsen på observasjonsdagen og på drøftingsmøtet i etterkant. Funnene kan imidlertid tyde på at arbeidsmodellen kan oppleves som et «stunt», og at tettere samarbeid og økt tilgjengelighet, vil være en faktor som vil kunne påvirke utbyttet positivt.

5.1.3 Ledelsens betydning

Det kommer tydelig frem i undersøkelsen at alle informantene vurderer det som viktig at ledelsen er en del av «God skolestart» og deltar på oppfølgingsmøtet. Ertesvåg (2014, s.89) peker på at forankring i kommunens ledelse er sentralt og skolens ledelse har stor betydning for å lykkes med et endringsarbeid. I prosjektets tilfelle handler intervensjonen om tverrfaglig samarbeid, og ifølge Glavin og Erdal (2018, s.43) er forankring i skolens ledelse en avgjørende faktor for kvaliteten på samarbeidet. På den ene skolen hadde ledelsen ikke vært tilstede og informanten uttrykte tydelig at det var uheldig. Når det gjelder implementering av forbedringsarbeid, påpeker Ertesvåg (2014, s.93) at ledelsen er viktig i forhold til å prioritere tid og ressurser, samt å legitimere arbeidet. Ledelsen er en sentral faktor for å bygge en organisasjons kapasitet for endring og Roland (2023, s.30) hevder at gode ledere bygger kapasitet systematisk slik at forutsetningene for endring og utvikling blir gode. Kapasiteten må bygges individuelt og i organisasjonen. At ledelsen er tilstede på drøftingsmøtet etter observasjonsdagen vil kunne gi dem nyttig informasjon om og innblikk i både klassen som system og enkeltelever. Ifølge Roland (2023, s.143) skaper gode ledere tillit og stimulerer til et positivt klima i organisasjonen. Ferdigheter som er viktig i disse prosessene er empati, sosial bevissthet, evne til å inspirere og få til teamarbeid. Ved å være tilstede og delaktige i drøftingen, vil lederen ha gode muligheter til å bidra til kapasitetsutvikling, både hos læreren og i organisasjonen. Ledelsens aktive deltakelse vil kunne bidra til å utvikle samarbeidsklimaet i det tverrfaglige teamet og gi muligheter for å positivt påvirke samarbeidet mellom kontaktlærer, fagarbeider og andre interne samarbeidspartnere. Gjennom å være aktivt deltakende vil ledelsen også kunne identifisere barrierer i implementeringsprosessen og samarbeidet, og ha mulighet til å sette inn tiltak for å motvirke disse (Roland, 2023, s.146). Leders deltakelse vil kunne legge et grunnlag for videre oppfølging av klassen som system, kontaktlærer og enkeltelever. Funnene kan tyde på at ledelsen synes å være et bindeledd mellom det tverrfaglige teamet og lærerne, og nevnes også som sentral i forhold til oppfølging og prioritering av ressurser. Funnene viser at ledelsens

tilstedeværelse var av betydning i forhold til positive tilbakemeldinger fra tverrfaglig team, særlig når det gjaldt klasseledelse og kontaktlærers utøvelse av rollen. Observasjonene og tilbakemeldingene gjøres av et team med faglig tyngde. Tilbakemeldingene synes å være viktige for lærerne, men fikk en ytterligere betydning når også ledelsen hørte dem og det kunne synes som at dette var en positiv faktor som gav legitimitet til arbeidsmodellen og det tverrfaglige samarbeidet.

Målet med implementering er at intervensjonen virker godt i praksis. Hvordan «God skolestart» virker i praksis, er i det ovenstående drøftet med bakgrunn i informantenes opplevelse av støtte gjennom arbeidsmodellens forankring i organisasjonen. Informantene viste engasjement og hadde mange synspunkter både når det gjaldt hvordan de opplever arbeidsmodellen fungerer i dag og hvordan den kan utvikles for å få enda bedre utbytte i praksis. En slik kvalitetsutvikling er avhengig av flere faktorer, blant annet felles verdigrunnlag (Glavin & Erdal, 2018, s.36), som handler om hvilket menneskesyn og hvilke holdninger som ligger til grunn for uttrykte meninger og standpunkter i samarbeidet. Variasjoner i synet på læring og elevers utfordringer, kom frem som sentrale i prosjektets funn. Funnene peker på ulikheter blant informantene i deres tilnærming til forståelsen av hva som påvirker elevers læring og dette vil bli belyst i den videre drøftingen.

5.2 Syn på læring og elevers utfordringer

Elevens beste skal være i sentrum for skolens virke og derav også i det tverrfaglige samarbeidet. Et humanistisk menneskesyn som utgangspunkt for arbeidet med barn og unge med tro på at alle mennesker har kapasitet og ressurser til positiv utvikling, vil være et viktig grunnlag for samarbeidet (Glavin & Erdal, 2018, s.36). De tverrfaglige instansene har forskjellig yrkesbakgrunn og også ulike lovverk og retningslinjer og forholde seg til. Glavin og Erdal (2018, s.36) påpeker at det vil være nyttig å bli bevisst det verdigrunnlaget en selv og ens eget arbeidsfelt står for. Inkludering er i dag et grunnleggende prinsipp og ideal for opplæringen i skolen (UNESCO, 1994). Inkluderingsprinsippet innebærer et skifte i fokus fra det enkelte barns særskilte behov til skolens evne til å møte alle barn og gi dem fullgod opplæring uavhengig av barnets egenart, interesser, ressurser eller opplæringsbehov. Klasserommet speiler samfunnet ved at elevene møtes med ulike opprinnelser, verdier, forutsetninger, utfordringer og muligheter. Skolens oppgave er å skape et klasserom som gir rom for disse ulikhetene, og samtidig legge til rette for læring og utvikling. Å møte denne elevvariasjonen, gjennom en opplæring hvor hver elev får utbytte ut fra sine forutsetninger, er en stor utfordring for lærerne og skolen.

Samarbeidspartners syn på læring, samt oppfatning av hva som hindrer og påvirker læring, vil være grunnleggende for samarbeidet. Arbeidsmodellens systemfokus fikk stor plass i samtalene med informantene. Særlig to av informantene uttrykte en opplevelse av at fokuset hos det tverrfaglige teamet hadde flyttet seg fra individ til mer i retning av kontekstuelle forhold, og funnene vitner om en grad av skepsis og usikkerhet i forhold til arbeidsmodellens systemfokus. Dette berører en grunnleggende forståelse av læring. Den mest utbredte forklaringen på prestasjoner i skolen er å vise til elevens individuelle forutsetninger for læring (Hausstätter & Vik, 2018, s.40). Å mislykkes i skolen blir da sett på som et individuelt avvik forklart med vansker hos eleven. Et slikt individualistisk perspektiv på læring og utvikling representerer en tradisjon som har stått, og fortsatt står sterkt i skolen (Hausstätter & Vik, 2018, s.40). Lærere med en individualistisk tilnærming til elevers vansker, vil kunne ha en annen innstilling og forventning til støtte fra tverrfaglige instanser. Den individualistiske tilnærmingen, vil i større grad ha fokus på at elevens utfordringer er et problem andre må fikse og det spesielle blir sett på som noe negativt (Hausstätter og Vik, 2018, s.40). Forventningene kan derfor i større grad handle om å få en «oppskrift» for tiltak som virker, en henvisning for å få en diagnose som forklaring på et problem, eller at

tverrfaglige instanser på ulike måter skal komme inn og løse utfordringene. Thomas Nordahl (2018, s.219) påpeker at et for sterkt fokus på det enkelte barns vansker og hjemmeforhold kan bidra til at det i mindre grad rettes et søkelys på generelle forhold i den pedagogiske praksis, undervisningen og læringsmiljøet i skolen og at det kan brukes for mye tid og krefter på å finne frem forklaringer og variabler det er vanskelig å påvirke innenfor skolens mandat. Utsagnene til informantene som uttrykte skepsis til systemfokuset i «God skolestart» kan vitne om en slik individualistisk tilnærming. Utsagnene spriker imidlertid noe, også innad hos informantene. Særlig to av informantene hadde stort fokus på kontekstuelle forhold og læringsmiljøet, noe som tyder på en mer relasjonell bevissthet. Den relasjonelle tilnærmingen til elevens vansker legger vekt på samspillet mellom partene i opplæringen (Haug, 2018, s.22). Haug (2018) påpeker at denne forståelsen forklarer at læring skjer fordi opplæringen treffer eleven på en god og konstruktiv måte, og lærevansker blir dermed et resultat av at opplæringen ikke passer eleven godt nok. En sentral del her er ifølge Hattie (2014) positive relasjoner mellom lærer og elev og mellom elever, og at dette kan skape gode vilkår for læring. Funnene viser at to av informantene uttrykte stor relasjonell bevissthet og også ønske om tilbakemeldinger fra tverrfaglig team i forhold til læringsmiljø, struktur og andre kontekstuelle forhold i klasserommet. Disse informantene la vekt på en opplevelse av støtte i «God skolestart», nettopp fordi det var en trygghet at tverrfaglig team hadde sett elevene i relasjon til konteksten, og også at teamet observerte hvordan de som lærere utøvde rollen sin i relasjon til elevene.

Opplæringsloven (1998) regulerer retten til spesialundervisning i § 5-1 gjennom at elever som ikke har eller kan få tilfredsstillende utbytte av det ordinære opplæringstilbudet har rett til spesialundervisning. Hausstätter og Vik (2018, s.40) påpeker at spesialundervisning dermed tar utgangspunkt i eksistensen av det spesielle. Målsettingen om å skape en inkluderende skole, baserer seg imidlertid på en holdning der det spesielle blir håndtert som et positivt fenomen (Hausstätter & Vik, 2018, s.40). Denne holdningen kan de fleste av oss trolig kunne være enige i, men hva dette konkret innebærer, og hvordan det praktisk blir håndtert i en hektisk hverdag i klasserommet vil være sentralt å løfte frem og sette ord på i det tverrfaglige samarbeidet. Betydningen av at det spesielle er positivt og også kan være en ressurs, vil være nyttige refleksjoner. Holdningene og bevisstheten omkring dette vil trolig påvirke og legge føringer for fokus og tilnærming til hvordan man kan utvikle praksisen i klasserommet. Læring er imidlertid et komplekst fenomen, og å bare se på læring gjennom relasjonelle briller hvor det kun er relasjoner til personer og omgivelsene som påvirker læring, er ikke tilstrekkelig for å forklare læring (Haug, 2018). Individuelle forhold hos elevene kan

føre til at de strever, og de kan også ha egenskaper som gjør at de har større muligheter for å lykkes. Elevene bidrar alle med ressurser til fellesskapet i klassen, men kan ha utfordringer som er komplekse og sammensatte. Disse utfordringene kan ha bakgrunn i faktorer som ikke nødvendigvis er skolerelaterte, for eksempel vanskelige hjemmeforhold, psykiske- eller fysiske helseproblemer eller sviktende sosialt nettverk (Johannessen et al, 2018, s.359). For å møte disse utfordringene kan det i det tverrfaglige samarbeidet være nyttig å «ta et skritt tilbake», utvide blikket, gi slipp på tillærte holdninger og løsninger, og invitere andre profesjoner inn med deres erfaring og kompetanse, for sammen å utforske gode løsninger (Johannessen et al, 2018, s.360). Informantene beskriver en slik tilnærming ved å bruke begrepene «det andre blikket» og «tverrfaglige øyne» og alle informantene opplever støtte i at tverrfaglige instanser ser elevene. Informantene ønsker samarbeid om enkeltelevers utfordringer og at tverrfaglig team har et individuelt fokus i observasjon og oppfølging, noe som også står i de kommunale retningslinjene. Teamets systemfokus er vektlagt i retningslinjene, men det står også tydelig beskrevet at arbeidsmodellen skal bidra til å forebygge og identifisere elevers individuelle utfordringer. Informantene uttrykte at det kan være krevende å strekke til som lærer og at oppgavene deres handler om mye mer enn undervisning i klasserommet. De ønsket derfor tettere oppfølging fra tverrfaglig team i forhold til samarbeid om og oppfølging når det gjaldt enkeltelever. Elevenes utfordringer kan handle om faktorer som skolen kan påvirke, men informantene pekte på viktigheten av at det tverrfaglige teamet følger opp hvis utfordringene også handler om faktorer som faller utenfor skolens mandat, men som kan ha påvirkning på elevens skolehverdag.

Funnene kan tyde på at informantene befinner seg i en skole hvor lærerne står i spennet mellom et individualistisk og et relasjonelt syn på elevers utfordringer. Dualiteten i lærernes utsagn, hvor det individuelle får fokus, men at det også uttrykkes en bevissthet om kontekstuelle forhold, samsvarer med den relasjonelle forståelsen av læring. Denne forståelsen innebærer at det må tas hensyn til både elev, kontekst og fellesskapet der læringen skjer (Hattie, 2014). Opplæringsloven (1998) §5-1 regulerer spesialundervisningen i skolen i samsvar med en slik relasjonell tilnærming. I ny opplæringslov (Opplæringslova, 2023, §11-6) videreføres denne tilnærmingen, hvor retten til individuell tilrettelagt opplæring skal vurderes i forhold til tilfredsstillende utbytte av opplæringen. Peder Haug (2018, s.17) løfter frem komplementaritetstenkningen, som handler om at når kvaliteten på den ordinære opplæringen er høy, vil behovet for spesielle tiltak bli mindre. Når kvaliteten på den ordinære opplæringen er lav, kan det føre til økende behov for særlige tiltak. Å forstå eleven og hvordan eleven fungerer, er fundamentalt viktig når man skal tilrettelegge for læring, også

innenfor et relasjonelt perspektiv (Haug, 2018). Forståelsen av at konteksten påvirker elevenes læring, vil være av betydning for det tverrfaglige samarbeidet. Den ene informantens utsagn «*Er det oss de skal se på eller?*» uttrykt i det som kunne synes som en sarkastisk og litt usikker tone, kan vitne om en utrygghet og usikkerhet i forhold til arbeidsmodellens systemfokus. Dette fokuset vil fordre en større trygghet og tillit i samarbeidet (Fasting, 2018, s.64). Lærerens mestringstro har betydning for evnen til å skape gode læringsmiljø (Bandura, 1997, s.212-259). Lærere med høy mestringstro, vil ifølge Gibson og Dembo (1984) sin forskning, lettere jobbe ut fra troen på deres evne til å utdanne og motivere elever med særskilte behov og motvirke negativ påvirkning fra hjemmet og samfunnet for øvrig. Mestringstro vil bli drøftet videre under kapittel 5.4, men i denne sammenheng vil en positiv mestringstro kunne være en viktig forutsetning for lærerens evne til å styrke den ordinære opplæringen slik at den inkluderer alle elevene. Dette vil fordre at man har et positivt syn på det spesielle og en forståelse for at ved å tilrettelegge for elever med særlige behov innenfor den ordinære opplæringen, vil dette også komme resten av elevene til gode. All opplæring er i dag påvirket av spørsmålet om «hva som virker» (Mitchell, 2014). Lærerne og elevene må erfare at tiltakene virker. Hvis tiltak og tilbakemeldinger fra tverrfaglig team ikke har gjenklang hos læreren, eller læreren ikke ser muligheten for å gjennomføre dem, vil utbyttet antakelig ikke bli positivt, hverken for læreren eller for elevene. Det er i denne samhandlingen arbeidsmodellen bør justeres og utvikles, slik at man sammen kan finne gode svar på «hva som virker» (Mitchell, 2014).

5.3 Kommunikasjon, relasjon og makt i samarbeidet

Arbeidsmodellen organiserer tverrfaglige samarbeidspartnere i et profesjonelt læringsfellesskap. Systemfokuset fordrer en større grad av faglig og relasjonell tillit i gruppen av samarbeidspartnere og vil ifølge Fasting (2018, s.64) være avgjørende i utviklingen av skolen og klassens læringsmiljø. Hvis samarbeidet skal utvikles faglig og relasjonelt, må samarbeidsprosessen vektlegges. Bolman og Deal (2018, s.211) hevder at samspillet i en gruppe av mennesker foregår på to nivå; oppgavenivået og prosessnivået. Oppgavenivået handler om oppgaven som skal løses, mens på prosessnivået er opprettholdelse av gruppen og mellommenneskelig dynamikk sentralt (Bolman & Deal, 2018). I denne prosessen vil kommunikasjon, relasjon og makt være sentralt og betydningen av disse faktorene blir drøftet videre.

5.3.1 Kommunikasjon og relasjon

Funnene i undersøkelsen viser at informantene vurderer kommunikasjon som sentralt i arbeidsmodellen, da alle nevnte dette i samtale. Ifølge Lund (2018, s.338) er kommunikasjon avgjørende for et godt tverrfaglig samarbeid. Informantene ønsket alle tettere kontakt med tverrfaglige instansene og en av grunnene de oppgav var at samhandlingen da vil bli mer naturlig. Informantenes uttalelser peker på to sentrale aspekter ved kvaliteten på samarbeidet; både kommunikasjon og relasjon. Lauvås og Lauvås (2004, s.182) omtaler nettopp viktigheten av relasjonsperspektivet i kommunikasjonen og minner om at innholdet i kommunikasjonen kan komme i bakgrunnen når relasjonsavklaringen får fokus. Dette skjer særlig i nye og ukjente situasjoner, ved manglende rolleavklaring og hvis deltakerne er utrygge (Lauvås & Lauvås, 2004, s.182). Slik arbeidsmodellen er organisert nå, er det begrenset tid til å jobbe med relasjonen mellom deltakerne i samarbeidet. Tverrfaglig team er en del av skolens basis- og oppvekstteam og deltakerne vil i noe grad være kjent for hverandre. Kontaktlærer og fysioterapeut er nye inn i samarbeidet «God skolestart», og det vil derfor være sentralt at deltakerne er bevisst på at relasjonsaspektet kan ta stor plass (Lauvås & Lauvås, 2004, s.182).

Informantenes utsagn som kunne knyttes til temaene relasjon og kommunikasjon, opplevdes sprikende. På den ene siden beskrev informantene en opplevelse av likeverdighet og god dialog i samarbeidet, særlig i tilbakemeldingsmøtet etter observasjonsdagen. De

opplevde at tiltakene ble utformet i et samarbeid, og at deres stemme ble hørt og lyttet til. Særlig to av informantene, nyanserte dette bildet. De beskrev negative erfaringer med kommunikasjon og tilbakemeldinger fra tverrfaglig team fra tidligere år. Det syntes tydelig at opplevelsene farget både samarbeidet og forventningene til «God skolestart». Lund (2018, s.340) hevder at når man forventer noe negativt, er skeptisk og lukket, er det vanskelig å nå gjennom med nye budskap som har gode intensjoner. Flere av informantenes utsagn opplevdes å være et uttrykk for slike negative forventninger. For å utvikle profesjonaliteten i samarbeidet, vil det derfor ifølge Lund (2018, s.340) være sentralt at samarbeidspartnerne er bevisste på hvordan kommunikasjonen preges av tidligere relasjonserfaringer, og ta ansvar for eventuelle fordommer og tidligere negative erfaringer. Det kom til uttrykk i samtalene at slike negative opplevelser hadde vært tema lærerne imellom, og det kunne synes som at dette til en viss grad preget informantenes opplevelse av arbeidsmodellen. Slike opplevelser vil kunne utvikle seg til barrierer, og vil i så måte være viktig å identifisere for å kunne motvirke i det videre arbeidet. Negative kommentarer fra tverrfaglig team synes å bryte ned både tillit og troverdighet, og synes å påvirke informantenes opplevelse av støtte.

Tillit er, ifølge Lund (2018, s.343) en kompleks og sammensatt dimensjon av følelser, holdninger og ferdigheter. Hun løfter frem noen atferdsmessige faktorer som er sentrale i et samarbeid, og påpeker at tillit er et tosidig arbeid. En av faktorene hun trekker frem er at både faglig og mellommenneskelig kunnskap må vises i samarbeidet. Informantene la vekt på viktigheten av de tverrfaglige samarbeidspartneres fagkunnskap og var opptatt av at arbeidsmodellen må legge til rette for at fagkunnskapen blir nyttiggjort på best mulig måte. Funnene kan også tyde på at det er viktig at samarbeidspartnerne tar lærerens kunnskap og kompetanse på alvor og at den faglige tilliten fort kan settes på prøve hvis lærerne opplever at teamet ikke har tilstrekkelig forståelse for kompleksiteten i klasserommet. Dette kom til uttrykk i samtalene gjennom at informantene sa at det er begrenset hva det tverrfaglige teamet kan observere ved å bare være tilstede én dag og det kan synes som at det er lite tillitsskapende å komme med en lang liste med tiltak som informantene opplever at de må følge opp, uten at de opplever å få støtte til å gjennomføre tiltakene. Det tverrfaglige teamet vil i løpet av observasjonsdagen identifisere og observere faktorer i klassen som system og hos enkeltelever, som vil kunne ha både positiv og negativ påvirkning på opplæringen. Funnene tyder på viktigheten av å være bevisst på hvordan og hvorvidt disse observasjonene formidles. Kommunikasjonsprosessen i et tverrfaglig samarbeid har ifølge Lauvås og Lauvås (2004, s.178) to hovedfunksjoner; gi informasjon slik at fagkunnskap kan integreres, samt å medvirke til positiv sosial interaksjon. For at fagkunnskapen det tverrfaglige teamet besitter

skal komme lærer og elev til gode, må den tas imot og omsettes av lærer på en konstruktiv måte. Funnene vitner om viktigheten av å være bevisst på at i en kommunikasjonsprosess, er det mottaker som definerer budskapet (Lund, 2018, s.339). Det sender formidler både verbalt og non-verbalt kan ta mange retninger på vei til mottakeren. Lund (2018, s.339) påpeker at det er flere faktorer som påvirker i denne prosessen. Det man mener å si kan forsvinne i for mange ord og følelser, hvordan mottaker tolker det som blir sagt, måten man sier det på og det som ikke sies med ord, men som kroppsspråket uttrykker, påvirker kommunikasjonsprosessen. I følge Lund (2018, s.347) er muligheten for god kommunikasjon langt bedre når man gjør det man kan for å finne ut av hverandre og seg selv i samarbeidet. Bevisstheten om at egne tolkninger av følelser, tanker og atferd, både når det gjelder seg selv og de andre, bare er egne tolkninger og ingen sannhet, er viktig for å ikke bli fastlåst i egen oppfatning av sannheten (Lund, 2018, s.351). Hvordan man kommuniserer, både verbalt og non-verbalt, samtidig å evne og ønske å forstå den andres perspektiver og atferd vil påvirke samarbeidsprosessen (Lund, 2018, s.348-352). Denne sensitiviteten i kommunikasjon og relasjon, samt evne til mentalisering, berører informantene i flere utsagn. Informantene nevner at det er viktig å være bevisst på at lærerne er ulike, både når det gjelder personlighet og erfaring som lærer. Det vil også variere hva slags elever man har i klassen og samspillet mellom disse. Noen klasser krever mer og gir læreren større utfordringer. Informantene peker på at både erfaring som lærer, og hvordan man opplever å takle utfordringene i klassen, vil påvirke hvordan læreren opplever det tverrfaglige samarbeidet og også hvordan man opplever kommunikasjonen. De understreker at det er viktig med bevissthet og sensitivitet omkring disse faktorene. Informantene berørte til en viss grad egen rolle i relasjon og kommunikasjon og uttrykte at de også hadde et ansvar for at samarbeidet skulle fungere og være konstruktivt. Denne tosidigheten i arbeidet med å skape tillit er ifølge Lund (2018, s.344) helt nødvendig. Begge parter må ønske å skape et tillitsfullt samarbeid og bidra aktivt for å få dette til.

Lojalitet og det å ville hverandre vel, er ifølge Lund (2018, s.343) en annen viktig faktor for å utvikle tillit. Funnene tyder på at dette også er viktig for informantene. Den ene informanten uttrykte tydelig; «*De er jo ikke ute etter å ta meg*», noe som viser hvor sentralt en grunnleggende holdning om å ville hverandre vel er i samarbeidet. Glavin og Erdal (2018) løfter frem viktigheten av et felles verdigrunnlag for å lykkes med tverrfaglig samarbeid. En grunnleggende verdi i relasjoner som fungerer, er gjensidig respekt for hverandre som mennesker. Glavin og Erdal (2018, s.37) konkretiserer hva det betyr å vise hverandre respekt. Nettopp det å ta hverandres kunnskap på alvor, anerkjenne den enkeltes erfaring og synspunkter, samt å kunne se en sak fra den andres synsvinkel, er viktig for å vise hverandre

respekt i samarbeidet. Ulike syn og uenighet kan være en ressurs, hvis man samtidig viser respekt for hverandre (Glavin & Erdal, 2018, s.37). Slik arbeidsmodellen er organisert i dag har tverrfaglig team, som informantene også påpeker, lite tid i klassen og derav begrensede muligheter for å utvikle tillit og respekt i samarbeidet. Dette fordrer trolig en enda større bevissthet og sensitivitet når det gjelder relasjon og kommunikasjon. Funnene tyder på at når tilbakemeldingene opplevdes negative, skapte det en utrygghet og lærerne fikk lite tiltro til de tverrfaglige instansene. Nåværende organisering legger begrensede rammer for samarbeidet og man kan stille spørsmål om organiseringen også legger begrensninger på hva slags tilbakemeldinger teamet kan gi i etterkant av observasjonsdagen, med de mulighetene for oppfølging som ligger til grunn per i dag.

5.3.2 Makt

Opplevelsen av maktforholdet i samarbeidet, vil kunne påvirke tilliten og den enkeltes opplevelse av muligheter til å bidra positivt. Funnene i undersøkelsen tyder på at tre av informantene opplevde en ubalanse i maktforholdet slik organiseringen er i dag. Disse informantene beskrev en følelse av usikkerhet når flere fagpersoner skal observere i klasserommet og opplevde observasjonsdagen både unaturlig og krevende. De sa at de prøver å lage en vanlig dag og gjøre som de pleier, men at både lærer og elever blir påvirket av at det er så mange ukjente voksne i klasserommet. Selv om lærerne i dagens skole i større grad jobber i team, er læreryrket på mange måter et individuelt yrke. Læreren er sammen med elevene hver dag, kjenner klassen som helhet og hver enkelt elev godt. Når andre instanser kommer inn i klasserommet og skal mene noe om det som foregår der, kan dette fort oppleves invaderende og utrygt (Glavin & Erdal, 2018, s.40). Makten i lærerrollen kan bli utfordret ved at det kommer inn andre profesjoner en kort stund og har fasit og løsninger på utfordringene. Flere av informantenes uttalelser berører dette, og en av informantene sier i en tone som for intervjuer opplevdes negativ: «*De kan ikke komme inn og være her én dag og så slakte min klasseledelse*». Utsagnet berører maktforholdet i samarbeidet. De ulike profesjonene besitter ekspertmakt (Skogen, 2019, s.83). De tverrfaglige samarbeidspartnerne innehar kunnskap om sine fagfelt, men de er lite tilstede i klasserommet utover observasjonsdagen. Det vil derfor være viktig at tittel, studiepoeng eller erfaringskompetanse brukes på en hensiktsmessig måte, og ikke til å hevde sin rett i samarbeidet (Lund, 2018, s.342).

Informanten på skolen som hadde hatt formøte før observasjonen, synes å ha en annen opplevelse av maktforholdet i samarbeidet. Hun beskrev en god dialog gjennom hele prosessen. Uttalelsene hennes vitnet om at hun opplevde å ha kontroll, noe som gav henne en følelse av trygghet. Hun uttalte at det var både hensiktsmessig og nyttig med alle instansene inne i klasserommet samtidig, og også med felles tilbakemelding og drøfting i etterkant. Hun begrunnet dette blant annet med at alle hadde sett det samme og at både hun og de ulike faginstansene kunne utfylle hverandre konstruktivt i drøftingen. Dette vitner om en opplevelse av anerkjennelse av henne som «eksperten» i klasserommet, og at hennes trygghet, samt kommunikasjonen i samarbeidet mellom likeverdige parter, påvirket opplevelsen av støtte for denne informanten positivt.

Bolmann og Deal (2018) omtaler den enkeltes sosiale ferdigheter som avgjørende for hvor gode relasjonene i arbeidet blir. Noen mennesker vil naturlig ha gode sosiale egenskaper i form av å være tillitsfulle og lyttende interessert. Skogen (2019, s.84) peker på at slike egenskaper kan gi mennesker makt i et samarbeid og kaller det kontaktmakt. Slike egenskaper kan, hvis de brukes positivt og konstruktivt, være en positiv driver i samarbeidet (Skogen, 2019, s.83). Gjennom gode relasjoner vil man kunne opparbeide både faglig og relasjonell tillit som er bærende for et godt samarbeid. Alle informantene nevner viktigheten av å ha ulike fagpersoner tilstede i klasserommet og ønsker dette, selv om det kan oppleves utfordrende. To av informantene uttalte at det kunne være hensiktsmessig å i større grad ha en dialog med tverrfaglige instanser i løpet av skoleåret og at hyppigheten av samarbeidet, mer var styrt av behov. Slike uttalelser tyder på at lærerne har behov for å oppleve kontroll i samarbeidet. At samarbeidet til en viss grad er styrt av lærerens behov, vil også kunne bidra til en opplevelse av trygghet og likeverdighet i samarbeidet.

5.4 Mestringstro

Personlig mestring er en av de grunnleggende disiplinene i en lærende organisasjon (Senge, 2006) og med bakgrunn i undersøkelsens funn, er temaet sentralt å drøfte med tanke på informantenes opplevelse av støtte i arbeidsmodellen. Informantene berører temaet mestring i flere av sine uttalelser både med positivt og negativt fortegn. Funnene i undersøkelsen peker på at informantene ønsker tverrfaglige blikk i klasserommet, men kan oppleve det utrygt å få tilbakemeldinger på deres rolle og yrkesutøvelse. Når samtaleene handlet om dette, kom temaet tro på egen mestring frem. Westergård (2023, s.197) hevder at skoler med høy kapasitet har et personale som har tro på at de vil mestre det de har satt seg som mål å oppnå. Prosjektets funn vitner om at informantene opplever det viktig å få bekreftelse og tro på at man gjør en god jobb, men også hvor sårbart det kan oppleves å bli observert og å få tilbakemeldinger som oppleves negative. Alle informantene syntes å være litt forsiktige med å skryte av positive tilbakemeldinger i samtaleene, men funnene tyder på at positive tilbakemeldinger fra tverrfaglig team påvirket informantene positivt.

En av informantene hadde gjennomgående positive beskrivelser av tilbakemeldingene på hennes rolle som kontaktlærer, både i forhold til klasseledelse, organisering, arbeidsmetoder og hennes samspill med elevene. Informanten la særlig vekt på hvor godt hun likte å bli observert og å få tilbakemeldinger på egen rolle. Uttalelsene kan vitne om stor grad av trygghet i kontaktlærerrollen og tro på egen mestring i klasserommet. Bandura (1997, s.36-78) hevder at mennesker med høy mestringstro, tar i bruk strategier og handlingsforløp som endrer utfordrende situasjoner til å oppleves mer positive. Informanten hadde mye positivt å si om «God skolestart». Hun nevnte at hun forstod at kolleger kunne oppleve det annerledes, men understrekte flere ganger at for henne var det bare positivt og hun opplevde god støtte. Hun formidlet flere konkrete, positive tilbakemeldinger fra teamet, noe hun beskrev som både støttende og trygt. Også i det hun synes var utfordrende i klassen, beskrev hun at hun opplevde å få støtte fra tverrfaglig team gjennom at de også hadde observert det samme. Hennes opplevelse av støttende, positive tilbakemeldinger på arbeidsmetoder, pedagogiske tilrettelegginger og læringsmiljø, kan vitne om at hun som lærer har stor tro på egen evne til å fremme læring, og derav skaper stor grad av mestringsopplevelser for elevene sine, uavhengig av elevenes individuelle utfordringer eller utfordringer i hjemmet (Bandura, 1997, 212-259). Hele samtalen med denne informant vitnet om hennes evne til å ta kontroll, samt å bruke arbeidsmodellen og tverrfaglig team positivt. Informanten hadde, som den eneste, deltatt på formøte før observasjonsdagen. Forutsigbarheten informant hadde fått gjennom deltakelse

på formøtet, syntes å være viktig for henne. Hun visste hva teamet skulle ha fokus på, og hadde også selv kunne påvirke hva hun ønsket skulle vektlegges. Informanten viste tydelig at hun hadde kontroll og påvirkning i samarbeidet, noe som ifølge Bandura (1997, s.1-35) er essensielt.

«God skolestart» er en betydelig organisering som læreren i 1.klasse må forholde seg til. Informantene viste engasjement og hadde mange refleksjoner og synspunkter i samtalene, noe som tyder på at arbeidsmodellen oppleves viktig. Når det tverrfaglige teamet kommer inn i klasserommet og observerer, kommer de nært både på læreren og elevene. Bandura (1997, s.36-78) hevder at i viktige hendelser fremmer forutsigbarhet en positiv følelsesmessig beredskap. I motsatt fall vil usikkerhet og manglende evne til å utøve innflytelse påvirke negativt og kan skape frykt. Tre av informantene uttrykte en følelse av usikkerhet når de uttalte seg om gjennomføringen av arbeidsmodellen. Uttalelsene som pekte i denne retningen, var blant annet begrepet «*angst*» om listen som PP-tjenesten gav på forhånd, samt gjennom enkelte sarkastiske og negative utsagn om arbeidsmodellen og da særlig gjennomføringen av observasjonsdagen. Følelsen av utrygghet og usikkerhet vil kunne påvirke både motivasjon og holdninger. Ifølge Bandura (1997, s.36-78) vil informantenes usikkerhet påvirke både handlingsmåter og innsatsen som legges ned i arbeidet. Mestringstro vil ha betydning for hvordan mennesker opplever stress og motstand (Bandura, 1997, s.1-35), og man vil på denne bakgrunn kunne anta at informantenes tro på egen mestring i klasserommet, vil kunne påvirke hvordan de opplever arbeidsmodellen. Ifølge Bandura (1997, s.79-115) vil også grad av mestringstro påvirke hvordan lærerne tolker ulike situasjoner. Hvis lærerne har lav mestringstro og dveler ved ting som kan gå galt, vil trolig samarbeidet i større grad kunne oppleves truende og utfordrende. I følge Bandura (1997, s.1-35) vil opplevd kontroll kunne forvandle truende situasjoner til trygge. Desto større tro lærerne har på egen mestring, desto lettere vil det være å bruke strategier og handlinger som endrer utrygge situasjoner til mer positive. Ved sterkere mestringstro, vil de negative forventningene bli mindre (Bandura, 1997, 36-78).

Arbeidsmodellens systemfokus vil kunne gi mulighet til å påvirke lærerens mestringstro. Det tverrfaglige teamet skal ha fokus på kontekstuelle forhold, noe som kan åpne for å gi konkrete tilbakemeldinger på det som fungerer godt i undervisningen og derav gi mulighet for å kunne påvirke lærerens mestringstro positivt. Informantens mestringserfaringer, understøttet av tilbakemeldinger fra tverrfaglig team, er to av faktorene Bandura (1997, s.79-115) identifiserer som påvirker individuell mestringstro. Tilbakemeldinger har ifølge Bandura (1997, s.79-115) størst påvirkning når de kommer fra

personer i organisasjonen læreren har tillit til og samtidig ledsages av tilrettelegginger og støtte som gjør at læreren har stor sjans for å lykkes med sine handlinger. Denne støtten har ifølge Bandura (1997, s.79-115) størst påvirkning hvis den gjøres jevnlig og før utfordringene er blitt for store. Gjennom observasjoner og nærhet til praksissituasjonen, vil det tverrfaglige teamet kunne være konkrete og troverdige i tilbakemeldinger og refleksjoner, og på denne måten ha mulighet for å bidra til å øke lærernes tro på evner til å utgjøre en positiv forskjell for elevenes utvikling og utbytte. Ved å utvikle støtten fra tverrfaglig team i 1.klasse, vil man trolig ha mulighet for å bidra til at læreren kan få flere mestringserfaringer, til tross for at situasjoner i klasserommet kan oppleves krevende. Alle informantene uttrykte nettopp ønske om en større grad av tverrfaglig støtte i utfordrende situasjoner. Funnene vitner om at yrket kan oppleves ensomt, både i jobben med elevene i klasserommet og i kontakten med foresatte. Informantene opplever støtte i nåværende organisering av arbeidsmodellen, men ønsker tettere samarbeid for i større grad å ha mulighet til fortløpende å kunne drøfte små og store utfordringer. To av informantene uttalte også at dette ville kunne gi større grad av faglig tyngde og trygghet i samarbeidet med foresatte, og også antakelig gi positive signaler til foresatte om et fungerende tverrfaglig lag rundt barnet.

Positive tilbakemeldinger på kontekstuelle forhold, også voksenrollen, syntes å ha gitt informantene positive opplevelser. Dette var utsagn de synes å huske godt, og det å få bekreftelse fra tverrfaglig team på det som fungerte godt i klassen, fremstod som viktig. Tre av informantene hadde imidlertid uttalelser som vitnet om erfaringer hvor troen på egen mestring ble satt på prøve. Informantene uttalte at det kunne oppleves angripende å få negative tilbakemeldinger på bakgrunn av bare én dags observasjon. En av informantene uttrykte at hun enkelte ganger kunne oppleve at tilbakemeldingene og tiltakene fra tverrfaglig team ikke var gjennomførbare og at hun mistet motet av slike tilbakemeldinger. Denne opplevelsen av å ikke strekke til, vil i liten grad bygge mestringstro og antakelig i liten grad påvirke samarbeidet positivt. En av informantene fortalte at det kan være både vanskelig og tøft når man som lærer kjenner at ikke relasjonen til enkeltelever fungerer. Hun uttrykte at dette berører emosjonelt, og det å erkjenne at man som lærer ikke får det til kan være krevende. Informanten beskrev videre at det å få satt ord på, samt å erkjenne manglende mestring kan hjelpe, men at det samtidig er utfordrende. Bandura (1997, s.79-115) påpeker at en av kildene til mestringstro er lærerens følelsesmessige tilstand, og sier at tro på egen mestring og opplevelse av følelsesmessig stress kan henge sammen. Har man lav mestringstro vil man reagere negativt på følelsesmessig stress. Den lave mestringstroen og negative tanker om mestring vil bli styrket og kan bidra til at læreren tenker «dette får jeg ikke til» (Bandura,

1997, s.79-115). Informanten som fortalte om sin egen erkjennelse som viktig for utvikling, viste evne til å reflektere over sin rolle i utfordringene hun opplevde. Videre viste hun evne til mentalisering (Lund, 2018, s.348) ved at hun så seg selv og sine følelser, men også påpekte viktigheten av hvordan samarbeidspartnerne agerte i samarbeidet. Hun nevnte viktigheten av at samarbeidet må oppleves nyttig og at hun må ha tro på at de eksterne hjelperne kan bidra til å gjøre hverdagen lettere. Uttalelsene vitner om hvor sentral den faglige og relasjonelle tilliten og tryggheten er i samarbeidet. For læreren å involvere tverrfaglige instanser i krevende saker kan være støttende, men også utfordrende og sårbart. Når situasjoner oppleves utfordrende i klasserommet, må hjelpen utenfra oppleves konstruktiv og nyttig for lærerne. Manglende mestring vil skape stress og over tid tappe læreren for energi, som igjen vil skape dårligere forutsetninger for å drive en relasjonsforebyggende og offensiv klasseledelse (Westergård, 2023, s.206). Læreren hverdag i 1.klasse er hektisk og krevende. Å delta i samarbeidet «God skolestart» vil kreve noe av kontaktlærer. Tettere samarbeid vil trolig kunne gi tverrfaglige instanser mulighet til å bidra til å stimulere lærerens mestring ved å være mer delaktig i hverdagen i klasserommet. Samarbeidet vil gi mulighet til i større grad å kunne bidra til å forebygge at lærerne ikke kommer inn i en negativ spiral med manglende mestring, noe som vil kunne være utfordrende for lærerens utbytte av samarbeidet. Alle informantene berørte nettopp dette emnet når de snakket om viktigheten av at samarbeidet er satt i system og at de ulike instansene kommer inn tidlig i 1.klasse. Uttalelsene peker på at hvis vanskene blir for store, kan lærerne være slitne, oppleve at de har prøvd alt, og grunnlaget for et konstruktivt samarbeid være mer utfordrende. To av informantene uttrykte at det i samarbeidet om krevende saker er sentralt at læreren er positivt innstilt til å få hjelp. Her berører informantene en sentral faktor for å lykkes med utvikling, nemlig endring i tankesett fra å se et problem til noe som er forårsaket av noe eller noen «der ute» til å se på hvordan egne handlinger skaper problemene vi opplever (Senge, 2006, s.191-215). For å skape endring, hevder Senge (2006, s.163-190) at det derfor er avgjørende at den enkelte forstår hvordan hen kan påvirke endring.

5.5 Oppsummering av drøftingen

Drøftingen har tatt utgangspunkt i prosjektets funn og på bakgrunn av disse og relevant teori har jeg forsøkt å belyse de fire faktorene; forankring i organisasjonen, syn på læring og elevers utfordringer, kommunikasjon, relasjon og makt i samarbeidet, samt mestringstro. Intervensjonen er «top-down»-initiert og synes ikke å være godt nok implementert i skolene som deltok i prosjektet. Gjennomføringen varierte på de ulike skolene, særlig når det gjaldt forberedelser og etterarbeid. Målene for arbeidsmodellen fremstår noe uklare for informantene og funnene viser at det tverrfaglige teamets systemfokus i varierende grad er implementert hos informantene. Drøftingen løfter frem faktorer som synes å kunne påvirke informantenes opplevelser omkring hvordan systemfokuset, og da særlig fokuset på lærerrollen forvaltes i arbeidsmodellen. Syn på læring og elevers utfordringer, fremstår som en faktor av betydning for informantenes opplevelse av arbeidsmodellens systemfokus. Drøftingen løfter også opp mestringstro som en slik faktor. Mestringstroen kan synes å påvirke informantenes opplevelse av trygghet og kontroll i samarbeidet, noe også kvaliteten på kommunikasjon og relasjon mellom informant og tverrfaglig team synes å gjøre. De ovennevnte faktorene vil kunne være både drivere og barrierer i samarbeidet, og funnene kan peke på sentrale fokusområder det fremover vil være viktig å arbeide med i utviklingen av arbeidsmodellen, slik at mål og intensjoner i større grad vises i klasserommet.

6.0 Konklusjoner og implikasjoner av prosjektets funn

Prosjektet har undersøkt flere aspekter ved kontaktlærers opplevelse av tverrfaglig støtte i arbeidsmodellen «God skolestart» i 1.klasse. I det følgende skal jeg forsøke å trekke noen konklusjoner i lys av prosjektets funn og drøftinger, og på denne bakgrunn peke på sentrale faktorer i utviklingen av arbeidsmodellen.

6.1 Konklusjoner

Overordnet peker funnene i retning av at informantene opplever tverrfaglig støtte i samarbeidet. Forankring i organisasjonen, syn på elevers læring og utfordringer, kommunikasjon, relasjon og makt, samt mestringsstro fremkommer som faktorer som påvirker informantenes opplevelse av støtte.

Funnene vitner om at informantene befinner seg i en skole hvor lærerne står i spennet mellom et individualistisk og et relasjonelt syn på elevers utfordringer. Det kan synes som at tilnærmingen til hva som påvirker læring og hvordan man i skolen har mulighet til å bidra, hadde betydning for informantenes forventninger til «God skolestart» og opplevelse av støtte fra tverrfaglig team. For å møte de ulike tilnærmingene, vil det være viktig å forankre arbeidsmodellen i organisasjonen, slik at mål og organisering blir forstått og godt implementert. Ledelsens deltakelse fremstår sentralt og ledelsen synes å være et bindeledd mellom informantene og tverrfaglig team og viktig for å legitimere arbeidsmodellen. Samtlige informanter ønsker tettere samarbeid med tverrfaglig team og funnene tyder på at dette vil kunne bidra til å øke nytteverdien. For at «God skolestart» skal fungere som et profesjonelt læringsfellesskap hvor man kan utvikle faglig og relasjonell tillit, er det viktig med jevnlig treffpunkt, som til en viss grad er satt i system for å kvalitetssikre samarbeidet, men som også kan tilpasses kontaktlærers behov for støtte i løpet av 1.klasse. Deltakerne legger vekt på kommunikasjon og ønsker tettere dialog mellom dem og tverrfaglig team.

Funnene vitner om at informantene opplever det viktig å få bekreftelse og tro på at de gjør en god jobb, men også hvor sårbart det kan oppleves å bli observert og få tilbakemeldinger som oppleves negative. Tilbakemeldinger fra tverrfaglig team synes å kunne påvirke informantenes mestringsstro positivt. Mestringsstroen så ut til å øke hvis ledelsen var delaktige og hørte positive tilbakemeldinger. Prosjektets funn reiser en hypotese om hvorvidt

informantenes iboende mestringstro påvirker i hvor stor grad de opplever støtte i arbeidsmodellen. Funnene kan peke på at informantenes mestringstro i noe grad påvirker hvordan de bruker «God skolestart» positivt og som en ressurs for videre arbeid med klassen og i så måte opplever god tverrfaglig støtte i arbeidsmodellen.

6.2 Implikasjoner av funn

Arbeidsmodellen evalueres inneværende år av ledergruppen i Familiens Hus (0-24). Prosjektets funn peker på noen faktorer det kan være viktig at ledergruppen har en bevissthet om i utviklingen av modellen. En tydelig ledelse som forankrer det tverrfaglige samarbeidet i organisasjonen synes viktig for å skape en felles forståelse av mål og fokusområder, legitimere intervensjonen, samt for å bidra til trygghet i samarbeidet. Videre synes det sentralt å skape et felles syn på læring og elevers utfordringer, og å skape et godt samarbeid med maktbalanse og gode relasjoner. Kommunikasjonen i samarbeidet må bære preg av dialog mellom likeverdige parter, og lærernes kompetanse og kjennskap til kompleksiteten i klasserommet må tas på alvor. Rollene må være avklart slik at man kan bruke hverandres kompetanse på en god og konstruktiv måte. Et møte i forkant hvor kontaktlærer er tilstede, med dialog, rolleavklaringer og forventninger til samarbeidet blir avklart, vil være viktig. Tettere samarbeid, hvor det legges til rette for å prøve ut tiltak for å forbedre praksis, vil kunne gi mulighet for mestringserfaringer både hos lærer og elever. Tverrfaglig team vil da trolig ha større mulighet til å gi konstruktive tilbakemeldinger, som over tid vil underbygge og ha mulighet til å styrke lærernes mestringstro.

En mulig foreslått utvikling av det tverrfaglige samarbeidet mellom Familiens Hus (0-24) og skolene, er å etablere et inkluderingsteam på hver skole, bestående av PP-rådgiver, representant fra Familiesenteret, helsesykepleier, skolens spesialpedagogiske koordinator og sosiallærer, med fast ukentlig tilstedeværelse på skolene. «God skolestart» vil trolig være en av oppgavene til inkluderingsteamet. Det er foreslått å utvide arbeidsmodellen til også å gjelde kommunens 5.klasser og 8.klasser. Ved økt tilstedeværelse og tilgjengelighet på skolene, vil inkluderingsteamet ha mulighet til i større grad å kunne arbeide med de ovennevnte faktorene. Hvis modellen med inkluderingsteam blir en realitet og gjort virksom på skolene, ville det vært spennende og forsket videre på hvordan denne organiseringen påvirket kontaktlæreres opplevelse av tverrfaglig støtte. Begrepet tidlig innsats gjelder både som innsats tidlig i barnas liv, men også som tilgangen på rask hjelp og tilrettelegging

underveis i utdanningsløpet for å unngå at utfordringer vokser seg større. Utvidelsen av arbeidsmodellen «God skolestart» til å gjelde 5. og 8.klasse møter denne forståelsen av tidlig innsats, og forskning på en slik arbeidsmodell og tidlig innsats gjennom hele grunnskoleløpet vil kunne være interessant for videre utvikling.

Litteraturliste

- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy. The Exercise of Control*. New York: W.H. Freeman and Company.
- Bolman, L. G & Deal, T. E. (2018). *Nytt perspektiv på organisasjon og ledelse. Struktur, HR, politikk og symboler*. Gyldendal Akademisk.
- Braun, V. & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3:2, 77-101.
<https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Dalland, O. (2017). *Metode og oppgaveskriving*. Gyldendal Akademisk.
- Dalen, M. (2011). *Intervju som forskningsmetode – en kvalitativ tilnærming*. (2.utgave). Universitetsforlaget.
- Ertesvåg, S. K. (2014). *Leiing av endringsarbeid i skulen*. Gyldendal Akademisk.
- Fasting, R. B. (2018). Tolkningsfellesskap. I R.B. Fasting (Red.), *Pedagogisk systemarbeid: Endringsarbeid og organisasjonsutvikling i skolen og i PP-tjenesten* (1.utg., s. 62 – 72). Cappelen Damm Akademisk.
- Festøy, A.R.F. & Haug, P. (2018). Sambandet mellom ordinær opplæring og spesialundervisning i lys av inkludering. I P.Haug (Red.) *Spesialundervisning. Innhold og funksjon* (s. 52-73). Samlaget.
- Gibson, S, & Dembo, M.H. (1984). Teacher efficacy: A construct validation. *Journal of Educational Psychology*, 76, 569-582.
- Glavin, K. & Erdal, B. (2018). *Tverrfaglig samarbeid i praksis. Til beste for barn og unge i kommune-Norge*. Kommuneforlaget.
- Hargreaves, A & Fullan, M. (2012). *Professional capital. Transforming Teaching in Every School*. London: Routledge.
- Hattie, J. (2014). *Synlig læring*. Cappelen Damm Akademisk.
- Haug, P. (2018). Å møte mangfoldet i opplæringa. I P. Haug (Red.), *Spesialundervisning. Innhold og funksjon* (s. 9-30). Samlaget.
- Haug, P. (2022). Ingen kan alt. I M. H. Olsen & P. Haug (Red.), *Tverretatlig samarbeid*. (s.11-43). Cappelen Damm Akademisk.
- Hausstätter, R.S. & Vik, S. (2018). Spesialpedagogikkens paradigmatisk posisjoner og praksisregimer. I R.S. Hausstätter & S. M. Reindal (Red.). *Spesialpedagogikk: fagidentitet og samfunnsnytte* (1.utg. s.37-51). Cappelen Damm Akademisk.
- Johannessen, B. & Skotheim, T. (2018). Et lag rundt eleven og læreren. I B. Johannessen & T. Skotheim (Red.) *Barn og unge i midten. Tverrfaglig og tverretatlig arbeid i barn og unges oppvekst* (s. 18-43). Gyldendal Akademisk.

- Johannessen, B., Skotheim, T. & Erstad, I. (2018). Barn og unge i midten. I B. Johannessen & T. Skotheim (Red.) *Barn og unge i midten. Tverrfaglig og tverretattlig arbeid i barn og unges oppvekst* (s. 358-364). Gyldendal Akademisk.
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. Fastsatt som forskrift ved kongelig resolusjon. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020.
<https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/?lang=nob>
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2019). *Det kvalitative forskningsintervju*. (3. utgave). Gyldendal.
- Lauvås, K. & Lauvås, P. (2004). *Tverrfaglig samarbeid – perspektiv og strategi*. (2. utgave). Universitetsforlaget.
- Lillejord, S., Børte, K., & Nesje, K. (2018). *De yngste barna i skolen: Lek og læring, arbeidsmåter og læringsmiljø - En forsknings kartlegging*. Oslo: Kunnskapssenter for utdanning.
<https://www.beredskapsradet.no/sites/default/files/inline-images/qaIMTbaZs8RxESzJrUSkZa2p7Y3F6ZEt1nLjCKDMFKMEKGyYgn.pdf>
- Lund, I. (2018). Kommunikasjonens muligheter og utfordringer i samarbeid. I B. Johannessen & T. Skotheim (Red.), *Barn og unge i midten. Tverrfaglig og tverretattlig arbeid i barn og unges oppvekst*. (1. utg. s.338-354). Gyldendal Akademisk.
- Meld. St. 6 (2019-2020). *Tett på – tidlig innsats og inkluderende fellesskap i barnehage, skole og SFO*. Kunnskapsdepartementet.
<https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-6-20192020/id2677025/>
- Mitchell, D. (2014). *What really works in Special and Inclusive Education. Using evidence-based teaching strategies*. London and New York: Routledge
- Midthassel, U.V. (2003) Skoleutvikling i Norge de siste 30 år. Fokus på sentrale og lokale utfordringer forbundet med intensjonen om å utvikle en inkluderende skole. *Norsk tidsskrift for spesialpedagogikk*, 81(1), 13-22.
<https://www.idunn.no/doi/full/10.18261/ISSN0048-0509-2003-01-03>
- Nordahl, T, mfl. (2018). *Inkluderende fellesskap for barn og unge. Ekspertgruppen for barn og unge med behov for særskilt tilrettelegging*. Fagbokforlaget.
<https://files.nettsteder.regjeringen.no/wpuploads01/blogs.dir/215/files/2018/04/INKLU DERENDE-FELLESSKAP-FOR-BARN-OG-UNGE-til-publisering-04.04.18.pdf>
- NOU 2023:1. *Kvalitetsvurdering og kvalitetsutvikling i skolen. Et kunnskapsgrunnlag*. Kunnskapsdepartementet.
<https://www.regjeringen.no/contentassets/8758c1a973ae4f94ab67e3830c96b9c9/no/pdfs/nou202320230001000dddpdfs.pdf>
- 0-24-samarbeidet (2020). *0-24-samarbeidet*. [0-24-samarbeidet | 0-24-samarbeidet \(udir.no\)](https://www.udir.no/0-24-samarbeidet)
- Opplæringslova (1998). *Lov om grunnskolen og den videregående opplæringa*. (LOV-1998-07-17-61). LOVDATA. <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>

- Opplæringslova (2023). *Lov om grunnskolen og den videregående opplæringa*. (LOV-2023-06-09-30). LOVDATA. <https://lovdata.no/dokument/LTI/lov/2023-06-09-30>
- Roland, P. (2023). Kapasitet som begrep og teoretisk forankring. I P. Roland, L. Hye & M. Øgård (Red.), *Kapasitetsbygging i barnehage, skole og PPT: Profesjonelle lærende fellesskap, implementering og ledelse*. (1. utg., s.19-35). Cappelen Damm Akademisk.
- Roland, P. (2023). Hvordan skape et profesjonelt lærende fellesskap i pedagogiske organisasjoner? I P. Roland, L. Hye & M. Øgård (Red.), *Kapasitetsbygging i barnehage, skole og PPT: Profesjonelle lærende fellesskap, implementering og ledelse*. (1. utg., s.36-61). Cappelen Damm Akademisk.
- Roland, P. (2023). Hvordan kan ledere drive implementeringsprosesser med kvalitet i pedagogiske organisasjoner. I P. Roland, L. Hye & M. Øgård (Red.), *Kapasitetsbygging i barnehage, skole og PPT: Profesjonelle lærende fellesskap, implementering og ledelse*. (1. utg., s.129-153). Cappelen Damm Akademisk.
- Skogen, K. (2019). *Innovasjon i skolen. Kvalitetsutvikling og kompetanseheving*. Universitetsforlaget.
- Saltkjel, T., Malmberg-Heimonen, I. & Tøye, A.G. (2021). Betydningen av tverrprofesjonelt samarbeid for læreres vurderinger av egen kompetanse til å tilpasse opplæring i skolen. *Norsk tidsskrift for utdanning og praksis*, 15(2), 36-52. <https://oda.oslomet.no/oda-xmlui/bitstream/handle/11250/3022788/2836-Artikkeltekst-35912-1-10-20211005.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Senge, P.M. (2006). *The Fifth disiplin: The art and practice of the learning organization*. New York: Currency/Douleday.
- St.meld. nr.11 (2008-2009). *Læreren. Rollen og utdanningen*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/contentassets/dce0159e067d445aacc82c55e364ce83/no/pdfs/stm200820090011000dddpdfs.pdf>
- St.meld. nr.16 (2006-07) *...og ingen sto igjen. Tidlig innsats for livslang læring*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/stmeld-nr-16-2006-2007-/id441395/sec1>
- St.meld. nr. 47 (2008-2009). *Samhandlingsreformen. Rett behandling – på rett sted – til rett tid*. Helse- og omsorgsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/stmeld-nr-47-2008-2009-/id567201/>
- Tellmann, S. M., Lorentzen, M., Mausestagen, S. (2016:8). *Lærerrollen sett fra lærerperspektivet. Notat til ekspertgruppa om lærerrollen*. Oslo: NIFU <https://oda.oslomet.no/odaxmlui/bitstream/handle/20.500.12199/3009/NIFUarbeidsnotat2016-8.pdf?sequence=4&isAllowed=y>
- Tveitnes, M., S. og Stokke, H. (2022). Tverrfaglig og tverretatlig samarbeid – en ledelesestrategi for inkluderende læringsmiljø. I M. H. Olsen & P. Haug (Red.), *Tverretatlig samarbeid*. (s.44-78). Cappelen Damm Akademisk.

UNESCO. (1994). *The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education. World Conference on Special Needs Education: Access and Quality. Salamanca Spain 7-10 June 1994*. Paris: UNESCO.

Westergård, E. (2023). Betydningen av kollektiv mestringstro i skolen. I P.Roland, L.Hye & M. Øgård (Red.), *Kapasitetsbygging i barnehage, skole og PPT: Profesjonelle lærende fellesskap, implementering og ledelse* (1. utg., s.197-215). Cappelen Damm Akademisk.

Vedlegg

Vedlegg 1. Meldeskjema Sikt

Referansenummer

239419

Tittel

God skolestart - tidlig innsats gjennom tverrfaglig samarbeid i 1.klasse.

Sammendrag

Forskningsprosjektet er et masterprosjekt innen studiet Skolerettet utdanningsvitenskap med fagfordypning i spesialpedagogikk ved OsloMet. Gjennom masterprosjektet ønsker vi å finne ut hvordan kontaktlærer i 1.klasse opplever arbeidsmodellen «God skolestart» og i hvilken grad kontaktlærer gjennom organiseringen opplever tverrfaglig støtte. Vi ønsker kontaktlærerens opplevelser av arbeidsmodellens bidrag til tidlig å identifisere elever med utfordringer, samt hvordan det tverrfaglige teamet bidrar i utvikling av et godt læringsmiljø.

Dersom personopplysningene skal behandles til flere formål, beskriv hvilke

Personopplysningene skal ikke behandles til andre formål enn behandlingen for dette prosjektet.

Begrunn behovet for å behandle personopplysningene

Personopplysningene skal ikke behandles til andre formål enn behandlingen for dette prosjektet.

Prosjektbeskrivelse

informasjonsskriv.docx

Ekstern finansiering

Ikke utfyllt

Type prosjekt

Master

Kontaktinformasjon, student

Kari Oftebro, kari.oftebro@lindesnes.kommune.no, tlf: 41298328

Behandlingsansvarlig institusjon

OsloMet – storbyuniversitetet / Fakultet for lærerutdanning og internasjonale studier / Institutt for grunnskole- og faglærerutdanning

Prosjektansvarlig

Emilia Andersson-Bakken, emanb@oslomet.no, tlf: 48289866

Er behandlingsansvaret delt med flere institusjoner?

Nei

Beskriv utvalget

Fire kontaktlærere i 1.klasse som har deltatt i "God skolestart" inneværende år, fra ulike skoler i aktuell kommune.

Beskriv hvordan du finner frem til eller kontakter utvalget

Rekruttering av utvalget skjer gjennom å kontakte enhetsleder på de aktuelle skolene via e-post. Skolene er valgt på bakgrunn av ulik skolestørrelse og ulik plassering i kommunen.

Aldersgruppe

25 - 60

Hvilke personopplysninger vil bli behandlet om utvalg {{i}}? 1

- Navn
- Stemme på lydopptak

Personlig intervju

Vedlegg

Intervjuguide.docx

Lovlig grunnlag for å behandle alminnelige personopplysninger

Samtykke (Personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a)

Mottar utvalget informasjon om behandlingen av personopplysningene?

Ja

Hvordan mottar utvalget informasjon om behandlingen?

Skriftlig (papir eller elektronisk)

Informasjonsskriv

informasjonsskriv.docx

Innhenter prosjektet informasjon om tredjepersoner?

Nei

Hvordan dokumenteres samtykkene?

- Manuelt (papir)

Hvordan kan samtykket trekkes tilbake?

Samtykket kan trekkes tilbake ved å gi muntlig eller skriftlig beskjed direkte eller via mail/telefon til undertegnede.

Hvordan kan de registrerte få innsyn, rettet eller slettet personopplysninger om seg selv?

Informanten oppgir kun navn via underskrift ved samtykke. Intervjuopptaket anonymiseres og oppbevares etter reglene og uten navn. I rapporten oppgis bare stillingen kontaktlærer og alle andre opplysninger anonymiseres.

Totalt antall registrerte i prosjektet

1-99

Vil noen av de følgende godkjenninger eller tillatelser innhentes?

Ikke utfyllt

Sikkerhetstiltak

Vil personopplysningene lagres atskilt fra øvrige data?

Ja

Hvilke tekniske og fysiske tiltak sikrer personopplysningene?

- Fortløpende anonymisering

Hvor blir personopplysningene behandlet?

- Mobile enheter

Hvem har tilgang til personopplysningene?

- Prosjektansvarlig
- Student (studentprosjekt)

Overføres personopplysninger til et tredjeland?

Nei

Prosjektperiode

09.01.2023 - 30.06.2024

Hva skjer med dataene ved prosjektslutt?

Data slettes (sletter rådataene)

Vil enkeltpersoner kunne gjenkjennes i publikasjon?

Nei

Vedlegg 2. Godkjenning fra Sikt

Vurdering av behandling av personopplysninger

07.02.2023

Referansenummer

239419

Vurderingstype

Standard

Dato

07.02.2023

Tittel

God skolestart - tidlig innsats gjennom tverrfaglig samarbeid i 1.klasse.

Behandlingsansvarlig institusjon

OsloMet – storbyuniversitetet / Fakultet for lærerutdanning og internasjonale studier
/ Institutt for grunnskole- og faglærerutdanning

Prosjektansvarlig

Emilia Andersson-Bakken

Student

Kari Oftebro

Prosjektperiode

09.01.2023 - 30.06.2024

Kategorier personopplysninger

- Alminnelige

Lovlig grunnlag

- Samtykke (Personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a)

Behandlingen av personopplysningene er lovlig så fremt den gjennomføres som oppgitt i meldeskjemaet. Det lovlige grunnlaget gjelder til 30.06.2024.

Kommentar

OM VURDERINGEN

Sikt har en avtale med institusjonen du forsker eller studerer ved. Denne avtalen innebærer at vi skal gi deg råd slik at behandlingen av personopplysninger i prosjektet ditt er lovlig etter personvernregelverket.

FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER Vi har vurdert at du har lovlig grunnlag til å behandle personopplysningene, men husk at det er institusjonen du er ansatt/student ved som avgjør hvilke databehandlere du kan bruke og hvordan du må lagre og sikre data i ditt prosjekt. Husk å bruke leverandører som din institusjon har avtale med (f.eks. ved skylagring, nettspørreskjema, videosamtale el.

Deltagerne/Informantene i prosjektet er lærere, og har taushetsplikt. Det er viktig at du/dere gjennomfører intervjuene og datainnsamlingen på en slik måte at det ikke registreres taushetsbelagte opplysninger. Vi anbefaler derfor at dere minner informantene om taushetsplikten før dere gjennomfører intervjuene.

Personverntjenester legger til grunn at behandlingen oppfyller kravene i personvernforordningen om riktighet (art. 5.1 d), integritet og konfidensialitet (art. 5.1. f) og sikkerhet (art. 32).

MELD VESENTLIGE ENDRINGER Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å melde dette til oss ved å oppdatere meldeskjemaet. Se våre nettsider om hvilke endringer du må melde: <https://sikt.no/melde-endringer-i-meldeskjema>

OPPFØLGING AV PROSJEKTET Vi vil følge opp ved planlagt avslutning for å avklare om behandlingen av personopplysningene er avsluttet.

Lykke til med prosjektet!

Vedlegg 3. Informasjonsskriv

Vil du delta i forskningsprosjektet

«God skolestart- tidlig innsats gjennom tverrfaglig samarbeid i 1.klasse».

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å undersøke hvordan kontaktlærer i 1.klasse opplever tverrfaglig støtte gjennom arbeidsmodellen «God skolestart».

I dette skrivet får du informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Forskningsprosjektet er et masterprosjekt innen studiet Skolerettet utdanningsvitenskap med fagfordypning i spesialpedagogikk ved OsloMet. Gjennom masterprosjektet ønsker vi å finne ut hvordan kontaktlærer i 1.klasse opplever arbeidsmodellen «God skolestart» og i hvilken grad kontaktlærer gjennom organiseringen opplever tverrfaglig støtte. Vi ønsker kontaktlærerens opplevelser av arbeidsmodellens bidrag til tidlig å identifisere elever med utfordringer, samt hvordan det tverrfaglige teamet bidrar i utvikling av et godt læringsmiljø.

Arbeidsmodellen skal i løpet av inneværende år evalueres av ledergruppen i Familiens Hus (0-24). Resultatene i prosjektet kan brukes i deres evaluering.

Problemstillingen som skal besvares er:

«Hvordan opplever kontaktlærer i 1.klasse tverrfaglig støtte gjennom arbeidsmodellen God skolestart?»

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

OsloMet – Oslo Metropolitan University er ansvarlig for prosjektet.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Kontaktlærere i 1.klasse er valgt som informanter i forskningsprosjektet. Kontaktlærer er den som er mest tilstede sammen med elevene, kjenner nyansene i klasserommet, og er en sentral faktor når det gjelder arbeidet med å utvikle et godt læringsmiljø, samt å forebygge og

identifisere elever med utfordringer. I forskningsprosjektet ønsker jeg å intervju fire kontaktlærere som har vært en del av «God skolestart» inneværende skoleår, fra fire ulike skoler i kommunen.

Hva innebærer det for deg å delta?

Hvis du velger å delta i prosjektet, innebærer det

- Deltakelse i et intervju på ca. 60 minutter. Intervjuet tar utgangspunkt i en intervjuguide med ulike tema. Intervjuguiden vil inneholde spørsmål om hvordan du opplever «God skolestart», og forhold omkring organisering, gjennomføring og utbytte. Du vil også få mulighet til å gi synspunkter på videre utvikling av arbeidsmodellen.

Registrering

- Det vil bli tatt lydopptak og enkle notater fra intervjuet.
- Intervjuet blir transkribert, og lydopptak blir slettet når oppgaven er levert.

Det er frivillig å delta

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

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

Vi vil bare bruke opplysningene om deg til formålene vi har fortalt om i dette skrivet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket.

- Din deltakelse vil ikke kunne gjenkjennes i publikasjonen, og kun arbeidsstilling vil publiseres. Navn og kontaktopplysninger vil erstattes med en kode som lagres på egen navneliste adskilt fra øvrige data. Det er kun jeg som student og veileder som vil ha tilgang til opplysningene.
- Lydopptakene vil bli tatt opp via en app som er godkjent av NSD.

Hva skjer med personopplysningene dine når forskningsprosjektet avsluttes?

Personopplysninger og lydopptak vil bli slettet ved forskningsprosjektets slutt 30.06.24

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra OsloMet har Sikt – Kunnskapssektorens tjenesteleverandørs personverntjenester vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Dine rettigheter

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

- innsyn i hvilke opplysninger vi behandler om deg, og å få utlevert en kopi av opplysningene
- å få rettet opplysninger om deg som er feil eller misvisende
- å få slettet personopplysninger om deg
- å sende klage til Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger

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

- Oslo Met ved Emilia Andersson-Bakken, epost: emanb@oslomet.no, tlf: 48289866
- Vårt personvernombud: Ingrid Jacobsen, epost: ingrid.jacobsen@oslomet.no, tlf: 67235534

Hvis du har spørsmål knyttet til vurderingen av prosjektet som er gjort av Sikts personverntjenester ta kontakt på:

- Epost: personverntjenester@sikt.no, eller telefon: 53 21 15 00.

Med vennlig hilsen

Emilia Andersson-Bakken
(Forsker/veileder)

Kari Oftebro
(Student)

Vedlegg 4. Samtykkeerklæring

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet «God skolestart – tidlig innsats gjennom tverrfaglig samarbeid og systemfokus i 1.klasse» og har fått anledning til å stille spørsmål.

Jeg samtykker til:

- å delta i intervju
- at det blir foretatt lydopptak under intervjuet

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Vedlegg 5. Intervjuguide

Intervjuguide.

Innledning

- Presentasjon av prosjektet og formålet med intervjuet.
- Informere om lydopptak, notater, anonymisering og taushetsplikt.
- Spørsmål før vi starter?

Bakgrunn

- Hva er din stilling på skolen?
- Kan du fortelle om utdanningen din og yrkeserfaring du har?
- Hvor mange ganger har du vært kontaktlærer i 1.klasse?

Arbeidsmodellen «God skolestart»

1. Hvis du skulle beskrive arbeidsmodellen «God skolestart» til en bekjent som er 1.klasselærer i en annen kommune, hva ville du da si?
2. Hvordan har målene og organiseringen av «God skolestart» blitt kommunisert til deg?
3. Hvordan har du opplevd tilbakemeldingene/drøftingene i etterkant av observasjonsdagen?
4. Hvordan har tiltakene blitt utarbeidet i løpet av drøftingene?
5. Hvordan har tiltakene blitt fulgt opp i etterkant?
Av deg? Andre på skolen? Tverrfaglig team?

Arbeid med inkluderende læringsmiljø

6. Hvordan har du brukt tilbakemeldingene/drøftingen og tiltakene i det videre arbeidet med å skape et inkluderende læringsmiljø i klassen?
7. Hvordan opplever du at «God skolestart» bidrar til å utvikle og etablere et godt og inkluderende læringsmiljø?

Tidlig identifisering av elever med utfordringer

8. Hvordan opplever du at det tverrfaglige teamet bidrar til å forebygge og identifisere elever med utfordringer?
9. Hvordan har du brukt tilbakemeldingene/drøftingen og tiltakene i det videre arbeidet med elever med utfordringer?

Tverrfaglig støtte

10. Hvilken støtte opplever du som kontaktlærer at du får gjennom det tverrfaglige samarbeidet som arbeidsmodellen «God skolestart» legger opp til?
11. Hvis du kunne få støtte gjennom å bruke et tverrfaglig team slik du ønsket i 1.klasse, hvordan ville du brukt teamet?

Avslutningsspørsmål

12. Hvilke fordeler og ulemper ser du med arbeidsmodellen «God skolestart»?
13. Er det noe mer du vil legge til? Noe du tenker er relevant som vi ikke har snakket om?

Oppklaring

14. Oppsummere samtalen. Har jeg forstått deg riktig?