

Masteroppgave

Masterstudium i skolerettet utdanningsvitenskap med
fordypning i spesialpedagogikk

November 2022

En skole for alle?

«for det er jo mennesker vi tar vare på»

Anders Bregård



OsloMet - Storbyuniversitet

Fakultet for lærerutdanning og internasjonale studier

Institutt for grunnskole- og faglærerutdanning

SAMMENDRAG

Skolehverdagen stiller høye krav til skolens ansatte om å favne alle elever i skolen. Hver dag står lærerne overfor 700 avveininger og valg som skal fremme elevers læring, utvikling og trivsel (Ohnstad, 2015). I arbeidet med å «være en skole for alle» vil det være sentralt å fange opp elever som har påbegynt en uheldig faglig eller sosial utvikling tidlig og følge dem opp med god tilrettelegging gjennom adekvate tiltak. Denne studien vil derfor ta for seg følgende problemstilling:

«Hvordan ivaretar og tilrettelegger lærere og skolen for elever i bekymringsfasen?».

I tråd med bekymringsfasen skal skolen ved en bekymring, gjennom opplæringsloven § 5-4, «vurdere og eventuelt prøve ut tiltak innenfor det ordinære opplæringstilbudet med sikte på å gi eleven tilfredsstillende utbytte før det blir gjort en sakkyndig vurdering» (Opplæringslova, 1998). Siden det er mellom 15-20 % av alle elever som gjennom skoleløpet har behov for ekstra tilrettelegging, vil dette arbeidet i skolen være svært viktig og relevant for læreren (Meld. St. 18 (2010-2011), s. 80).

For å besvare problemstillingen benyttes en kvalitativ metode i form av semistrukturert intervju. Fem kontaktlærere fra ungdomsskolen intervjues med hensyn til hvordan de tilrettelegger og ivaretar for elever i bekymringsfasen. Intervjuguiden tok utgangspunkt i «å fange opp» elever med vansker og «å følge opp» elevene. Intervjuene ble transkribert, og analysert ytterligere ved hjelp av Braun og Clark sin tematiske analysemetode (2012). Fra analysen ble det utviklet fire komponenter som viser seg å være viktige aspekter med praktiseringen av bekymringsfasen; kompetanse, profesjonsfellesskap, lærer-elev-relasjon og samarbeid.

Resultatene fra forskningen viser at kontaktlærerne anerkjenner arbeidet med å fange opp og følge opp elever i bekymringsfasen som noe av det vanskeligste i sin skolehverdag. Flere av dem opplever ikke å ha den nødvendige kompetansen for å iverksette hensiktsmessige tiltak i tråd med opplæringsloven § 5-4. Dessverre kjenner flere av kontaktlærerne seg også alene og rådville i arbeidet med å hjelpe elever i denne viktige fasen. Alle kontaktlærerne trekker fram mangel på tid som en viktig faktor som hindrer dem i å tilpasse den ordinære opplæringen i tilstrekkelig grad.

Til tross for at de opplever «bekymringsfasen» som utfordrende, nevner kontaktlærerne også flere tiltak som har hjulpet elevers faglige og sosiale utvikling. Særlig gode relasjoner til elever og samarbeidet med kollegaer brukes aktivt som en god ressurs for kontaktlærerne i

arbeidet sitt. Man ser både likhetstrekk og forskjeller i hvordan kontaktlærerne ivaretar og tilrettelegger for elever i bekymringsfasen. Kontaktlærerne løfter fram at de trenger hjelp og støtte i det omfattende arbeidet. For å kunne operasjonalisere viktige plan- og styringsverk som omfatter bekymringsfasen, har de et ønske om å styrke profesjonsfellesskapet på sine skoler.

Fra studien kommer kompleksiteten til bekymringsfasen til syne. En praktisering hvor man ivaretar og tilrettelegger på en hensiktsmessig måte krever mye fra læreren. Når en elev begynner å streve faglig eller sosialt på skolen, vil det være viktig å fange det opp tidlig og iverksatte gode tilpasninger som hjelper. På denne måten blir eleven gitt de beste forutsetningene for å lykkes i skolen. Dette vil kreve at læreren fyller handlingsrommet som blir gitt i «tidlig innsats» og «tilpasset opplæring» med substans og innhold. Fra kontaktlærernes besvarelser ser det ut som at det er avstand mellom skolens intensjoner og den praktiske gjennomføringen av bekymringsfasen. Det er derfor viktig at lærerne får tilgang på og opplæring i verktøyer som gir dem mulighet til å hjelpe elever på den mest hensiktsmessige måten.

Nøkkelord: *Bekymringsfasen, § 5-4, tidlig innsats, tilpasset opplæring, kompetanse, profesjonsfellesskap, lærer-elev-relasjon og samarbeid.*

ABSTRACT

Everyday school life makes high demands on the school's staff to embrace all pupils in the school. Every day, teachers are faced with 700 tradeoffs and choices that will promote pupils' learning, development and well-being (Ohnstad, 2015). In the work to "be a school for all", it will be central to catch pupils who have started an unfortunate academic and/or social development early and follow them up with good facilitation through adequate measures. This study will therefore address the following issue:

"How do teachers and the school look after and facilitate pupils in the worry phase?"

In line with the concern phase, in the event of a concern, the school must, through Section 5-4 of the Education Act, "assess and possibly test measures within the ordinary education offer with the aim of giving the pupil a satisfactory return before an expert assessment is made" (Opplæringslova, 1998). Since there are between 15-20 % of all pupils who need extra support during their school years, this work in school will be very important and relevant for the teacher (Meld. St. 18 (2010-2011), s. 80).

To answer the research question, a qualitative method is used in the form of semi-structured interviews. Five contact teachers from lower secondary schools are interviewed about how they arrange and take care of students in the worry phase. The interview guide's point of departure was "to catch" students with difficulties and "to follow up" the students. The interviews were transcribed and analyzed further using Braun and Clark's thematic analysis method (2012). From the analysis, four components were developed that turn out to be important aspects with the practice of the worry phase: competence, professional community, teacher-student relationship and cooperation.

The results of the research show that the contact teachers recognise the work of identifying and following up students in the worry phase as one of the most difficult aspects of their school life. Several of them do not feel that they have the necessary expertise to implement appropriate measures, in accordance with section 5-4 of the Education Act. Unfortunately, several of the contact teachers also feel alone and perplexed in their efforts to help students in this important phase. One factor that all the contact teachers mention that prevents them from adapting the ordinary training to the extent they want is a lack of time.

Despite experiencing the "concern phase" as challenging, the contact teachers also mention several measures that have helped pupils' academic and social development. Particularly good relationships with students and collaboration with colleagues are actively used as a good

resource for contact teachers in their work. You see both similarities and differences in how the contact teachers look after and facilitate pupils in the worry phase. The informants emphasize that they need help and support in the extensive work. To be able to operationalize important planning and management works that include the concern phase, they have a desire to strengthen the professional community in their schools.

From the master's thesis, the complexity of the concern phase becomes apparent. Practicing where you look after and facilitate in an appropriate way requires a lot from the teacher. When a student begins to struggle academically or socially at school, it will be important to catch it early and implement good adaptations that help. In this way, the student is given the best conditions for success in school. It will require the teacher to fill the room for action that is given in "early intervention" and "adapted training" with substance and content. From the contact teachers' responses, it may seem that there is a greater or lesser distance between the school's intentions and the practical implementation of the concern phase. Therefore, the teachers must be invested in so that they are equipped with the tools that contribute to helping students appropriately.

FORORD

Ved levert masteroppgave, går fem lærerike år ved OsloMet mot en slutt. Jeg ser tilbake på en studietid hvor jeg har utfordret meg og vokst, som både student og person. Arbeidet med masterprosjektet har vært givende, lærerikt og spennende, og til tider utfordrende og frustrerende.

Jeg vil takke flere for all hjelp, støtte og bidrag som er gitt i arbeidet med denne oppgaven. Jeg vil rette en stor takk til veilederen min gjennom dette prosjektet, Nils Breilid, for at du alltid har støttet meg og hatt tro på meg. Jeg setter veldig pris på alle konstruktive tilbakemeldinger og støtte du har sendt min vei. Ditt engasjement og interesse innenfor masteroppgavens tema har hjulpet meg til å fullføre dette prosjektet. Jeg er heldig som har hatt en så dyktig og god veileder som deg!

Jeg må også takke informantene som har stilt til intervju i en travel skolehverdag preget av covid-19 og nedstengelse. Uten deres refleksjoner og erfaringer hadde ikke dette prosjektet blitt noe av. Dere har vært store bidragsytere for denne studien.

Videre vil jeg takke ledelsen i OsloMet for tilrettelegging. Det at lesesalene ble holdt oppe store deler av året, til tross for en pandemi, hjalp meg til å ha et fellesskap rundt arbeidet med masterprosjektet. Jeg må derfor også takke samtlige medstudenter på masterlesesalen for støtte og oppmuntring i en krevende skriveprosess. Takk for alle tilrettelegginger dere har gjort for meg mens jeg har utsatt innleveringen av masteroppgaven også.

Avslutningsvis, ønsker jeg å takke familie, venner og kjæreste for å heie på meg i denne prosessen. Den har vært lang og hard, og jeg setter enormt pris på all støtte dere har gitt meg.

Oslo, november, 2022

Anders Bregård

Innholdsfortegnelse

SAMMENDRAG	ii
ABSTRACT	iii
FORORD	vi
1.0 INNLEDNING.....	1
1.1 Bakgrunn for valg av tema.....	1
1.2 Formålet med oppgaven.....	3
1.3 Oppgavens problemstilling.....	3
1.4 Begrepsavklaringer.....	5
1.5 Oppgavens struktur.....	5
2.0 TEORI.....	7
2.1 Plan og styringsverk.....	7
2.1.1 En skole for alle.....	7
2.1.2 Tilpasset opplæring og likeverdig opplæring.....	8
2.1.3 Bekymringsfasen.....	10
2.1.4 Kvalitet i skolen.....	12
2.2 Overbyggende teorier.....	15
2.2.1 Tidlig innsats – med fokus på å fange opp.....	15
2.2.1.1 Kompetanse.....	18
2.2.1.2 Profesjonsfellesskap.....	20
2.2.2 Tilpasset opplæring – med fokus på å følge opp.....	20
2.2.2.1 Lærer-elev-relasjon.....	21
2.2.2.2 Samarbeid.....	23
2.3 Aktuell forskning.....	25
2.4 Ulike forståelser.....	27
2.4.1 Faglig- og sosialt utbytte.....	28
3.0 METODE OG FOSKNINGSDESIGN.....	30
3.1 Vitenskapelig bakgrunn.....	30
3.2 Kvalitativ tilnærming.....	31
3.3 Datainnsamling	31
3.3.1 Valg av informanter.....	31
3.3.2 Utarbeidelse av intervjuguide.....	33
3.3.3 Pilotering av instrumentet.....	34
3.3.4 Gjennomføring av intervjuene.....	34
3.4 Databehandling	35
3.4.1 Transkribering.....	35
3.4.2 Analytisk tilnærming.....	36
3.4.3 Tematisk analyse.....	36
3.5 Studiens kvalitet.....	39
3.5.1 Reliabilitet, validitet og generaliserbarhet.....	39
3.6 Etske vurderinger	41
3.6.1 Informert samtykke.....	41
3.6.2 Konfidensialitet	42
3.6.3 Konsekvenser.....	42
3.7 Metodekritikk	43

4.0 RESULTATER.....	44
4.1 Kompetanse	44
4.1.1 Tidlig innsats.....	44
4.1.2 Ordinært tilpasset opplæring.....	48
4.2 Profesjonsfellesskap	50
4.2.1 Tilfredsstillende utbytte.....	51
4.2.2 Ordinært tilpasset opplæring	55
4.3 Lærer-elev-relasjon	57
4.4 Samarbeid.....	61
4.4.1 Foresatte.....	62
4.4.2 Skoleledelsen.....	62
4.4.3 Kollegiale.....	63
4.4.4 PP-tjenesten.....	65
5.0 DRØFTING.....	68
5.1 Kompetanse	68
5.1.1 Tidlig innsats.....	69
5.1.2 Ordinært tilpasset opplæring.....	71
5.2 Profesjonsfellesskap	74
5.2.1 Tilfredsstillende utbytte.....	76
5.3 Lærer-elev-relasjon	78
5.3.1 Elevmedvirkning.....	80
5.3.2 Formativ vurdering.....	81
5.4 Samarbeid.....	83
5.4.1 Foresatte.....	83
5.4.2 Skolen og PP-tjenesten.....	85
6.0 OPPSUMMERING OG AVSLUTTENDE REFLEKSJONER.....	88
6.1 Oppsummering.....	88
6.2 Veien videre	91
6.3 Avslutning.....	92
7.0 LITTERATURLISTE.....	93
Vedlegg 1 – Godkjenning fra NSD.....	101
Vedlegg 2 – Samtykkeerklæring	103
Vedlegg 3 – Intervjuguide	106

1.0 Innledning

I dette kapittelet kommer jeg til å begrunne valg av tema og problemstilling for masteroppgaven. Noen begreper som blir brukt hyppig i oppgaven vil bli avklart før jeg introduserer prosjektets struktur til slutt.

1.1 Bakgrunn for valg av tema

Norge har gode forutsetninger for å skape verdens beste skole (Meld. St. 30 (2003-2004), s. 7). Skolen er tilgjengelig for alle og det er få land som investerer like mye penger som Norge i utdanningssektoren. Selv om det har blitt satset stort på skolen over mange år, er det likevel en betydelig andel elever som ikke gjennomfører det 13 år lange skoleløpet. I gjennomsnitt tilsvarer dette tre av ti elever (Utdanningsforbundet, 2019).

Det rapporteres fra OECD (The Organization for Economic Cooperation and Development) at det er 10 % flere av elevene som fullfører skoleløpet i andre OECD-land enn i Norge (2016, s. 41). Omfanget av tallene reflekterer at den norske skolen ikke evner å favne alle elever i like stor grad som andre. I OECD-rapportene vurderes det at det norske skolesystemet trenger bedre strategier for å identifisere og følge opp elever som møter på problemer i skolen (OECD, 2016, s. 41).

Det store frafallet fra skolen representerer et alvorlig samfunnsproblem for Norge (OECD, 2016, s. 76). For elevene som «faller av» skolen vil dette kunne ha store kortsiktige og langsiktige konsekvenser. På grunn av flere universitetsutdannelse og økt utdanningsnivå i dagens kunnskapssamfunn har utdanning en sterkere posisjon i samfunnet vårt enn tidligere. Det kan virke som at kvaliteten av utdanningssystemet aldri har vært mer avgjørende for elevers framtid som i dag. Ifølge Befring (2014, s. 99) har vitnemålet fra skolen blitt et «legitimasjonskort» til livet. Han mener at utdanningsinstitusjonene er i sentrum av kunnskapssamfunnet og har fått en maktposisjon som kompetanseutviklere og opplæringsaktører som utsteder vitnemål med hensikt som sertifikat til voksenlivet. Gjennom dette har skolen blitt formet til en sorteringsinstans hvor man utkårer vinnere og tapere i samfunnet.

Uten endringer vil skolen fortsette med å forsterke sosiale ulikheter. Elever som går ut av skolen med lave grunnleggende ferdigheter vil ha færre muligheter for å bidra i samfunns- og arbeidslivet enn andre (NOU 2019:2, s. 28). Dette kan resultere i at de som ikke har fått den nødvendige kompetansen fra skolen, kan stå i fare for marginalisering og mangel på arbeid. Dette er noe som øker risikoen for et stigmatiserende og segregert samfunn og arbeidsmarked.

Man ser også at det mange unge som opplever mangel på mestring i skolen som sliter med psykisk helse, og som til slutter på skolen. I det økende prestasjonsmiljøet er det flere unge som sliter med manglende selvfølelse og liten tro på egne evner (Hertz, 2011, s. 208).

Selv om Norge har sett en svak nedgang av frafall i skolen de siste årene, har det over tid vært rundt 30 % av elevene som ikke fullfører det 13 år lange skoleløpet (Utdanningsforbundet, 2019). Barneombudet hevder at skolen ikke klarer å gi et forsvarlig tilpasset skoletilbud til elever som strever på skolen. I rapporten heter det at «vi er bekymret for at vi har sett et brudd på FNs barnekonvensjon og opplæringsloven gjennom dette prosjektet» (Barneombudet, 2017, s. 7). Det at elever ikke får den opplæringen som de har behov for og rett på vil være en fare elevenes utvikling og rettsikkerhet (Herlofsen, 2014, s. 14).

Man ser en sammenheng mellom elever som «faller av» i skoleløpet og elever som besitter lav faglig- og sosial kompetanse fra grunnskolen (OECD, 2016, s. 76). Erfaringer, ferdigheter og kunnskap elever tilegner seg tidlig fra grunnskolen vil dermed ha betydning for hvordan det går videre i skoleløpet. Det vil derfor være essensielt å fange- og følge opp elever som opplever skolen som overveldende faglig og sosialt. Utdanningsforbundet ser omfanget av frafallet på skolen i sammenheng med blant annet for svak praktisering av tidlig innsats og tilpasset opplæring (Meld. St. 21 (2016-2017), s. 8). Flere utvalg viser til at hjelpen når elevene for sent eller ikke i det hele tatt. Ifølge Stoltenberg-utvalget er det manglende kompetanse i å tilpasse opplæringen som hindrer skolen i å realisere prinsippet om tidlig innsats (Meld. St. 6 (2019-2020), s. 46). Det kan virke som at det er flere sider av praksisen i skolen som er mangelfull, og at det er større eller mindre avstand mellom skolens intensjoner og den praktiske gjennomføringen.

Betydningen av dette kommer sterkt til uttrykk når man vet at det er mellom 15-20 % av alle elever som gjennom skoleløpet har behov for ekstra tilrettelegging i ulikt omfang (Meld. St. 18 (2010-2011), s. 80). Det vil derfor være viktig at skolen realiserer sitt mandat, nemlig å tilpasse opplæringen for hele mangfoldet av elever. Dette mangfoldet skal bli møtt av en skole som gir alle like muligheter til læring og utvikling, uavhengig av forutsetninger. Fra LK20 og opplæringsloven blir dette inkluderingsprinsippet framhevet tydelig (Utdanningsdirektoratet, 2019a). Skolen skal ta hensyn til alle elever, med sine ulikheter, og tilrettelegge for at man opplever tilhørighet i skolen gjennom anerkjennelse og verdsettelse (Utdanningsdirektoratet, 2019a).

I dette arbeidet vil opplæringsloven § 1-3 og § 1-4 som tar for seg «tilpasset opplæring» og «tidlig innsats» være særlige viktige bidrag. For å ta for meg disse aspektene ønsker jeg derfor å forske på skolens praktisering av bekymringsfasen. Bekymringsfasen er første fasen i den spesialpedagogiske tiltakskjeden, og utløses ved at man fanger opp en bekymring over en elevs faglige- eller sosiale utbytte og deretter vurderer og utprøver nye tiltak i det ordinære opplæringstilbudet for å bedre elevens utvikling. Bekymringsfasen reguleres av opplæringsloven § 5-4, og stiller krav til skolen om å fange opp tidlig og følge opp kontinuerlig.

Slik sett er det lærers oppgave å fange opp og følge opp elever på en god måte. I tråd med opplæringsloven § 5-4 ligger det en forventning i lærerens yrkesutøvelse å hjelpe elever i bekymringsfasen. Det kan være helt avgjørende for elevens utvikling å bli fulgt opp på en god måte i denne fasen. Slik jeg ser det, har en skole med gode rutiner for bekymringsfasen gode forutsetninger for å være «en skole for alle».

1.2 Formålet med oppgaven

Målet for denne oppgaven er å peke på nødvendigheten av et faglig fokus rettet mot tidlig innsats når bekymring vekkes, og med dette som utgangspunkt utvikle kunnskap om hvordan skolen og lærere ivaretar og tilrettelegger for disse elevene i den ordinære opplæringen. Fokuset i oppgaven er rettet mot skolens praksis i bekymringsfasen i den spesialpedagogiske tiltakskjeden. I analysene vil det bli pekt på hva som forårsaker bekymring, hva skolen og lærere gjør for å ivareta og tilrettelegge for den enkelte det oppstår bekymring om deres læringsutbytte i ordinær opplæring, samt om hvordan elevene videre følges opp i utdanningsforløpet. Forskningsarbeidet vil kunne gi innblikk i hvilke tiltak som identifiserer vansker og kan snu begynnende uheldig utvikling og fremme læring, samt hvilke utfordringer lærere opplever i tilknytning til bekymringsfasen. I denne masteroppgaven vil jeg forsøke å identifisere områder som kan utvikles slik at skolen kan ivareta mangfoldet av elever gjennom ordinært tilpasset opplæring. Det handler derfor om å sette eleven og elevens behov i sentrum av opplæringen og i dette arbeidet vil kvaliteten av praksisen av bekymringsfasen kunne være avgjørende.

1.3 Oppgavens problemstilling

Gjennom hele skoleløpet, er det mellom 15 og 20 % av elevene som trenger ekstra tilrettelegging i ulikt omfang (Meld. St. 18 (2010-2011), s. 80). I gjennomsnitt vil hver femte elev jeg møter i skolen ha behov for tilrettelegging underveis i skoleløpet. Disse trenger

lærere rundt seg som ser elevens behov og iverksetter tidlig innsats, i henhold til opplæringsloven § 5-4. Jeg ser derfor for meg at arbeid i og rundt bekymringsfasen er relevant for meg, uansett om jeg velger å jobbe som kontaktlærer eller spesialpedagog, og økt kunnskap om bekymringsfasen vil kunne komme mange til nytte.

Denne masteroppgaven har et kvalitativt design som tar for seg hvordan fem kontaktlærere arbeider med elever i bekymringsfasen. Problemstillingen for oppgaven er derfor:

«Hvordan ivaretar og tilrettelegger lærere og skolen for elever i bekymringsfasen?».

Siden «bekymringsfasen» rommer et stort tema, fant jeg det hensiktsmessig å dele temaet opp i to deler, «å fange opp» og «å følge opp». En forutsetning for å iverksette tiltak for å snu en allerede begynnende uheldig utvikling, vil være at en bekymring vekkes. Man må som lærer fange opp at eleven har et behov for ekstra tilrettelegging. Dette kan i noen tilfeller være åpenbart å fange opp, mens det i andre situasjoner være vanskelig å fange opp i skolehverdagen. Det kan også være at det er forskjeller mellom lærere i når man blir bekymret for elevens sosiale- og faglige utvikling. Det første forskningsspørsmålet som skal hjelpe meg til å besvare problemstillingen er dermed:

1. Hva skal til for å utløse en bekymring over en elevs faglige- og sosiale utvikling, og hvordan går lærere fram for å avdekke elevens behov?

Det er først etter en bekymring er utløst man kan tilpasse opplæringen etter elevens behov og forutsetninger. I tråd med opplæringsloven § 5-4, er skolen pliktet å «vurdere og prøve ut tiltak» i det ordinære opplæringstilbudet med sikte på å hjelpe elevens faglige- og sosiale utvikling. Hvordan skolen ivaretar eleven i denne fasen vil ha stor betydning for elevens videre skoleløp. Derfor vil det være essensielt at skolen arbeider slik at eleven mottar det beste opplæringstilbudet i denne situasjonen. Følgende forskningsspørsmål skal bidra til å gi innsikt til problemstillingen:

2. Hvordan utarbeider skolen tiltak for elever i bekymringsfasen, og hvilke tiltak settes inn for elever?

I dette forskningsspørsmålet kommer jeg til å utforske hvordan skolen arbeider med å avdekke elevens behov som gir grunnlaget for tiltakene som iverksettes. Dette vil ha stor betydning for om eleven får tilpasset opplæringen etter dens egne behov og forutsetninger.

1.4 Begrepsavklaringer

For å skape forståelse for oppgavens problemstilling og unngå misforståelser, vil jeg avklare to formuleringer/begreper som blir hyppig brukt i denne studien.

Oppgaven tar for seg «bekymringsfasen», og i den anledning omtaler jeg «elever (som er) i bekymringsfasen» ofte i teksten. Ved dette mener jeg elever som læreren har blitt bekymret for, med tanke på det faglige- eller sosiale utbyttet, og som mottar tiltak i den ordinære opplæringen med et siktemål om å mestre og utvikle seg.

Når jeg skal omtale de nevnte elevene som er i bekymringsfasen, varierer jeg mellom formuleringer som; «elever som har vansker», «elever som strever», «elever som opplever det utfordrende», «elever som sliter faglige eller sosialt» etc. Med en slik formulering prøver jeg å beskrive at det er grunnlag for en «bekymring» fra læreren eller at eleven har behov for ekstra støtte og hjelp. Jeg legger meg aldri borti årsaken for elevens utfordringer.

1.5 Oppgavens struktur

I tillegg til dette innledningskapittelet består masteroppgaven av fem hovedkapitler; teorikapittel, metode- og forskningsdesignkapittel, resultatkapittel, drøftkapittel, og til slutt et oppsummeringskapittel.

I innledningskapittelet blir valg av tema og problemstilling presentert og begrunnet. Teorikapittelet redegjør for relevant teori om bekymringsfasen med utgangspunkt fra plan og styringsverk. Grunnlaget for teoriinnholdet dannes av lovverk, forskrifter, veiledere, stortingsmeldinger og Norges offentlige utredninger. Overbyggende teorier med betydning for feltet, tidligere forskning, og ulike forståelser knyttet til masteroppgavens tema blir deretter presentert. Dette danner grunnlaget for resultatkapittelet og drøftingskapittelet senere.

I metodekapittelet blir forskningsdesign og metode presentert. Metodekapittelet tar for seg alle de metodiske valgene jeg har tatt for å utforme denne masteroppgaven. Alle metodiske valg som er tatt for å utforme denne masteroppgaven er beskrevet her. Gjennom kapittelet prøver jeg å være så transparent som mulig slik at lesere kan få mest mulig innsyn i mine metodiske valg.

I resultatkapittelet blir intervjuene analysert og presentert med utgangspunkt i forskningsspørsmålene; «å fange opp» og «å følge opp». Videre blir det forsøkt å bidra med ny kunnskap i drøftingskapittelet som utvikler masteroppgavens tema. Sammen med teorikapittelet og resultatkapittelet utgjør drøftingskapittelet hovedgrunnlaget for besvarelsen

av problemstillingen. Til slutt vil hovedpoengene oppsummeres og videre arbeid bli vurdert i avslutningskapittelet.

2.0 Teori

I dette kapittelet kommer jeg til å ta utgangspunkt i forskningsspørsmålene. Først kommer jeg til å ta for meg plan- og styringsverk som er relevant for bekymringsfasen. Dette tar utgangspunkt i lovverk, forskrifter, veiledere, stortingsmeldinger og Norges offentlige utredninger. Fra dette kommer jeg til å ta for meg «en skole for alle», tilpasset- og likeverdig opplæring, bekymringsfasen, og en gjennomgang av tilstand i feltet og forventninger med utgangspunkt i praktiseringen av «tidlig innsats» og «tilpasset opplæring». Videre kommer jeg til å ta for meg de to overbyggende teoriene med betydning for feltet; – tidlig innsats (med fokus på å fange opp) og tilpasset opplæring (med fokus på å følge opp). De overbyggende teoriene kommer til å ta for seg relevante underkategorier som er viktige aspekter for å ivareta og tilrettelegge for elever i bekymringsfasen. Deretter kommer jeg til å redegjøre for tidligere og aktuell forskning over bekymringsfasen. Avslutningsvis tar jeg for meg sosialt- og faglig utbytte, som figurerer som to ulike forståelser i arbeidet knyttet til utøvelsen av fenomenet bekymringsfasen.

Gjennomgangen av den nevnte teorien legger grunnlaget for mine metodiske implikasjoner senere, som blant annet utformingen og gjennomføringen av intervjuene. Fundamentet som legges i teorikapittelet kommer til å bli løftet opp på ny i drøftingskapittelet. Sammen med resultatene kommer teorien til å ta for seg hvordan skolen og lærere kan videreutvikle praksisen i bekymringsfasen, slik at man kan hjelpe elever i større grad.

2.1 Plan og styringsverk

I denne oppgaven ser jeg på hvordan skolen og lærere arbeider i skolehverdagen for å tilpasse opplæringen for elever. For å utforske denne tematikken nærmere har jeg valgt å se på praktiseringen av bekymringsfasen, den første fasen fra den spesialpedagogiske tiltakskjeden. Som det første teorigrunnlaget kommer jeg derfor til å ta for meg hva plan og styringsverk, med utgangspunkt i lovverk, forskrifter, veiledere, stortingsmeldinger og Norges offentlige utredninger. Gjennom dette løfter jeg fram skolens intensjoner og ønsker for hva elevene skal møte.

2.1.1 En skole for alle

Skolen bygger sin praksis på verdiene i opplæringsloven. Opplæringsloven og dens verdier er grunnmuren i skolens virksomhet. Gjennom opplæringsloven ønsker skolen å «åpne dører mot verden og framtiden» for elevene (Utdanningsdirektoratet, 2019a). Skolen ønsker at opplæringen skal være forankret i opplæringslovens intensjoner, og med dette sikre en skole

hvor alle får muligheten til å utfolde seg. Et av de viktigste bidragene til skolen skal være å skape et samfunn med små forskjeller og like muligheter for alle. Det skal tilrettelegges slik at alle kan nå sine drømmer og ambisjoner (Meld. St. 6 (2019-2020), s. 7).

Elever skal gjennom et trygt og inkluderende fellesskap oppleve muligheten til å samhandle med andre i aktiviteter som bidrar til kritisk tenkning, utforskertrang, skaperglede og opplevelse av mestring og aksept fra skolehverdagen (Fasting & Breilid, 2018, s. 93). Man skal bli gitt muligheten til å utfolde seg i selvstendighet slik at man kan vokse og stadig utvikle seg. Hverdagen i skolen skal fremme læring og gjøre elevene engasjerte og nysgjerrige på verden. Man skal erfare møter med ulike perspektiver og holdninger og lære seg å respektere og anerkjenne ulikheter. Elevers møte med skolens praksis skal lære dem at alle har en plass i fellesskapet. Skolen har et ansvar, sammen med foreldre, i å forberede eleven til å ta del i det demokratiske samfunnet i framtiden. I opplæringsloven heter det at skolen «søker å ruste elever til å ta vare på seg selv og andre slik at man møter samfunnet og arbeidslivet på en god måte» (1998).

For at skolen skal klare å ruste elever til å møte samfunnet og arbeidslivet på en god måte må skolen evne å møte alle elever i skolen slik at de opplever mestring, trivsel og læring. I opplæringsloven § 2-1 reflekteres ønsket og ambisjonen om en skole som skal være for alle (Opplæringslova, 1998). Elevene i skolen utgjør et stort mangfold og har ulike forutsetninger og behov. Man lærer forskjellig og til forskjellig tid. Selv om dette kan høres ut som en svakhet skal mangfoldet anerkjennes som en ressurs og berike skolen. Alle skal møte en skole som tar hensyn til deres iboende muligheter og potensial. Ingen skal motta en opplæring som er av dårligere kvalitet enn andre på grunn av egenskaper eller forutsetninger (Fasting & Breilid, 2018, s. 107). Det handler om at alle skal få en likeverdig opplæring som er basert på respekt og toleranse for deres ulikheter. Tilbudet favner hele spekteret av elever i skolen, fra de som strever på skolen til de som mestrer i større grad enn andre.

2.1.2 Tilpasset opplæring og likeverdig opplæring

Det er først når man tar alles behov og forutsetninger på alvor og tilrettelegger for den enkelte at man når alle i skolen. En av de mest framtrædende virkemidlene som skal sikre en «en skole for alle» finner vi i opplæringsloven § 1-3 (1998). Fra paragrafen heter det at «opplæringen skal tilpasses evnene og forutsetningene hos den enkelte eleven». Tilpasset opplæring er ikke forbeholdt de elevene som har lavt læringsutbytte uten å oppfylle vilkårene for spesialundervisning. Det er noe skolen skal etterstrebe for samtlige elever, både elever som mottar spesialundervisning og elever som mottar ordinær opplæring (Bogsti, 2012, s. 209).

For å favne samtlige elever skiller skolen mellom tilpasset opplæring i to kategorier. I loven omtales den ene kategorien som opplæring gjennom ordinær opplæring. Dette er den kategorien hvor flest elever vil motta tilpasset opplæring. Den andre kategorien er opplæring fra spesialundervisning. Spesialundervisning har sin hjemmel fra opplæringsloven kapittel 5 og er en rettighet for de få med særskilt behov (1998). Den har til hensikt å hjelpe den enkelte med det den ordinære opplæringen alene ikke makter. Prinsippet om tilpasset opplæring, som angitt etter opplæringsloven 1-3, skal praktiseres i begge kategoriene. Det er noe som skal tilbys alle elever og bidra til å høyne læringsutbyttet for samtlige elever (Bogsti, 2012, s. 206). Tilpasset læring inkluderer ikke bare en differensiering av nivå på arbeidsoppgaver, det favner at alle sider av læringsmiljøet ivaretar variasjoner mellom elevenes forutsetninger og behov også. Det betyr at tilpasningene skal vel så mye inkludere elever som strever med motivasjonsproblemer og svake sosiale ferdigheter, som elever med lavt læringsutbytte (Bogsti, 2012, s. 209).

En forutsetning for å være «en skole for alle» er at den evner å beholde et mangfoldsperspektiv hvor man aksepterer ulikheter i en inkluderende ramme samtidig som man tilbyr ulike tiltak og tilbud (NOU 2009: 18, s. 14). Skolen skal både ha rom for alle og blikk for den enkelte. Man drar et klart skille mellom «likt tilbud» og «likeverdig tilbud». Likeverdsprinsippet omhandler at opplæringen skal tilpasses evner, utviklingsnivå og behovet hos eleven. Det handler derfor ikke om å gi likt tilbud, men et tilbud som er likeverdig i den form at den tar utgangspunkt i eleven og hva som fører til mestring og trivsel for den enkelte (Meld. St. 28 (1998-1999), s. 10).

En slik forskjellsbehandling benyttes ikke for å skape ytterligere ulikheter, men for å gi større muligheter for alle til å nå sine egne mål basert på egne forutsetninger. Dette betyr at elever som både mottar undervisning fra den ordinære opplæringen og spesialundervisningen skal motta en likeverdig opplæring som oppfyller kravene i opplæringsloven på lik linje. I tilpasset opplæring skiller man gjerne mellom en vid og smal tilnærming (Bachmann & Haug, 2006, s. 7). Den smale forståelsen av tilpasset opplæring er knyttet til bestemte tiltak, og rettet mot individuelle tilpasninger. Den brede forståelsen av tilpasset opplæring retter fokuset på læringsmiljøet og har en kollektiv tilnærming til tilpasninger.

Det er skolen som plikter å gi en god og forsvarlig opplæring for elevene. Det innebærer at skolen skal realisere likeverdig opplæring og sette elevene i sentrum av opplæringen i skolehverdagen. Selv om opplæringen skal være likeverdig for alle betyr ikke det at man har rett til optimal opplæring. Manglende ressurser og andre faktorer vil kunne sette føringer og

begrensninger for en slik praksis (Herlofsen, 2014, s. 30). Likevel er skolen, i henhold til LK06, pliktet til å arbeide for at tilpasset opplæring etterstrebes (Bogsti, 2012, s. 211).

2.1.3 Bekymringsfasen

Fortrinnsvis har spesialpedagogikkens tiltakskjede sitt formelle utgangspunkt i det overordnede prinsippet om tilpasset opplæring, samt dens bestemmelse om rett til spesialundervisning. Den har til hensikt å være et støttesystem for skolen slik at hjelpen og innsatsen når fram til elever som strever på skolen. Tiltakskjeden består av flere ledd, fra en bekymring oppstår til eventuelt spesialundervisning vedtas, planlegges, gjennomføres og vurderes (Nilsen & Herlofsen, 2019, s. 218). Det første leddet i tiltakskjeden er bekymringsfasen og inntreer når en elevs utfordringer og problemer oppdages. Etter opplæringsloven § 5-1 er den avgjørende faktoren for om eleven har rett på spesialundervisning at den enkelte «ikke har eller ikke kan få tilfredsstillende utbytte av det ordinære opplæringstilbudet» (Opplæringslova, 1998).

De siste årene har det vært store ulikheter mellom skoler i hvor mye spesialundervisning som blir gitt. Noen skoler gir så mye som 15 % spesialundervisning etter enkeltvedtak, mens på andre skoler blir det ikke gitt noen form for spesialundervisning (Bogsti, 2012, s. 208). Selv om ulikhetene delvis kan skyldes ulike ressurser til å tilpasse den ordinære opplæringen, vil det være rimelig å anta at skoler tolker kriteriet, det skjønnspregede begrepet «tilfredsstillende utbytte», ulikt. Siden hver enkelt elev og dens situasjon er unik bør skolen anerkjenne handlingsrommet som blir gitt dem av skjønnsutøvende art et gode. Med tanke på hvor stor forskjellene er mellom skolene, er det likevel passende å stille spørsmålsteget om handlingsrommet i denne sammenhengen har blitt for stort.

Til tross for ulik praksis blir det angitt fra lovteksten at det er to hovedvilkår som må innfris for at elever skal ha rett til spesialundervisning. Det første vilkåret er elever som ikke har «mulighet» til å få tilfredsstillende utbytte. Dette er elever som ofte har varige, klare og ofte diagnostiserte vansker som gjør at man ikke kan få tilfredsstillende utbytte fra den ordinære opplæringen (Bogsti, 2012, s. 215). Det andre kriteriet er om en ikke «har» tilfredsstillende utbytte fra opplæringen. Til forskjell fra det andre kriteriet vil målet i dette kriteriet være at elever etter spesialundervisning skal få et tilfredsstillende utbytte. Årsaken til manglende læringsutbytte har ingen betydning for rettigheten. I dette kriteriet er det læringsutbytte som er den avgjørende faktoren og ikke diagnoser eller andre vansker. Det betyr at elever med manglende motivasjon og liten arbeidsinnsats kan også motta spesialundervisning (Bogsti, 2012, s. 215). Det stilles ingen krav over hvilket ferdighetsnivå eleven skal ha i de ulike

kompetansemålene. Skolen vil derfor ofte måtte utøve skjønn om hvorvidt en elev har tilfredsstillende utbytte eller ikke, samt reflektere over faktorene som har betydning for retten til spesialundervisning. Det er sjelden en elev har fullt utbytte eller ikke noe utbytte av den ordinære opplæringen. Vanligvis vil eleven ha større eller mindre utbytte av opplæringen.

Om skolen opplever at en elev strever i den ordinære opplæringen og eleven viser tegn til å ikke ha tilfredsstillende utbytte av opplæringen er skolen forpliktet til å ta stilling til situasjonen. En slik bekymring utløses ofte ved at skolen, foreldre eller eleven selv opplever at det er et avvik i det sosiale eller faglige utbyttet og stiller spørsmål om eleven får tilfredsstillende utbytte av den ordinære opplæringen. I henhold til opplæringsloven § 5-4 er skolen pliktet til å vurdere og ved eventuell forsterket mistanke av lavt sosialt eller faglig utbytte, vurdere den ordinære opplæringen og prøve ut forskjellige tiltak i det ordinære opplæringstilbudet med et siktemål om å gi eleven tilfredsstillende utbytte (Opplæringslova, 1998). Skolen skal strekke seg langt for å finne løsninger og hjelpe elever som finner seg i en slik situasjon. Man skal ikke tillegge barrierer eller hindringer for læring og deltakelse i undervisningen på «manglende egenskaper» hos eleven. En bør heller se eleven i sammenheng med læringsmiljøet og stadig jobbe med å finne løsninger for den enkelte (Herlofsen, 2014, s. 32), s. 32).

Å ta ut elever fra klassen til segregerte opplæringsarenaer bør unngås så langt det er mulig og være et unntak. Det mest ønskelige er at eleven mottar undervisning sammen med resten av klassen og bevarer tilhørigheten til klassen og drar nytte av klassefelleskapet. Det er imidlertid viktig å påpeke at det skal mer enn fysisk tilstedeværelse for å være inkludert og deltakende i klassefelleskapet. Opplæringsloven § 5-4 indikerer at skolen har et overordnet ønske om å være «en skole for alle» og implementere tilpasset opplæring i praksis (1998). Etter at en bekymring er avdekket er det viktig at skolen innhenter mest mulig informasjon over eleven og dens situasjon. For å forstå hvorfor en elev strever vil det være sentralt å få innsikt i årsakene til utfordringene. Skolen må se på elevens læringsutvikling i sammenheng med tilretteleggingen av den ordinære opplæringen og elevens forutsetninger. Lærerne som er ansvarlige for denne opplæringen må derfor evaluere og kartlegge egen undervisning og prøve ut nye tiltak i undervisningen (Utdanningsdirektoratet, 2016a).

En forutsetning for å bygge videre på elevens utviklingspotensial i tilretteleggingen av opplæringen vil være at man har kjennskap til elevens ressurser og behov. For å danne et helhetlig bilde av elevens situasjon vil det være viktig å snakke med foreldre, andre lærere og

eleven selv. Det er når man får et bredere og nyansert bilde av elevens utviklingsmuligheter at man har de beste forutsetningene for å tilpasse for mestring, trivsel og mestring. I bekymringsfasen vil det være et stort behov å følge opp eleven tett slik at man stadig kan tilrettelegge for videre utvikling.

For å kunne følge opp eleven på en hensiktsmessig måte er man avhengig av at skolen følger opp elever tett. Når man har dannet et helhetlig bilde av elevens situasjon skal man sette inn tilpassede tiltak som skal hjelpe eleven til økt faglig og sosialt utbytte. Målet er å gripe inn tidlig slik at eleven får ut sitt læringspotensial basert på egne forutsetninger. Hvis man fortsatt opplever at eleven ikke får tilfredsstillende utbytte eller ikke har mulighet til å få det gjennom den ordinære opplæringen vil skolen være pliktet til å hjelpe eleven videre, men da gjennom å henvise videre til spesialundervisning (Utdanningsdirektoratet, 2017). Det er ikke spesifisert hvor lenge eller i hvilket omfang man skal sette inn tiltak. Dette vil være en skjønnsmessig avveining som læreren tar basert på elevens framgang eller mangel på framgang.

2.1.4 Kvalitet i skolen

Underkapittelet kommer til å utgangspunkt i hvordan skolen praktiserer «tidlig innsats» og «tilpasset opplæring», i tråd med opplæringsloven § 5-4.

En skole bør stadig jobbe for å utvikle hvordan man tilpasser og ivaretar for elever i bekymringsfasen. Det er et politisk mål å øke kvaliteten i den ordinære opplæringen slik at flere oppnår tilfredsstillende utbytte (Jensen, 2011, s. 42). «En skole for alle» bør stadig utvikle seg slik at man kan tilby en bedre opplæring som favner hver enkelt elev, også de som er i bekymringsfasen. Fra perioden mellom 2010 og 2015 fullførte kun 73 % av alle elever videregående opplæring. Utdanningsforbundet ser frafallet i sammenheng med blant annet for svak praktisering av tidlig innsats, tilpasset opplæring og oppfølging av elever (Meld. St. 21 (2016-2017), s. 8).

En viktig del av å arbeide for at flere gjennomfører det 13 år lange skoleløpet vil derfor være å forbedre praktiseringen av tiltakene. Flere utvalg framlegger i sin forskning at hjelpen når elevene for sent eller ikke i det hele tatt. Om lag 40 % av skolene som ble kontrollert av det felles nasjonale tilsynet mellom 2014 og 2017 slet med å evaluere hvilket nivå elevene lå på og fange opp elever som strever tidlig. I rapporten fra det nasjonale tilsynet kom det fram at skolen ikke hadde «en adekvat måte for å sikre at lærerne vurderer om elevene får tilfredsstillende utbytte av opplæringen (Meld. St. 6 (2019-2020), s. 42).

Ifølge Stoltenberg-utvalget er det manglende kompetanse i å tilpasse opplæringen til alle elever som hindrer skolen i å realisere prinsippet om tidlig innsats. De mener det er behov for å jobbe med regelverket slik at det blir mer helhetlig og forståelig for skolen. Utvalget mener at en bearbeidelse av lovverket vil hjelpe skolen til å tilrettelegge for tidlig innsats og tilpasset opplæring i den ordinære opplæringen (Meld. St. 6 (2019-2020), s. 46). Nordahl-gruppen mener at det er få insentiver til tilrettelegging av inkluderende og tilpasset tilbud i den ordinære opplæringen i norsk skole (Meld. St. 6 (2019-2020), s. 43). Stoltenberg-utvalget ser behovet for å styrke praksisen av opplæringsloven § 5-4. Derfor ønsker de å innføre et lovkrav om tilpasset støtte i ordinær opplæring (Meld. St. 6 (2019-2020), s. 46). Utgangspunktet for støttemodellen er å styrke skolens eksisterende praksis av denne ordningen.

Med tanke på hvor store ressurser Norge bruker på skolen vil man kunne si at det er gode forutsetninger for å skape en av verdens beste skoler. Det er en uttalt politisk visjon at Norge skal bli «verdens beste skole» (Steinkellner, 2009, s. 23). De siste fem årene ser man en bedring hvor skolefracfallet har gått fra 27 % til i overkant av 20 % (Statistisk sentralbyrå, 2022). Likevel indikerer OECD-undersøkelsen TALIS at skolen fokuserer for lite på utviklingen av god klasseromspraksis som favner hele klassen. I tillegg viser forskning at mellom 15 % og 20 % går ut av grunnskolen med så svake ferdigheter at de vil ha vanskeligheter med videre utdanning og arbeidsliv (Meld. St. 21 (2016-2017), s. 8).

Det har lenge vært fokusert på at lærere som arbeider i skolen må øke sin kompetanse slik at de kan tilpasse opplæringen for elevers behov og forutsetninger. Flere ekspertgrupper og utvalg ønsker derfor at lærerutdannelsen skal vektlegge spesialpedagogiske emner i større grad (Meld. St. 6 (2019-2020), s. 67). I en TALIS-undersøkelse fra 2018 svarte hver sjettede lærer at de opplever å ha for lite kunnskap i hvordan man tilrettelegger for god undervisning for elever med særlige opplæringsbehov. I samme undersøkelse fortalte 20 % av rektorene at mangel på slik kompetanse hindrer skolen i å gi god undervisning for elever som strever (Meld. St. 6 (2019-2020), s. 67).

De siste årene har variasjonene mellom elevens resultater blitt knyttet til skoletilhørigheten. En norsk studie finner betydelige ulikheter mellom hvordan skolene klarer bidra til elevenes læring (Meld. St. 21 (2016-2017), s. 9). Regjeringen har arbeidet med at hvilken kommune man vokser opp i, hvilken skolekrets man tilhører og hvilket klasserom man havner i ikke skal være de viktigste faktorene for elevenes trivsel og utvikling. For å bidra til mindre forskjeller har derfor regjeringen prøvd å øke kvaliteten i skolen gjennom å kreve strengere krav til tidlig

innsats og fornyet kompetanseutvikling for ansatte i skolen (Meld. St. 21 (2016-2017), s. 9). Dette skal bidra til at skolen sikrer at tidlig innsats og tilpasset opplæring fra opplæringsloven blir ivaretatt.

Ønsket om å redusere forskjeller i kvaliteten på opplæringen betyr ikke at ambisjonene av elevene reduseres, men heller økes. Et tiltak for å styrke lærernes fagkompetanse innenfor temaer som tilpasset opplæring, tidlig innsats og inkludering er innføringen av masterutdanning for lærere i grunnskolen. For å forsterke kvaliteten i skolen forventer regjeringen at lærerutdanningen ivaretar disse temaene slik at nyutdannede lærere er sterkere rustet til jobben som møter dem i skolen (Meld. St. 21 (2016-2017), s. 74).

Hovedansvaret for å tilrettelegge for elever i bekymringsfasen ligger hos lærere, skoleledere og skoleeiere. For å bedre praksisen av opplæringsloven § 5-4 er det vesentlig at alle som arbeider med elevene, samarbeider bevisst mot det samme målet. Det vil være avgjørende at lærerprofesjon og skoleledelsen er i stand til å ta i bruk det profesjonelle handlingsrommet og omsette kunnskap til stadig bedre undervisningspraksis. I bekymringsfasen vil det være særlig relevant for lærere å praktisere tidlig innsats, tilpasset opplæring og forebyggende arbeid. Lærere må bli gitt muligheten til å fylle handlingsrommet som ligger i disse prinsippene med substans gjennom et godt profesjonsfelleskap. For å utvikle et godt profesjonsfelleskap forutsetter det at man klarer å skape en kultur som er preget av åpenhet over egen undervisningspraksis og at man deler kunnskap og erfaringer med hverandre. De beste vilkårene for å utvikle kvaliteten på undervisningen er på skolene hvor lærere samarbeider tett sammen (Meld. St. 21 (2016-2017), s. 26).

Selv om lærere opplever slikt samarbeid som betydningsfullt for deres egen undervisning forekommer det likevel i forskning at det skjer i for liten grad på norske skoler. Undersøkelser fra TALIS viser at rektorer i norske ungdomsskoler skiller seg negativt ut når det kommer til å drøfte med lærere hvilke tiltak som kan forbedre opplæringen deres (Meld. St. 21 (2016-2017), s. 30). I en annen forskningsrapport, fra PISA 2015, bedres inntrykket fra TALIS. I denne rapporten er norske rektorer mer engasjert i lærerens arbeidssituasjon sammenlignet med de andre OECD-landene (Meld. St. 21 (2016-2017), s. 30). Det vil uansett være sentralt å stille høye krav til skolen slik at elever i bekymringsfasen blir ivaretatt på best mulig måte.

2.2 Overbyggende teorier

Etter opplæringsloven § 5-4, skal skolen ha «vurdert og eventuelt prøvd ut tiltak» i de ordinære opplæringstilbudet etter en bekymring er utløst (Opplæringslova, 1998). I arbeidet

med å ivareta elever anser jeg å fange opp vansker tidlig og tilpasse med gode tiltak som viktige aspekter. Jeg har derfor valgt å sette «tidlig innsats» og «tilpasset opplæring» som de overbyggende teoriene for opplæringsloven § 5-4 og bekymringsfasen. «Tidlig innsats» vil ha fokus på det å fange opp vansker, mens «tilpasset opplæring» vil fokusere på arbeidet med å følge opp.

2.2.1 Tidlig innsats – med fokus på å fange opp

Et grunnleggende problem i skolen er at læringsutfordringer som oppstår tidlig får utvikle seg og vokse seg større over tid (Utdanningsdirektoratet, 2018). Regjeringen forventer at skolen arbeider målrettet med tidlig innsats slik at samtlige elever kan delta i fellesskapet, oppleve å mestre og utvikle seg ut ifra sine egne forutsetninger. Det anerkjennes at tidlig innsats er avgjørende for at tilpasset opplæring skal ha en positiv virkning. På bakgrunn av dette har regjeringen de siste årene satset mer på tidlig innsats i skolen (Meld. St. 21 (2016-2017), s. 42).

Istedenfor å kompensere for forskjeller senere i opplæringsløpet, er det stor enighet om at tidlig innsats virker mer effektivt. Opplæringsloven stiller krav om at skolen skal sørge for at elever som står i fare for å henge etter sosialt eller faglig får tilrettelagt hjelp. Fra opplæringsloven § 1-4 sikres retten for elever mellom 1. klasse og 4. klasse intensiv opplæring slik at «forventet progresjon blir nådd om man står i fare for å bli hengende etter i lesing, skriving eller regning» (Opplæringslova, 1998). Tidlig innsats må også forstås for elever som overskrider 4. klassealder hvor nye behov oppstår underveis i utdanningsforløpet. I en slik sammenheng vil tidlig innsats være at man setter inn tiltak umiddelbart når utfordringer avdekkes (Meld. St. 6 (2019-2020), s. 12).

Selv om tidlig innsats de siste 15 årene har hatt stor innvirkning på det utdanningspolitiske ordskiftet viser forskning at det er vanskelig å gjennomføre det i skolen på en god måte (Groven & Rostad, 2017, s. 31). Skolen opplever at begrepet er noe uklart til tross for at det har vært av stor betydning for utformingen av skolen og målsettingene for skolen de siste årene. Siden 2006 har de fleste stortingsmeldinger og offentlige utredninger hatt tidlig innsats som omdreiningspunkt når det diskuteres om skolens videre utvikling (Utdanningsforbundet, 2018). Fra stortingsmelding 6 *tett – tidlig innsats og inkluderende fellesskap i barnehage, skole og SFO* (2019, s. 12) blir tidlig innsats beskrevet som en rekke ulike tiltak hvor målet er å øke læring og forebygge at utfordringer vokser seg større. Elever skal ha et godt pedagogisk tilbud fra tidlig småbarnsalder, og skal aktivt arbeide med å forebygge utfordringer. Om nye utfordringer avdekkes skal man med det samme sette inn nye tiltak slik at man tilpasser

opplæringen den enkeltes behov og forutsetninger. Begrepet tar utgangspunkt i at tidlig læring legger grunnlaget for senere læring (NOU 2019: 3, s. 14).

Det har blitt diskutert om det er motsetninger mellom tidlig innsats og hensynet til mangfoldet i skolen. Tidlig innsats har fått kritikk for å resultere i et kartleggings- og testregime som fører til sykeliggjøring av barn og en stemping av å være «unormal». Noen mener at man skal ta hensyn til det store mangfoldet og dermed vente til at eleven «vokser seg inn i det» eller «vokser det av seg» med alderen (NOU 2019: 3, s. 15). Et tidlig innsats-perspektiv stiller seg kritisk til en slik tilnærming og mener at man bør gripe inn forttest mulig for å forbygge ytterligere utfordringer. For å unngå at elever opplever tidlig innsats som et konkurransepress må fokuset være på elevene skal hjelpes inn i gode læringsløp med nok og riktig støtte (NOU 2019: 3, s. 15). For å kunne være «en skole for alle» og praktisere § 5-4 på en god måte er man avhengig av tidlig innsats. Elever som også opplever å motta den hjelpen de trenger vil mest sannsynlig også kjenne seg som en verdifull del av fellesskapet. For å nå målet om å gi alle en god utdanning med like muligheter må man starte tidlig (Meld. St. 6 (2019-2020), s. 21).

Tidlig innsats kan grovt sett deles inn i tre: universell, selektiv og indisert innsats. Universell innsats omhandler at skolen gjennomfører tiltak rettet mot samtlige elever med og uten særskilt behov. Dette er den praktiseringen som skolen gjennomfører for å hjelpe hele mangfoldet av elever i klasserommet faglig og sosialt (Breilid & Massen, 2021, s. 141). Selektiv innsats er tiltak som settes inn for enkeltelever som står i fare for å utvikle særskilte vansker. Indisert innsats er tiltak for elever med særskilte behov, hvor skolen er forpliktet til å iverksette tiltak med en gang (Breilid & Massen, 2021, s. 142). Grensene mellom de ulike «innsatsene» er imidlertid flytende og vil gå over i hverandre.

Målet om en «skole for alle» gjør at dagens utdanningssystem omfatter elever med langt mer varierte forutsetninger og behov sammenlignet med bare noen tiår tidligere (Meld. St. 18 (2010-2011), s. 41). Dette fører til at utdanningssystemet stiller helt andre krav til lærernes evne til å fange opp utfordringer nå. Tidligere, når elevene ikke hadde de nødvendige forutsetningene ville en «sorteringsmekanisme» gripe inn og gjøre klassene mer eller mindre homogene (Meld. St. 18 (2010-2011), s. 41). Dette førte til at lærere tidligere kunne fokusere mer på å undervise fag, uten spesielt ansvar for tilpasning og oppfølging. Nå må lærere derimot ha kunnskap om og ferdigheter i forebyggende arbeid. De må ha den nødvendige kompetanse til å fange opp når elever har utfordringer. En forutsetning for å avdekke slike

behov, vil være at man har ferdigheter og kunnskaper om metoder og verktøy i dette arbeidet (Meld. St. 18 (2010-2011), s. 142).

Siden arbeidet med å fange opp elever som strever virker å være krevende, vil det være avgjørende å etablere gode rutiner slik at man fanger opp problemer tidlig og kan tilrettelegge for det når problemer oppstår. Man ser at arbeidet med å tilpasse for nye behov og gripe inn tidlig er særlig relevant for skolen. Gjennom skoleløpet er det mellom 15 og 20 % av elevene som trenger ekstra tilrettelegging for å lykkes med faglig- eller sosial kompetanse. Dette er en forbedring med 5 % fra hva Midtlyng-utvalget fant ut for 10 år siden (Meld. St. 18 (2010-2011), s. 80). Til tross for forbedringen reflekterer tallene at det er en stor andel av elever som fortsatt har behov for å bli fanget opp av skolen. Den nødvendige kompetansen bør derfor være på riktig sted til rett tid. Det er avgjørende at kompetansen er tettest mulig på de elevene som opplever skolehverdagen som utfordrende (Meld. St. 18 (2010-2011), s. 109).

For å kunne sette inn tiltak i henhold til § 5-4 og hjelpe elever med å tilpasse skolehverdagen deres, er man først avhengig av å fange det opp behovet. Skolen og lærere må ha evnen til å identifisere og vurdere elevers utvikling og kompetanse før de kan anvende et profesjonelt skjønn for å avgjøre hvilke tiltak man skal følge opp eleven med (Hannås, 2014, s. 45). Det å identifisere vansker tidlig og sette inn tiltak raskt vil omfatte og utforske risikofaktorer og beskyttende faktorer for de som står i fare for å utvikle vansker (Breilid og Lassen, 2021, s. 142). Det vil være sentralt at skolen og lærere har god kjennskap til elevene sine og stadig observerer og registrerer elevers utvikling og læring. Dette er et viktig aspekt i både det å fange opp vansker som utvikles for en elev tidlig, men også i det å tilpasse opplæringen hensiktsmessig for den enkelte. En av lærernes oppgaver vil være å avklare egnede framgangsmåter for forebyggende innsatser (Breilid & Lassen, 2021, s. 142). Læreren tar del i elevenes utvikling hver eneste skoledag og skal ha gode rutiner for å se endringer i viktige aspekter som motivasjon, skolefaglighet og sosial interaksjon. Hvis man avdekker vansker på et tidlig tidspunkt, vil konsekvensene og varigheten begrenses (Meld. St. 18 (2010-2011), s. 20). Tøsse (2014, s. 43) skriver i sin forskningsartikkel at det kan få store konsekvenser for elever som ikke blir fanget opp i det hele tatt eller som blir fanget opp sent i skoleløpet. Barn som strever på skolen kan føle seg annerledes fra andre jevnaldrende, og stadig oppleve å komme til kort faglig eller sosialt. En studie gjennomført av Tøsse (2014, s. 46) av elever som ikke ble fulgt opp godt nok fra skolen viste mange negative likhetstrekk. Mange av elevene opplevde å bli stemplet som dumme, fikk et dårlig selvbilde eller opplevde å bli mobbet på grunn av sine vansker. Dette førte videre til at flere etablerte strategier for å unngå å bli

«avslørt» i hva de ikke mestret i skolen. Dette forsterket deres selvtillit negativt og førte til at man startet å vegre seg for å komme på skolen. I verste fall endte det med at elevene sluttet i skolen. Flere av dem fortalte at de ikke hadde de nødvendige grunnleggende ferdighetene i matematikk og norsk for å håndtere arbeids- og hverdagslivet. Dette preget flere av dem til å lage strategier for å unngå vanskelige situasjoner, og førte til at de ble passive og ofte trakk seg vekk fra andre (Tøsse, 2014, s. 48).

Nasjonale undersøkelser viser at det er hele 10 000 elever hvert år som går ut av grunnskolen med så svake ferdigheter at de har vanskeligheter med å klare seg videre i utdanning og arbeidsliv. Vanskene som ble utviklet kom blant annet som en følge av skolens for dårlige praktisering av tidlig innsats (Meld. St. 21 (2016-2017), s. 8).

2.2.1.1 Kompetanse

Av alle faktorer som spiller inn på elevers læring og utvikling, er læreren og hans kompetanse den aller viktigste faktoren (Meld. St. 21 (2016-2017), s. 25). Læreren skal utvikle et inkluderende fellesskap som fremmer helse, trivsel og læring for alle. I fagfornyelsen overordnet del heter det at «trygge læringsmiljøer utvikles og opprettholdes av tydelige og omsorgsfulle voksne, i samarbeid med elevene» (Utdanningsdirektoratet, 2019b). I et inkluderende læringsmiljø vil det være enklere for elever å utvikle seg og få ut læringspotensialet sitt. Som en naturlig følge av dette vil det også da være færre som står i fare for å henge etter faglig eller sosialt (Haug, 2017, s. 42). Lærerens klasseledelse bør bygges på innsikt i elevens behov, varme relasjoner og profesjonell dømmekraft (Utdanningsdirektoratet, 2019c).

Selv med god klasseledelse vil noen elever, av ulike årsaker og i forskjellige perioder, streve faglig eller sosialt. For å favne den enkelte vil det være sentralt for læreren å fange det opp tidlig og tilpasse opplæringen på en adekvat måte. I samarbeid med eleven, foreldrene og de andre lærerne på skolen vil det være viktig, i henhold til § 5-4, å fylle opplæringen med tilpassede tiltak som hjelper eleven. For å hjelpe elever i bekymringsfasen vil det være særlig viktig å realisere prinsippet tidlig innsats. Moen (2011, s. 152) mener at læreren må utøve proaktiv klasseledelse som innebærer at man er i forkant av problemer som utvikles. Hvis læreren klarer å sette inn tiltak tidlig vil det være enklere for eleven å ha effekt av tilpasningene.

For å komme fram til gode tiltak som hjelper elevene i den ordinære opplæringen er man avhengig av et godt samarbeid med eleven selv, foreldrene og andre lærere på skolen.

Sammen vil man kunne komme fram til gode tilpasninger slik at læreren opplever mestring og trivsel. I samarbeidet vil det være ønskelig å finne ut av årsakene til hvorfor eleven strever og dermed tilpasse den ordinære opplæringen slik at eleven har de beste forutsetningene for å mestre. I mange tilfeller vil det derimot være flere faktorer som spiller inn for at eleven opplever skolen som vanskelig og i de tilfellene vil læreren måtte prøve seg fram med ulike tiltak. Etter man har satt inn tiltak er læreren ansvarlig for å evaluere hvilken effekt tiltakene har hatt. Om man ser at det ikke hadde den effekten man ønsket er læreren ansvarlig for å sette inn nye tiltak. Hvis man derimot ser at tiltakene hjelper vil det være viktig å fortsette, men samtidig huske å øke nivået slik at eleven opplever stadig utvikling.

Hensikten med å sette inn tiltak er å hjelpe eleven til å få mest mulig mestring og trivsel i en vanskelig og utfordrende skolehverdag. Gjennom økt hjelp og tilpasninger skal man sikre at eleven klarer å følge resten av klassen og ikke bli hengende etter. I noen tilfeller vil eleven være avhengig av å motta ulike tiltak i en lang periode, mens andre elever vil bare i en kort periode være avhengig av ekstra støtte. God praktisering av bekymringsfasen krever at læreren klarer å fylle handlingsrommet i bekymringsfasen med gode tiltak. For å fylle dette handlingsrommet med gode tiltak vil det være sentralt at læreren har høy faglig kompetanse i tidlig innsats og tilpasset opplæring (Breilid & Lassen, 2021, s. 147). Med mangfoldet i elevgruppen vil det være sentralt for læreren å ha kompetanse i hvordan man differensierer pedagogisk for elevenes ulike forutsetninger og behov. Læreren må ha et tosidig fokus hvor man tenker på fellesskapets beste samtidig som man tar hensyn til individuelle forskjeller. Det vil derfor være viktig for læreren å variere sin didaktiske tilnærming slik at man favner hele klasserommet. Gjennom variasjon vil flere elever kunne bli «møtt» faglig og sosialt i klasserommet. Ifølge en TIMSS-undersøkelse fra 2015 kan lærerens kompetanse bidra til å utjevne forskjeller mellom elever (Nilsen & Bergem, 2016, s. 167).

2.2.1.2 Profesjonsfellesskap

For at læreren skal øke sin kompetanse og tilrettelegge for elever i bekymringsfasen på en god måte er man avhengig av støtte og hjelp fra profesjonsfellesskapet i skolen. For å komme fram til de beste tiltakene for eleven i bekymringsfasen må læreren samarbeide godt sammen med andre kollegaer og skoleledelsen. For en nyutdannet lærer vil det være nyttig å få innsikt i hvordan andre, mer erfarne lærere, tidligere har tilpasset for elever i bekymringsfasen. Siden man aldri blir utlært i læreryrket vil også de med mest erfaring ha god nytte av å dele erfaringer mellom seg. Det kan være at det er noen på skolen som har relevant erfaring eller spisskompetanse i elevens situasjon og som kan komme med forslag til tiltak å sette inn.

Derfor vil det være sentralt å etablere arenaer hvor man i dialoger kan reflektere over situasjoner og problemstillinger man står overfor (Fasting, 2018, s. 62). Et slikt tolkningsfellesskapet hvor man kontinuerlig utvikler og nyanserer egen praktisering vil komme elever i bekymringsfasen til gode. En del av å forbedre skolens utøvelse handler om å skape en felles forståelse for den pedagogiske praksis (Fasting, 2018, s. 68).

I ansvaret for å utarbeide en god plan for eleven kan ikke læreren bli overlatt til seg selv. Skoleledelsen skal tilrettelegge for et profesjonsfellesskap som stadig utvikler skolens praksis. Det er i slike fellesskap hvor man evaluerer og undersøker, at lærerens skjønsmessige vurderinger utvikles (Meld. St. 21 (2016-2017), s. 33). Lærerne er også ansvarlig for å utnytte tiden de har sammen godt og ta opp relevante problemstillinger som kan ha positiv innvirkning til deres undervisningspraksis. Rapporter viser at lærerens yrkesutøvelse, sammenlignet med andre profesjoner, har blitt mindre utviklet faglig. Til tross for at lærere ønsker å utvikle seg ytterligere opplever de at det er begrenset tilgang på kompetanseutvikling i skolen (Meld. St. 21 (2016-2017), s. 33). I arbeidet med å tilpasse for en elev i bekymringsfasen vil det være sentralt for læreren å føle seg hørt og anerkjent av skoleledelsen. Skoleledelsen bør se på hvilke muligheter de kan bidra med. Det kan være å sette inn økt ressurser i form av flere lærere under undervisningen for en periode, investere i relevante læringsressurser eller andre bidrag som kan komme en elev i bekymringsfasen til gode. I denne prosessen må læreren oppleve at der er «åpne» dører hos skoleledelsen, og at de ønsker å være med å tilpasse for eleven. For å produsere ny kunnskap rundt elever bør skolen etterstrebe utvikling, forbedring, og kompetanseheving (Bolman & Deal, 2018 s 58-59).

2.2.2 Tilpasset opplæring – med fokus på å følge opp

Det vil være svært sentralt for skolen å gripe inn tidlig når man opplever å være bekymret for en elevs utvikling. I henhold til opplæringsloven § 5-4 er man også forpliktet til å gripe inn med tiltak med siktemål om å hjelpe eleven faglig og sosialt. For å lykkes med tiltakene og tilpasse opplæringen slik at eleven opplever mestring, trivsel og læring bør skolen jobbe strukturert og systematisk med tilpasset opplæring i bekymringsfasen. I dette delkapittelet vil tilpasset opplæring med utgangspunkt i å følge opp, ta utgangspunkt i hvordan man møter og tilpasser for en elev man har en bekymring for. Utfordringen vil være å finne adekvate måter å ivareta eleven på. Delkapittelet kommer til å ta for seg temaene; lærer-elev-relasjon, samarbeid og lærerens kompetanse.

2.2.2.1 Lærer-elev-relasjon

Betydningen av elevenes forhold til lærerne har de siste årene fått mye oppmerksomhet i den

pedagogiske forskningen og i den skolepolitiske debatten. Forskning viser at lærer-elev-relasjonen er en sentral faktor for elevers motivasjon og læring og at relasjonen har stor betydning for elevenes læringsutbytte sosialt og faglig (Federici & Skaalvik, 2013, s. 58). Det er læreren sitt ansvar å etablere gode relasjoner til elevene sine. En god relasjon mellom lærer og elev er preget av åpenhet, støtte, omsorg, nærhet og respekt (Federici & Skaalvik, 2013, s. 59). En sentral dimensjon i å skape en trygg og god relasjon til elevene vil være å anerkjenne elevene gjennom aksept, forståelse, bekreftelse og engasjement. Ved å skape gode relasjoner til elevene vil læreren være en god rollemodell for fellesskapet. Dette vil påvirke klassemiljøet positivt og være til etterfølgelse for elevene (Utdanningsdirektoratet, 2016b).

Læreren har stor påvirkning i å skape et fellesskap hvor elevene opplever seg verdsatt og akseptert (Ulleberg, 2018, s. 28). Klarer læreren å skape et godt og trygt læringsmiljø med gode relasjoner vil elevene få en positiv selvforståelse. Som et direkte resultat av dette vil elevene bli mer aktive i undervisningen (Drugli, 2015, s. 33). Dette krever at læreren gir elevene både emosjonell- og instrumentell støtte. Emosjonell støtte handler om at læreren skal føle seg sett og verdsatt slik at elevene føler seg trygge. Instrumentell støtte handler derimot om at læreren skal gripe inn med tiltak og hjelpe elevene i skolearbeidet (Federici & Skaalvik, 2013, s. 61). Forskning viser at elever som blir møtt av både instrumentell støtte og emosjonell støtte i skolen har høyere motivasjon, trives bedre og tilegner seg mer læring. Elever som opplever denne støtten har høyere sosial- og faglig kompetanse, og gir bedre faglig selvoppfatning enn elever som opplever mindre støtte (Federici & Skaalvik, 2013, s. 61).

En god lærer-elev-relasjon viser seg å være svært viktig for å ivareta og tilrettelegge for elever i bekymringsfasen. I en god lærer-elev-relasjon vil det være enklere for læreren å fange opp elever som strever på skolen. I stedet for å skjule hva de ikke får til vil eleven enklere spørre om hjelp og være ærlig over utfordringer som de opplever. Som lærer vil det være enklere å følge elevers utvikling og identifisere eventuelle endringer som skjer i skoleløpet gjennom tett oppfølging av eleven. Både barnekonvensjonen og opplæringsloven vektlegger et samspill mellom lærer og elev hvor «elevens stemme» skal ha stor betydning (Breilid & Lassen, 2021, s. 144).

Etter opplæringsloven § 3-10 sikres elever retten til å ha underveisvurdering (1998). Den kan være både muntlig og skriftlig og har til hensikt å «fremme læring, tilpasse opplæring og øke elevers kompetanse i fag». Fra forskrift til opplæringsloven § 3-10 står det at systematisk underveisvurdering skal brukes i bekymringsfasen og hjelpe å vurdere om eleven har

tilfredsstillende utbytte av opplæringen (Opplæringslova, 1998). I vurderingsforskriften sikres elevenes rett til jevnlig dialog med lærer over egen sosiale og faglige progresjon (Ulleberg, 2018, s. 30). Et viktig bidrag for å gi elever tilfredsstillende sosialt og faglig utbytte vil være å følge eleven med støttende samtaler (Breilid & Lassen, 2021, s. 144). At eleven selv kan fortelle hvordan skolehverdagen oppleves vil være til stor verdi for læreren.

Det at eleven kontinuerlig kan være ærlig over hvordan det går, vil hjelpe læreren til å stadig tilpasse undervisningen på en god måte. Det er først når man har god kjennskap til elevens forutsetninger og behov at man har mulighet for å tilpasse opplæringen på en adekvat måte. Læreren kan enklere tilpasse oppgaver etter temaer som eleven interesserer seg for. Man vil også lettere tilrettelegge for oppgaver på et nivå der eleven mestrer, men fortsatt blir utfordret. Hvis eleven også har behov for hyppigere pauser vil læreren kunne tilrettelegge for gode rutiner på dette. Andre faktorer som kan påvirke elevens konsentrasjon som sitteplass, støynivå, hjelpemidler, bruk av læringsbrett eller annet kan tilpasses for elevens behov. Det kan også være behov for at eleven får en liten gjennomgang av temaer som skal gjennomgås i forkant slik at man kommer forberedt til undervisningen. Elever i bekymringsfasen har behov for forutsigbarhet og god struktur i skolehverdagen sin. Slike rutiner vil kunne planlegges gjennom gode samtaler.

Eleven kjenner sine egne behov best og har de største forutsetningen til å vite hvilke tiltak som vil hjelpe for trivsel og mestring. Gjennom samtaler og gjensidig refleksjon vil man finne gode tilpassede løsninger som gir trygghet, meningsfull læring og tilfredsstillende utbytte (Breilid & Lassen, 2021, s. 145). Om man allerede har satt inn tiltak som ikke gir de resultatene som man ønsker, kan man med en god lærer-elev-relasjon lettere korrigere og sette inn nye tiltak som kan gi bedre effekt. Elever som opplever å medvirke i opplæringen viser høyere motivasjon og innsats i opplæringen på skolen (Meld. St. 21 (2016-2017), s. 67). Hattie (Klitmøller & Nielsen, 2018, s. 17) mener at elevenes læringseffekt øker om læreren klarer å gi konstruktive tilbakemeldinger og positive forventninger til deres skolearbeid. Samtalen må derfor være preget av både emosjonell støtte og instrumentell støtte. Forskning beskriver også hvordan gode samtaler mellom lærer og elev bidrar til vekst og selvaktualisering (Breilid & Lassen, 2021, s. 145). Gjennom samtaler vil eleven kunne få et eierskap over egen læring og utvikling. Dette vil hjelpe eleven til å skape gode strategier for videre læring. Selv om læreren har stor påvirkning for elevens utvikling, kan ikke læreren isolert sett bestemme hva eleven lærer. Likevel kan læreren tilrettelegge for at eleven utvikler

mestring, interesse og deltakelse i sentrale aspekter som kan snu en begynnende uheldig utvikling (Breilid & Lassen, 2021, s. 145).

2.2.2.2 Samarbeid

Det er viktig at alle aktører samarbeider godt sammen for å gi elever som strever på skolen det beste opplæringstilbudet. «Laget rundt eleven» har til hensikt å følge opp slik at den enkelte får ut mest mulig av sitt læringspotensial. «Laget» vil i denne sammenhengen bestå av eleven selv, hjemmet, skolen og andre aktører som eleven har behov for. For å optimalisere samarbeidet må en ha god kommunikasjon gjennom prosessen og vite hva som forventes av hverandre. I noen tilfeller vil foresatte registrere at eleven strever med noe som ikke skolen har fått med seg, og motsatt. Man vil derfor komme inn med ulike erfaringer og kunnskap av eleven som skal hjelpe med å tilpasse opplæringen for eleven.

Foreldresamarbeid skal være en integrert del av skolevirksomheten. Kravet om samarbeid mellom skolen og hjemmet kommer til uttrykk både gjennom internasjonale forpliktelser og nasjonalt regelverk. I stortingsmelding 18 (2010-2011, s. 87) blir samarbeid og samordning foreslått som en strategi i arbeidet mot å forbedre opplæringstilbudene for elever (Herlofsen, 2014, s. 41). Viktigheten av samarbeidet mellom skole og hjem er beskrevet i opplæringsloven § 1-1 (1998). Der beskrives det om et samarbeid mellom skole og hjem som skal «åpne dører mot verden og fremtiden og gi elevene historisk og kulturell innsikt og forankring» (NOU 2015: 2, s. 127). Også i fagfornyelsen legges det et stort ansvar på samarbeidet mellom skole og hjem. Fra fagfornyelsen får skolen og hjemmet et kollektivt ansvar om å fremme elevers «helse, trivsel og læring» (Utdanningsdirektoratet, 2020a)

Skolen skal gi foreldrene en stemme til medvirkning i utformingen av undervisningen (NOU 2015: 2, s. 128). Samarbeidet skal stadig arbeide med å finne de beste løsningene for eleven. Skolen er den profesjonelle part som er ansvarlig for å ta initiativ og tilrettelegge for samarbeidet, men begge parter er gjensidig i samarbeidet (Herlofsen, 2014, s. 42). Ifølge Smith-utvalget er det spesielt viktig med et godt samarbeid mellom skole og hjem når det kommer til elever som opplever skolen som utfordrende. Eleven vil ha en positiv effekt av at skolen og hjemmet klarer å samarbeide på en god måte (NOU 2015: 2, s.127). Siden foreldrene er elevens nærmeste omsorgsperson vil det som oftest være enklere for eleven å fortelle hvordan det går på skolen til foreldrene sine. I andre tilfeller vil læreren og skolen vite mer over hvordan eleven har det på skolen enn foreldrene. I begge tilfellene vil det være mulig for skolen og hjemmet å snakke om hva de vet, og gi hverandre informasjon slik at begge parter vet mest mulig om elevens situasjon.

Gjennom å få mer innsikt om elevens situasjon vil man kunne hjelpe eleven ytterligere, både faglig og sosialt. Det vil være sentralt for elevens utvikling at han følges opp tett både på skolen og hjemme. Foreldre vil derfor måtte følge opp barnet sitt med skolearbeid hjemme og gi tilbakemeldinger til skolen på hvordan det går. Om foreldrene ser at barnet har behov for tilpasninger med skolearbeidet hjemme vil man gjennom et godt samarbeid finne de beste løsningene for eleven. Foreldre er en viktig ressurs i skolens arbeid og har stor betydning for dens motivasjon (Utdanningsdirektoratet, 2020a). Skolen har et ansvar om å formidle klart og tydelig at foreldre er ønsket til å delta i barnas utvikling. Flere foreldre kan bli passive i sitt eget barns utvikling siden de ikke ønsker «å bry» skolen. Om skolen formidler og oppfordrer hjemmet til å aktivt delta og engasjere seg i deres barns utvikling vil foreldrene lettere ta en aktiv rolle (NOU 2015: 2, s. 173).

For elever som er i bekymringsfasen vil et godt skole-hjem-samarbeid være utelukkende positivt for elevens utvikling, og kunne bidra til at en uheldig utvikling snur. Siden foreldrene står eleven nærmest vil de enklere fange opp endret atferd som ikke skolen fanger opp. Gjennom et godt samarbeid vil foreldrene videreformidle barnets signaler og gi nødvendig informasjon til skolen som gjør at man kan tilpasse opplæringen til elevens behov og forutsetninger (NOU 2015: 2, s.127). Dette avhenger at foreldrene føler seg trygge nok på skolen og at det er lav terskel for å kontakte skolen ved behov. Hensikten i et slikt samarbeid vil være å alltid sette eleven i sentrum og sammen komme fram til de beste løsningene slik at eleven opplever mestring og glede.

Samarbeid med instanser med relevant kompetanse som vil hjelpe skolen å tilpasse opplæringen best mulig for elever bør være svært ønskelig. Om skolen opplever seg rådvill i situasjonen og er tomme for nye ideer når man skal sette inn tiltak for elever i bekymringsfasen bør man det være muligheter for hjelp eksternt. En slik instans er PP-tjenesten, som innehar høy faglig kompetanse over mangfoldet av elever. For å nå en bedre opplæringssituasjon for elever i bekymringsfasen vil det derfor være nyttig med dialog mellom skolen og PP-tjenesten. Et samarbeid som bygger på hverandres kompetanse vil komme elevene til gode. PP-tjenesten skal hjelpe skolen både med systemrettet arbeid og individrettet arbeid (Herlofsen, 2014, s. 43). I samarbeidet bør det legges et rammeverk slik at de sammen kan ha størst mulig positiv innvirkning på elever. Skolene og PP-tjenesten bør således strukturere klare og tydelige forventninger av praktiseringen av bekymringsfasen. I samarbeidet vil det være sentralt at skolen gir PP-tjenesten tilgang til elevenes situasjoner i skolen og at PP-tjenesten er tilgjengelig for skolen ved behov.

2.3 Aktuell forskning

I dette underkapittelet kommer jeg til å se på allerede eksisterende forskning på bekymringsfasen. Jeg tar utgangspunkt i forskning fra norske studier siden jeg ikke fant internasjonale studier som tok for seg bekymringsfasen.

Gjennom barneombudets rapport «uten mål og mening?» får man et innblikk i at skolen har et forbedringspotensial i praktiseringen av bekymringsfasen. I rapporten kommer det fram at organisasjonen er bekymret for at elever som er i grenseland mellom tilpasset opplæring i den ordinære opplæringen ikke får den støtten de trenger og har krav på. Å avgjøre om en elev har tilfredsstillende utbytte eller ikke viser seg å være en vanskelig skjønnsmessig avgjørelse for skolen. Fra rapporten kommer det fram at det er flere elever som mottar spesialundervisning som ville hatt bedre utbytte av å være i den ordinære opplæringen, og at det er elever som mottar ordinær opplæring som ville hatt mer nytte av spesialundervisning (Barneombudet, 2017, s. 23).

Skolen må gjøre mer for å få et helhetlig bilde av elevens situasjon slik at man kan sette inn de beste tiltakene basert på elevens behov og forutsetninger. Elevene opplever at skolen har en manglende forståelse for deres behov (Barneombudet, 2017, s. 9). De forklarer at skolen verken klarer å tilpasse ordinær opplæring eller spesialundervisning. Flere av dem gir uttrykk av de må velge mellom to «onder», der spesialundervisning blir lagt på et for lavt nivå mens den ordinære opplæringen er lagt på et for høyt nivå (Barneombudet, 2017, s. 23). Noe som resulterer i at man verken får utbytte i den ordinære opplæringen eller i spesialundervisningen og blir hengende lenger etter faglig. Funnene gir klare indikasjoner for at flere elever som er i bekymringsfasen ikke får den oppfølgingen de har behov på. I sakene barneombudet gjennomgikk, ble det sjelden gjort en barnets-beste-vurdering av skolen, og det var vanskelig å se om innholdet i og utbyttet av opplæringen ble evaluert av skolen i ettertid (Barneombudet, 2017, s. 8).

Majoriteten av elevene som inkluderes i rapporten forteller at skolens tiltak eller mangel på tiltak hindrer dem i å lære. Det kommer fram at elever ikke opplever å få medvirke i sin egen skolehverdag. Den nødvendige hjelpen eller informasjonen for å ta det i avgjørelser som gjelder dem får de ikke vært med i (Barneombudet, 2017, s. 9). Dette står i kontrast til funnene i Lies masteravhandling (2016), som tar for seg elevens medvirkning i den spesialpedagogiske tiltakskjeden. På denne skolen blir eleven brukt som «kilde til informasjon» i bekymringsfasen. De gir uttrykk for at skolen bruker tid sammen med eleven

og tillegger elevens stemme i etterkant av samtalene basert på elevens «modenhet og alder» (Lie, 2016, s. 42). I barneombudets undersøkelser av foreldrene gir de uttrykk for at de ikke blir hørt og at de opplever kontakten med skolen som svært vanskelig. De føler seg ofte alene og maktesløse i møte med skolen. Når de kritiserer skolen for mangelfulle tiltak opplever de at skolen legger skylden for barnets manglende utbytte på dem (Barneombudet, 2017, s. 51). Det er flere elever som faller utenfor sosialt og faglig. Barneombudet (2017, s. 26) argumenterer for at flere elever ikke lærer og i verste fall blir syke på grunn av mangel på kompetanse og feil tilrettelegging. Mange av elevene opplever en skolehverdag preget av utrygghet og uforutsigbarhet. Flere blir utsatt for mobbing, utestenging og krenkelser fra både medelever og voksne på skolen (Barneombudet, 2017, s. 8).

Herlofsen følger åtte elevsaker i sin doktoravhandling (2014) hvor hun ser på saksgangen i de sentrale fasene av den spesialpedagogiske tiltakskjeden. Gjennom studiene framgår det ikke å være systematisert og vektlagt noe krav om å høre elevens stemme. Elevens meninger og tanker rundt situasjonen har ikke et eget punkt som brukes formelt videre i tiltakskjeden (Herlofsen, 2014, s. 246). Hun understreker likevel at det er sannsynlig at elevens stemme blir ivaretatt ved at eleven har samtaler med foresatte eller lærerne ved skolen. Andre fasen av tiltakskjeden, henvisningen til PPT, bærer preg av lite informasjon om hvordan de har tilpasset opplæringen for elever i den ordinære opplæringen i bekymringsfasen. Ingen av sakene har en konkret vurdering av elevens utbytte av den ordinære opplæringen knyttet opp mot de andre elevene i klassen. Henvisningen tar for seg i liten grad kvaliteten av den ordinære opplæringen og hva som forventes etter dens praksis (Herlofsen, 2017, s. 247).

Selv om det er retningslinjer i veilederen som sier at utformingen av henvisningen skal uttrykke både elevens styrker og vansker, er det elevens vansker som vektlegges i dokumentene. Dette samsvarer med den tidligere tradisjonelle og problematiske praktiseringen hvor man fokuserte på «mangler og feilutvikling hos individet» (Nilsen & Herlofsen, 2019, s. 222). Noe som strider mot et helhetlig og mulighetsorientert perspektiv som bekymringsfasen og resten av tiltakskjeden har til hensikt å være. Selv om man ikke får innblikk i konkret hva som blir gjort for elevene i bekymringsfasen gjennom dette studiet, er det passende å stille spørsmålsteget om saksgangen bør endres slik at man sikrer at elever får den støtten og hjelpen de trenger i bekymringsfasen. Alle tiltak som er satt inn for eleven i den ordinære opplæringen bør dokumenteres for videre tilretteleggelse i tiltakskjeden. Dokumentasjonen bør holde skolen ansvarlig for den plikten det har overfor eleven; som er å hjelpe eleven innenfor den ordinære opplæringen med ulike tiltak.

I forskningsarbeidet «*Det må være rom for begge deler*» (Knudsmoen, Myhr, Vigmostad, Aasen, Nordahl & Håland, 2012) tar de for seg hvordan man kan utbedre kvaliteten i den ordinære opplæringen og spesialundervisningen. De forteller at forskjellen mellom den ønskede og reelle praktiseringen i skolen de siste årene har økt. Fra forskningen viser rapporten at det ikke er etablert et godt nok systemrettet arbeid mellom skolene og PP-tjenesten i bekymringsfasen (Knudsmoen, Myhr, Vigmostad, Aasen, Nordahl & Håland, 2012, s. 3). Det kommer fram i arbeidet at bekymringsfasen ikke er konkretisert, og at det er ulike forventninger mellom skole og PP-tjenesten over hvordan PP-tjenesten kan bidra i bekymringsfasen (Knudsmoen, Myhr, Vigmostad, Aasen, Nordahl & Håland, 2012, s. 103). PP-tjenesten uttrykker at de har mindre kapasitet til å bistå skolene siden det meste av deres tid går til å håndtere ulike henvisninger. PP-tjenesten forteller derfor at de ikke får brukt sine ressurser hensiktsmessig for å arbeide forebyggende med elever. Et eksempel av hva som utgår for PP-tjenesten på grunn av manglende kapasitet, men som de har et ønske om å bistå skolen med, er veiledning for implementering av tiltak i bekymringsfasen (Knudsmoen, Myhr, Vigmostad, Aasen, Nordahl & Håland, 2012, s. 99).

2.4 Ulike forståelser

Arbeidet med bekymringsfasen tar for seg flere ulike begreper og prinsipper. I dette delkapittelet kommer jeg til å ta for meg forståelsen av elevutbytte. Elevers utvikling må ta hensyn til ikke bare det faglige utbytte, men også det sosiale. Derfor kommer jeg videre til å ta for meg faglig- og sosialt utbytte, og hvordan de ulike forståelsene påvirker arbeidet i bekymringsfasen.

2.4.1 Faglig- og sosialt utbytte

Skolen har til hensikt å hjelpe samtlige elever i møte med deres forutsetninger og behov. I Strandkleivs og Lindbäcks (2010, s. 68) definisjon av tilpasset opplæring søker opplæringen å tilrettelegge for at elever utvikler seg «faglig, sosialt, fysisk og personlig». I diskusjonen om hva som inngår i «elevutbytte» virker «faglig utbytte» og «sosialt utbytte» å være sentrale faktorer for å innfri kriteriet (Strandkleiv & Lindbäck, 2010, s. 69). Arbeidet i bekymringsfasen vil derfor ha et tosidig fokus hvor man tilrettelegger for at eleven utfolder seg personlig og gjennom dette får et økt faglig- og sosialt utbytte.

Det dras et skille mellom «faglig kompetanse» og «sosial kompetanse». Fra LK20 overordnet del blir faglig kompetanse omtalt som kunnskaper og ferdigheter man tilegner seg og anvender for å løse oppgaver i kjente og ukjente sammenhenger i de ulike fagene

(Utdanningsdirektoratet, 2019d). Forståelse og evne til refleksjon og kritisk tenkning vektlegges i faglig kompetanse. Sosial kompetanse defineres av Ogden (2015, s. 228). som ferdigheter, kunnskaper og holdninger som bidrar til å skape og vedlikeholde sosiale relasjoner. Den sosiale kompetansen er en forutsetning for sosial mestring, sosial akseptering og vennskap, samt gir en realistisk oppfatning av egen sosial kompetanse. Skillet mellom kompetansene kommer fram i hva man skal tilegne seg kunnskaper og ferdigheter om, nemlig faglig og sosialt. Skolen og dens mandat har derfor til hensikt å utruste elever med høy faglig og sosial kompetanse for å utruste dem til å delta i det demokratiske samfunnet som møter dem på en god måte. Derfor vil det være sentralt for skolen å fokusere både på elevens «sosiale utbytte» og «faglige utbytte» i bekymringsfasen og ellers.

Selv om faglig og sosialt utbytte forstås i sammenheng til hverandre, vil skolen måtte se etter forskjellige signal for å avdekke om elevens vansker primært er av en faglig eller sosial art. En måte å evaluere elevenes faglige utvikling på vil være gjennom kartleggingsprøver og andre tester som tar for seg store deler av pensum. Gjennom resultatene vil man kunne få tilstrekkelig vurderingsgrunnlag for å vite hvor eleven står faglig og eventuelt gripe inn med tiltak man ser det er behov for. Noen ganger vil en bekymring oppstå på grunn av svake resultater og være et tegn til læreren om å sette inn tiltak som skal hjelpe elevens faglige utvikling.

Andre ganger vil man bli bekymret for at eleven har utviklet en svak sosial kompetanse. Dette kan være mindre tydelig for læreren siden det er mindre målbart. Et resultat av dette kan være at man ikke avdekker signal som eleven uttrykker og ikke får grepet inn med nødvendige tiltak tidlig. Siden klasserommet består av et stort mangfold av elever med ulike behov og forutsetninger vil det være krevende å lese samtlige elevers signal på en adekvat måte. Når en elev stadig ikke rekker opp hånden og unngår oppmerksomhet kan det i et tilfelle bety at eleven vegrer seg og ikke tør å utfolde seg i klasserommet. Med en annen elev kan det være at eleven tør og kan svare, men ikke ser behovet til å delta aktivt i undervisningen. Elevenes praktisering er lik, men i det ene tilfellet kan eleven være redd for å si noe feil foran andre på grunn av mobbing eller annen sosial problematikk og i det andre tilfellet er det ingen annen underliggende forklaring enn elevens likegyldighet.

I Stray & Stray sin forskningsartikkel «*alle elever har behov for å bli forstått*» tar de for seg syv ulike lærer-elev-relasjoner hvor den ene eleven er omtalt som «den usikre eleven» (2014, s. 64). En slik elev kjennetegnes ved at han er sosialt tilbakeholden, reservert og passivt

underkastende i relasjon til jevnaldrende. Dette vil ha negative konsekvenser for elevens læringsutvikling. Sosial usikkerhet og overdreven forsiktighet vil ofte ikke bli sett på som et problem i skolen før eleven eventuelt utvikler tilleggsproblemer (Stray & Stray, 2014, s. 8). I en slik sammenheng vil det være avgjørende for skolen å se på elevens sosiale utbytte for å avdekke en bekymring.

I denne studien prøver jeg å få innsikt i hvordan jeg som lærer kan tilrettelegge for elever som allerede har begynt en uheldig faglig- eller sosial utvikling. Kapitlet viser hvor sammensatt og komplekst arbeidet med «tidlig innsats» og «tilpasset opplæring» er. Med kunnskapen som er frambragt i teorikapitlet beskriver jeg metoden for oppgaven i neste kapittel.

3.0 Metode og forskningsdesign

For å kunne besvare hvordan lærere tilrettelegger for god praktisering av bekymringsfasen har jeg tatt flere metodologiske veivalg i forskningsprosessen. Ordet «metode» betyr «veien til målet» og tar for seg hvilke framgangsmåter man bruker for å komme til «sluttstreken» (Kvale & Brinkmann, 2017, s. 140). Jeg har prøvd å anvende hensiktsmessige metoder og forskningsdesign for å belyse masterprosjektets problemstilling. Veien jeg har «vandret på» gjennom forskningsprosessene håper og tror jeg flere som kommer etter kan finne og kjenne seg igjen i. I kapitlet forsøker jeg å styrke masterprosjektets validitet og reliabilitet ved å begrunne den vitenskapsteoretiske bakgrunnen og valg av metode, samt forskningsdesignet. Avslutningsvis tar jeg for meg etiske dilemmaer som jeg opplevde ved det kvalitative forskningsintervjuet.

3.1 Vitenskapsteoretisk bakgrunn

Induktive og deduktive metoder utgjør de primære forskningstilnærmingene og er to motsatte framgangsmåter for å produsere kunnskap (Leseth & Tellmann, 2014, s. 32). Mitt forskningsprosjekt tar imidlertid utgangspunkt i en abduktiv framgangsmåte, en kombinasjon av induktiv- og deduktiv tilnærming (Dalen, 2011). Jeg fant det mest hensiktsmessig å ha et temabasert design med muligheter for induktive innspill inspirert av det teoriorienterte. Fenomenet som forskes på i denne studien har verken nok etablerte hypoteser å utfordre ved en deduktiv tilnærming, eller en tydelig nok identifisert trend blant enheter i utvalget til å analysere det induktivt. Med en fot i hver leir kan jeg derimot anvende en mer dynamisk abduktiv tilnærming, trekke både teori og empiri, som er naturlig når man forsker på menneskers erfaringer i et uetablert felt (Kvale & Brinkmann, 2017, s. 225). I henhold til en hermeneutisk-fenomenologisk tilnærming ønsket jeg å være oppmerksom på hvordan kunnskap etableres og samtidig tolke informantenes besvarelse siden det ikke finnes ufortolkede fenomener (Swinton & Mowat, 2016, s. 36) Jeg hadde et ønske om å forstå informantenes perspektiver og praktisering i arbeidet av bekymringsfasen. I tillegg til deskriptive utsagn over deres praktisering av arbeidet ønsket jeg å reflektere over informantenes følelser, ønsker og forslag i og rundt bekymringsfasen. Siden jeg søkte å få innsyn om informantenes faktiske praktisering av bekymringsfasen ønsket jeg å sikre funn som var så fullstendige som mulig. For å få mest mulig innsikt over informantenes besvarelse var det et behov om å fortolke refleksjonene. Av de syv fortolkningsprinsippene som inngår i den hermeneutiske tilnærmingen var det særlig det første prinsippene som ble viktig for meg i fortolkningsarbeidet (Thagaard, 2013, s. 41). Det første prinsippet, som er en følge av den

hermeneutiske sirkel, tar for seg den kontinuerlige frem- og tilbakeprosessen mellom deler og helhet (Kvale & Brinkmann, 2017, s. 236). Gjennom disse fortolkningene ble deler av funnene satt i ny relasjon til helheten og min forståelse ble utvidet. På denne måten beveget jeg meg i kjernen av abduktiv tilnærming, som er fra empiri til teori, og fra teori til empiri.

3.2 Kvalitativ tilnærming

Formålet til det kvalitative forskningsintervjuet er å få fram betydningen av menneskers erfaringer og opplevelser (Kvale & Brinkmann, 2017, s. 20). Den kvalitative metoden innhenter kunnskap om informantens egne forståelse av verden og tillater dem å gå i dybden av det som undersøkes (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 78). Siden masteroppgaven har til hensikt å undersøke hvordan læreres pedagogiske praksis er i møte med elever i bekymringsfasen vil det være avgjørende å benytte seg av kvalitativ metode. På denne måten vil masteroppgaven, gjennom de fem valgte informantene, utvikle kunnskap om temaet. I kvalitative forskningsintervju gis informanter gode muligheter til å belyse nye og uventende fenomener (Kvale & Brinkmann, 2017, s. 48). Gjennom intervjuene får man stilt oppfølgings spørsmål som reduserer sjansene for misforståelser, og gir utfyllende svar.

3.3 Datainnsamling

I arbeidet med kvalitativt forskningsintervju må en ta valg slik at datainnsamlingen belyser oppgavens tema. Valgene man tar i datainnsamlingsarbeidet påvirker hvilke data man samler inn og kvaliteten av den. For at datainnsamlingen skal utføres på den mest hensiktsmessige måten vil det være viktig å finne løsninger som reflekterer intensjonen til oppgavens tema. En viktig del av datainnsamlingen vil være å identifisere og finne lærere til å være informanter. I første delkapittel 3.3.1 – *valg av informanter* vil denne prosessen beskrives nærmere. Videre vil hvilke spørsmål man stiller informantene spille en sentral rolle for hvilke data som blir samlet inn. Andre delkapittel 3.3.2 – *Utarbeidelse av intervjuguide* vil begrunne valgene bak intervjuguiden. Til slutt, kommer 3.3.3 og 3.3.4 – *pilotering av instrumentet og gjennomføring av intervjuene* til å forklare hvordan intervjuene foregikk og valgene som ble tatt i gjennomføringen.

3.3.1 Valg av informanter

I utvelgelse av informantene ønsket jeg å finne informanter som kunne reflektere hvordan flest elever med vansker blir møtt i skolehverdagen. For å sikre et treffende datagrunnlag som tar utgangspunkt i prosjektets problemstilling har jeg derfor valgt informanter etter strategisk utvalg. Utvalget ble derfor satt ut ifra kriteriet at informantene skulle være kontaktlærere på

ungdomsskoletrinnet. Som kontaktlærer har man det overordnede ansvaret for elevens utvikling og er den som står eleven nærmest. På bakgrunn av dette vil kontaktlærere være de som kan bidra med å besvare praktiseringen av bekymringsfasen best. For å utføre intervjuene fysisk var det ønskelig at informantene arbeidet i Oslo kommune. For å fange et mangfold i utvalget ønsket jeg å innhente både kvinnelige og mannlige kontaktlærere i skolen med ulik erfaring innenfor læreryrket. Et slikt mangfold vil kunne presentere en variasjon over hvordan skoler og lærere ivaretar og tilrettelegger for elever i bekymringsfasen. Jeg hadde også et ønske om at skolene som kontaktlærerne jobbet på hadde en geografisk variasjon i Oslo kommune. Siden jeg så for meg å arbeide på ungdomstrinnet, var det mest relevant for meg og min framtidige praksis å forske på kontaktlærere fra ungdomsskoletrinnet og deres arbeid i bekymringsfasen, fra ungdomstrinnet. Selv om jeg innhentet data fra færre informanter enn det jeg opprinnelig plana, anser jeg likevel fem informanter som tilstrekkelig for omfanget av oppgaven.

Sommeren 2020 sendte jeg inn søknaden for masterprosjektet til NSD (Norsk senter for forskningsdata, vedlegg 1) og fikk den godkjent raskt etter noen få dager. Planen min for rekrutteringen var å bruke nettverket jeg hadde opparbeidet meg gjennom studiet. Først sendte jeg ut e-post til samtlige praksislærere jeg hadde hatt gjennom lærerstudiet og spurte om de kunne høre med sine kollegaer om å stille som informant. Alle som ble henvist til meg opplevde studiets tematikk som relevant, men grunnet mangel på tid hadde ingen av dem mulighet til å stille som informant. Denne prosessen var svært tidkrevende siden kontaktlærerne brukte lang tid på å svare og at samtlige forespørsler endte med å bli avslått. Derfor måtte jeg etter hvert endre plan, og spørre venner som arbeider på skolen om de kunne høre sine kollegaer. På kort tid fikk jeg da fem kontaktlærere som innfridde de nevnte kriteriene og som ville stille som informant. Dette er informantene:

Informant	Stilling	Utdanning	Ansiennitet	Lokasjon
1	Kontaktlærer for 8. trinn.	Adjunkt (5-10). Underviser i matematikk, samfunnsfag, naturfag, mat & helse.	3 år	Vest-Oslo

2	Kontaktlærer for 9. trinn	Lektor m/ opprykk. Underviser i matematikk, spansk og norsk.	2 år	Vest-Oslo
3	Kontaktlærer for 10. trinn.	Lektor. Underviser i engelsk og musikk (PPU)	15 år	Øst-Oslo
4	Kontaktlærer for 8. trinn.	Bachelor i internasjonal politikk, og en annen grad i religionsvitenskap. Underviser norsk, K-RLE og samfunnsfag.	13 år	Vest-Oslo
5	Kontaktlærer for 9.trinn.	Lektor m/opprykk. Underviser i norsk, fransk og samfunnsfag.	15 år	Øst-Oslo

Tabell 1: Presentasjon av informanter

3.3.2 Utarbeidelse av intervjuguide

Etter at jeg bestemte meg for at semistrukturert intervju ville være den mest hensiktsmessige framgangsmåten for min oppgave, utformet jeg en intervjuguide som skulle hjelpe meg i intervjusituasjonen. En intervjuguide har til hensikt å omsette problemstillingen til konkrete temaer og underliggende spørsmål (Dalen, 2011, s. 32). For å sikre at intervjuguiden belyste informantenes praktisering av bekymringsfasen, arbeidet jeg med å få kontroll over relevant teori i forkant. På bakgrunn av teorien valgte jeg å ta utgangspunkt i to overordnede deler, «å fange opp» og «å følge opp», av bekymringsfasen. Før intervjuene ble det etablert en definert teoriramme basert på temaer som kunne tenkes å være viktig for læreres arbeid i bekymringsfasen. I henhold til abduktiv tilnærming, hvor man møter et fenomen med et åpent sinn, ble semistrukturert intervjuguide benyttet i intervjuet. I løpet av intervjuene skulle vi gjennom mine forberedte temaer, men underveis fikk informantene muligheten til å dele fritt fra sine erfaringer. Ettersom informantene pekte på flere viktige elementer ved problemstillingen, ble teorirammen bearbeidet og videreutviklet etter endt intervju. For å sikre

at intervjuet ble av høyest mulig kvalitet ble intervjuguiden bearbeidet helt fram til selve gjennomføringene av intervjuene.

3.3.3. Pilotering av instrumentet

For å være mest mulig forberedt til intervjuene med informantene, valgte jeg å gjennomføre pilotintervju med to venner som arbeider på ungdomstrinnet som kontaktlærere. Fordelen med å velge venner som arbeidet i skolen var at de kjente til intervjuguidens tema. I tillegg ville jeg få ærlige tilbakemeldinger på hvordan intervjuet kunne forbedres. Gjennom pilotintervjuene fikk jeg tilbakemelding på at noen av spørsmålene ble oppfattet som utydelige og det ble gjort justeringer for å tydeliggjøre dem. Jeg fikk også nyttig erfaring med å være intervjueren og ble mer bevisst over utfordringene denne rollen innebærer. Et hovedfokus for meg i pilotintervjuene var å være til stede i samtalen og stille gode oppfølgingsspørsmål, samtidig som problemstillingens tema ble besvart. Gjennom pilotintervjuet opplevde jeg å utvikle denne egenskapen. Begge intervjuene ble gjennomført høsten 2020.

3.3.4 Gjennomføring av intervjuene

Alle intervjuene ble gjennomført fysisk på skolene hvor informantene jobbet og varte fra 35 til 70 minutter. Intervjuene ble gjennomført mellom september og oktober i 2020 til tross for forsinkelser grunnet COVID-19. For å sikre informantenes uttalelser og gjennomføre etterarbeidet av intervjuene på den mest hensiktsmessige måten benyttet jeg lydopptaker i intervjuene. For å skape en god kontaktetablering til informantene startet jeg hvert intervju med å minne dem om deres rettigheter og rolle som informant. Jeg gjennomgikk på nytt hva masteroppgaven hadde til hensikt å forske på og forklarte relevante begreper, som blant annet «bekymringsfasen», for å unngå misforståelser underveis. Siden norske skoler til en viss grad har mottatt kritikk for deler av praktiseringen av masteroppgavens tematikk, var jeg bevisst over at informantene potensielt kunne oppleve intervjuet som utfordrende. Det var derfor viktig for meg å formidle intensjonen bak det valgte temaet, og skape en felles forståelse over at det er en krevende del av lærerprofesjonen.

Gjennom dette ønsket jeg at informantene skulle kjenne seg trygge nok til å dele sin faktiske praktisering av bekymringsfasen og ikke en slags ønskelig praktisering. Informantene og jeg opparbeidet oss et godt utgangspunkt for intervjuene og de forsikret meg om at de etter beste evne skulle svare oppriktig og ærlig. Gjennom intervjuet prøvde jeg å være så tydelig som mulig slik at informantene skulle forstå mine spørsmål og kommentarer. Siden et semistrukturert design gir større fleksibilitet, ble intervjuene preget av en viss spontanitet som

resulterte i at vi bevegede oss fritt gjennom de ulike temaene. Dette førte til at jeg måtte være fleksibel i møte med informantenes svar for å stille relevante oppfølgingsspørsmål for å belyse deres praktisering av bekymringsfasen ytterligere. Det var viktig for meg at informantene skulle ha en god opplevelse av å delta i studiet. I intervjusituasjonen prøvde jeg å anerkjenne informantene gjennom engasjert kroppsspråk og støttende kommunikasjon. På slutten av intervjuene oppsummerte jeg funnene, avklarte om jeg hadde forstått utsagnene korrekt og spurte om de hadde noe mer de ville legge til. I etterkant av intervjuet fortalte flere av informantene at de opplevde intervjuet som spennende, og givende til videre skolepraksis.

3.4 Databehandling

Databehandling handler om hva man gjør med materialet som er samlet inn. Første delen bestod i å transformere lydfilen fra intervjuet til tekstform. Begrunnelser og valg rundt transkripsjonen beskrives nærmere i 3.4.1 *Transkribering*. Etter det vil 3.4.2 *analytisk tilnærming* ta for seg hvordan datainnsamlingen analyseres og systematiseres. Avslutningsvis, kommer analysemetoden og gjennomføringen av analysen til å bli redegjort av 3.4.3 *tematisk analyse*.

3.4.1 Transkribering

Transkribering handler om å transformere en samtale mellom mennesker til skriftlig form (Kvale & Brinkmann, 2017, s. 204). I denne transformasjonen ønsket jeg å arbeide slik at minst mulig viktig informasjon gikk tapt. Kroppsspråk, toneleie og annen informasjon kan i arbeidet med å gjøre om tale til tekst falle delvis eller helt bort (Dalen, 2011, s. 58). Selv om transkripsjonen dekontekstualiserer gjengivelsen av intervjuene anså jeg dette som den beste måten å tolke og analysere datamaterialet fra intervjuene. Siden oppgavens formål er å utvikle kunnskap over læreres praktisering av bekymringsfasen fokuserte jeg på innholdet av besvarelsene og ikke språket. Derfor transkriberte jeg, med noen få unntak, ordrett besvarelsene uten å markere ytterligere observasjoner. De få tilfellene hvor jeg ikke transkriberte ordrett var når informantene gjentok seg selv eller snakket i halvsetninger. Etter endt intervju transkriberte jeg med det samme siden jeg hadde samtalen ferskt i minne (Dalen, 2011, s. 55). Jeg skrev også ned refleksjoner og mulige forbedringer til neste intervju. Transkriberingen resulterte i at jeg ble godt kjent med funnene og hjalp meg i arbeidet videre med koding og analyse av materialet (Dalen, 2011, s. 55). Etter fullført transkripsjon hørte jeg på lydopptakene på nytt for å forsikre meg om at alt hadde blitt nedskrevet riktig. Når transkripsjonen var ferdigstilt sendte jeg transkripsjonene til informantene for godkjennelse.

3.4.2 Analytisk tilnærming

Etter at intervjuene var fullført og transkribert satt jeg igjen med rådata. Fra rådataen prøvde jeg å trekke ut relevant informasjon på en systematisk reproduserbar og etterprøvbar måte. Jeg analyserte materialet ved å bryte opp helheten og studere de ulike elementene enkeltvis (Kvale og Brinkmann, 2017, s. 219). I henhold til Kvale og Brinkmanns anbefalinger hadde jeg allerede før gjennomføringen av intervjuene en tanke om hvordan jeg skulle rapportere, analysere og verifisere datamaterialet. Det er mange ulike analysestrategier som kan benyttes, med ulike fordeler og ulemper. Vanligvis er det to hovedkategorier av analyser; «mening» og «språk» (Kvale og Brinkmann, 2017, s. 223). Siden dette studiet består av kvalitativ metode som søker kunnskap om læreres praktisering av fenomenet «bekymringsfasen» har jeg valgt å analysere datamaterialet etter meningsfortolkning. Det gjør jeg ved å anvende Braun og Clarke sin tematiske analyse, et verktøy for å systematisere funnene. Denne analysen tar utgangspunkt i en fenomenologisk tilnærming som omfatter hvordan mennesker «framtrer i den umiddelbare og middelbare opplevelse» (Kvale og Brinkmann, 2017, s. 48). Det fenomenologiske perspektivet viste seg å være formålstjenlig, siden jeg ikke bare søkte en beskrivelse av informantenes praktisering av bekymringsfasen, men også deres tanker, følelser og erfaringer rundt arbeidet.

3.4.3 Tematisk analyse

I tråd med masterprosjektets abduktive karakter, benyttet jeg meg av tematisk analyse som analysemetode. For å skape mening av datamaterialet ønsket jeg å benytte meg av en allerede etablert analysemetode. I motsetning til analysemetodene, *Grounded Theory og DA*, krever ikke tematisk analyse detaljert kunnskap om tilnærminger fra tidligere og tilbyr en mer tilgjengelig form for analyse av datamaterialet. På grunnlag av dette valgte jeg tematisk analyse for å identifisere, analysere og rapportere mønster i datamaterialet. Gjennom metoden sikrer jeg et godt teoretisk rammeverk som gir de beste forutsetningene til å belyse informantenes praktisering av bekymringsfasen. Jeg arbeidet med analysen gjennom seks faser.

1. Gjøre seg kjent med datainnholdet

I den første fasen gjorde jeg meg kjent med datamaterialet (Braun og Clarke, 2012, s. 59). Etter gjennomført intervju, gjennomhøring av lydopptak, og gjennomgang av transkripsjon, tilegnet jeg meg god kjennskap til datainnholdet. Jeg hørte gjennom opptakene på nytt for å forsikre meg om at det hadde blitt gjennomført korrekt. Denne prosessen gjentok jeg enda en gang mens jeg noterte og reflekterte over elementer som ville hjelpe meg med å analysere

funnene. I tråd med framgangsmåten, ble jeg godt kjent med datamaterialet og la et godt grunnlag for resten av analysen.

2. Kodekonstruksjon

Etter at jeg hadde fått god kontroll over datamaterialet lagde jeg en liste med koder som potensielt kunne være relevant for besvarelsen av masterprosjektets problemstilling. Koder kan ses på som den minste enheten i analysen som fanger opp aktuelle egenskaper i datamaterialet (Clarke og Braun, 2017, s. 297). Kodene består ofte av informantenes «beskrivelser» og «tolkninger» (Braun og Clarke, 2012, s. 61). I henhold til abduktiv tilnærming, dannet jeg koder både fra min egen forberedte teoriramme og informantenes «nye» besvarelse. På denne måten ble induksjon og deduksjon benyttet for å inkludere de aspektene som informantene opplevde som relevant. I denne fasen arbeidet jeg systematisk gjennom hele datamaterialet for å favne alt som hadde verdi for masteroppgavens problemstilling. Med lik oppmerksomhet til hvert dataelement identifiserte jeg interessante aspekter som dannet grunnlaget for gjentatte mønstre i datamaterialet. Gjennom prosessen brukte jeg dataprogrammet NVivo 12 Pro.

3. Kategorikonstruksjon

Denne fasen handler om å konstruere kategorier av kodene man allerede har etablert (Braun og Clarke, 2012, s. 63). Koding omhandler å knytte nøkkelord til tekstsegmenter, mens kategorisering er «systematisk begrepsdannelse rundt en uttalelse som skaper forutsetninger for kvantifisering» (Kvale og Brinkmann, 2017, s. 226). I denne fasen analyserte jeg på et bredere nivå. Jeg startet med å analysere kodene og fant ut hvor de forskjellige kodene kunne kombineres for å danne et overordnet tema. I dannelsen av kategoriene lette jeg etter likheter og sammenheng (Braun og Clarke, 2012, s. 63). Siden mye av arbeidet i bekymringsfasen henger tett sammen, var det krevende å finne gode skiller mellom temaene. Denne fasen ble likevel avsluttet ved en samling av mulige temaer og undertemaer. Hovedkomponentene som ble dannet var kompetanse, profesjonsfellesskap, lærer-elev-relasjon og samarbeid. I denne fasen forsøkte jeg å heve informantenes ord og utsagn til et fortolkende nivå, som forteller hvilket budskap de sender gjennom ordene sine (Dalen, 2011, s. 60).

4. Revurdere kategorier

I fase fire arbeidet jeg med å kvalitetssikre temaene som hadde blitt dannet i fase tre. Jeg undersøkte om kategoriene var sammenhengende, og om det var nok relevante bidrag i hver kategori til å besvare masterprosjektets problemstilling. Kategoriene skal behandle det viktigste og mest relevante i datamaterialet knyttet opp mot studiets tematikk (Braun og

Clarke, 2012, s. 66). Denne fasen innebærer to nivåer av gjennomgang og fordeling av kategoriene. Først leste jeg alle de samlede utdragene for hver enkelt kategori, og vurderte om de dannet et koherent mønster. Først når jeg opplevde at kategoriene dannet et sammenhengende mønster gikk jeg videre til neste nivå. I det andre nivået prøvde jeg å fastslå om kategoriene «fungerte» i forhold til datamaterialet, og gjennomgikk funnene på nytt for å eventuelt finne tilleggsdata som tidligere hadde uteblitt, men som likevel var relevant å inkludere. Når jeg merket at «gjennomgangen» ikke lenger la til noe vesentlig, stoppet jeg prosessen og gikk over til neste fase.

5. Definere og navngivelse av kategoriene

I denne fasen definerte jeg kategoriene ytterligere. Dette handlet om å identifisere essensen av hva hver kategori tok for seg og bestemme hvilket aspekt kategorien fanget opp. Jeg gjorde dette ved å organisere kategoriene i en sammenhengende, internt konsistent og tilhørende narrativ. Hver kategori ble behandlet og analysert. Dette gjorde jeg ved å notere ned i stikkordsform hvordan hver kategori bidro til å besvare masteroppgavens problemstilling. I noen kategorier var det innhentet for lite datamateriale til å danne en egen kategori. Siden flere av kategoriene overlappet hverandre bestemte jeg meg derfor å slå de sammen. Blant annet ble «elevmedvirkning» og «formativ vurdering» slått sammen med hovedkomponenten; lærer-elev-relasjon. Andre kategorier hadde behov for å separeres siden de var for ulike og var bedre plassert i andre kategorier. Opprinnelig var «profesjonsfelleskap» sammen med «kompetanse», men siden informantene fokuserte mer enn forventet på skolens profesjonsfelleskap og ny kunnskap til temaet, ble disse temaene separert til to ulike komponenter. Denne strukturen ble brukt som utgangspunkt for siste og sjette fase.

6. Ferdiggjøre rapporten

I den siste fasen av tematisk analyse skal man produsere den endelige rapporten (Braun & Clarke, 2012, s. 69). Arbeidet med å ferdiggjøre rapporten starter allerede ved tematisering av prosjektet og utvikler seg parallelt gjennom samtlige faser, helt til «konklusjonen» av forskningsprosjektet. I teorikapittelet tar jeg opp relevant teori av masteroppgavens problemstilling. Senere, i resultatkapittelet, prøver jeg å legge fram informantenes besvarelser på en oversiktlig måte. I drøftingskapittelet diskuterer jeg informantenes utsagn opp mot den allerede etablerte teorien. For å gjøre rapporten mer tydelig kommer resultater og drøfting til å følge samme rekkefølgen (Braun & Clarke, 2012, s. 70).

I neste delkapittel kommer jeg til å ta for meg studiens kvalitet gjennom «validitet», «reliabilitet» og «generaliserbarhet».

3.5 Studiens kvalitet

Målet for datainnsamlingen er å forsikre at det blir gjennomført slik at det gir et bilde av de faktiske forholdene. Det vil derfor være nødvendig å kvalitetssikre masteroppgaven og vurdere i hvilken grad prosessene har vært pålitelige, gyldige og overførbare. Dette kommer jeg til å gjøre gjennom begrepene reliabilitet, validitet og generaliserbarhet. De tre begrepene kommer til å bli drøftet gjennom Maxwells (1992) validitetsmodell.

3.5.1 Reliabilitet, validitet og generaliserbarhet

Gjennom de ulike fasene har jeg forsøkt å arbeide etter høy reliabilitet, validitet og generaliserbarhet, fra etablering av temaer til sluttrapportering (Kvale & Brinkmann, 2017, s. 278). Jeg har gjennom prosessene vært bevisst over å ha et kritisk blikk til eget arbeid og stille spørsmål over valgene mine underveis (Krumsvik, 2013, s. 80). Videre vil jeg ta for meg Maxwells validitetsmodell og fire av hans kategorier; reliabilitet (deskriptiv validitet), fortolkningsvaliditet, teoretisk validitet og generaliserbarhet (Maxwell, 1992).

1. Reliabilitet (deskriptiv validitet)

Hvorvidt det er samsvar mellom masterprosjektet problemstilling og innhentet data påvirker den deskriptive validiteten og omhandler reliabilitet (Maxwell, 1992).

Om andre forskere kan reprodusere funnene fra datainnholdet på et senere tidspunkt kan studien karakteriseres som pålitelig, altså reliabel. Det handler om studiens konsistens og pålitelighet (Kvale & Brinkmann, 2017, s. 276).

Maxwell argumenterer for at studien er reliabel om den er deskriptiv valid (Maxwell, 1992). For å samle høy reliabilitet gjennom datainnsamlingen prøvde jeg å utvikle et godt sammenhengende forskningsdesign. I utarbeidelsen av forskningsdesignet var det sentralt for meg å tilegne god kunnskap over bekymringsfasen på forhånd, og sette meg inn i rollen som intervjuer. Ved å ha etablert et godt grunnlag i forkant av intervjuet vil datamaterialet som innhentes ha bedre forutsetninger til å være av høy reliabilitet. I henhold til abduktiv tilnærming, fikk jeg innhentet data både fra den forberedte teorien og empirien til informantene. Reliabiliteten omhandler også at informantenes besvarelse blir nedskrevet på en nøyaktig måte. Dokumenteringen av datamaterialet gjenspeiler dermed i hvilken grad masterprosjektet er reliabelt (Maxwell, 1992). For å sikre reliabilitet etter høy standard ble det derfor brukt lydopptaker i intervjuet, og transkripsjon i nedskrivningen. Til slutt ble transkripsjonen tilsendt informantene slik de kunne bekrefte at det som ble fanget opp og

nedskrevet var nøyaktig. På den måten sikret jeg at prosessene var preget av å være så transparent som mulig.

2. Fortolkningsvaliditet

I fortolkningsvaliditet handler det om å tolke innholdet som blir formidlet av informantene slik det var ment (Maxwell, 1992). Dette er en måte å forhåndstarte analysen på og som resulterer i at etterarbeidet blir mer valide (Brinkmann & Tanggaard, 2012, s. 32). For å forsikre meg over at informantenes uttalelser ble tolket riktig spurte jeg ved mange anledninger «Hvis jeg forstår deg riktig så mener du...» eller «Forstår jeg det riktig at du.....». Jeg hadde et stort ønske om å forstå informantenes besvarelse og skjønne hvordan de arbeidet i bekymringsfasen. Gjennom å oppsummere informantenes utsagn vil jeg forhåpentligvis ha forsterket fortolkningsvaliditet.

3. Teoretisk validitet

Fra de kategoriene som jeg tenkte ville ha størst betydning for informantenes praktisering av bekymringsfasen ønsket jeg svar som ville knyttes opp mot tidligere forskning. I tråd med dette, søker den teoretiske validiteten å evaluere om forskerens teoretiske forhold og begreper er i sammenheng med fenomenet (Dalen, 2011). For å være transparent og verne om den teoretiske validiteten arbeidet jeg etterrettelig med å inkludere relevant teori som ville gi godt innsyn av læreres praktisering av bekymringsfasen. En mulig negativ konsekvens av dette var at kategoriene til en viss grad styrte samtalen og informantenes svar i én retning, og muligens hindret andre relevante svar å bli belyst. Jeg prøvde derfor å ha en holdning om at andre temaer som ble løftet fram under intervjuet, som jeg ikke hadde forberedt på forhånd, kunne gi verdi til oppgaven.

4. Generaliserbarhet

Generaliserbarhet handler om at en kan anvende og overføre sine egne resultater til å gjelde for en større populasjon (Kvale & Brinkmann, 2017, s. 289). For denne oppgaven vil det bety at informantenes besvarelser om egen praktisering av bekymringsfasen kan overføres til andre lærere.

I motsetning til kvantitativ metode er kvalitative studier ikke utformet til å være kompatible med systematiske generaliseringer gjeldende en større populasjon. Generalisering innenfor kvalitative studier bidrar ofte til å vise hvordan utviklingsprosessen av teorier og fenomener i ulike studier gir ulikt svar (Maxwell, 1992). Likevel tok jeg avgjørelser som skulle reflektere hvordan flest lærere arbeider i bekymringsfasen og da altså hvordan flest elever blir

tilrettelagt og ivaretatt for i denne fasen. Kriteriene for utvalget av informanter, som tidligere er nevnt i kapitlet, ble opprettet med en tanke om at det skulle representere mangfoldet av lærere. En vanlig innvending mot kvalitativ metode, omhandler at omfanget av informanter er for begrenset vanligvis til å kunne overføre funnene til andre (Kvale & Brinkmann, 2017, s. 291). På grunn av masteroppgavens tidsbegrensning bestod datamaterialet av fem informanter. De fem kontaktlærerne kan kun delvis generalisere seg til resten av kontaktlærerne i Norge. Likevel kommer det fram i datamaterialet at informantene, i flere aspekter med bekymringsfasen, deler samme oppfatninger, refleksjoner og opplevelser. Det kan gi indikasjoner som forsterker at informantene framla resultater som også andre lærere kan kjenne seg igjen i. Selv om man finner sammenhenger i praktiseringen av bekymringsfasen fra informantenes utsagn, vil det i bekymringsfasen være mange faktorer som er relative til den gitte situasjonen. Det medfører imidlertid at man ikke nødvendigvis må generalisere for å tilføre verdi til datamaterialet. Et fenomen kan ha sin «indre struktur» og «logikk» som resulterer i ulike framgangsmåter (Kvale & Brinkmann, 2017, s. 289).

3.6 Ethiske vurderinger

I all vitenskapelig virksomhet må en forholde seg til etiske prinsipper. Som forsker forvalter man en rolle og det stilles både implisitte og eksplisitte krav til hvordan forskeren skal utøve sin praksis. Forskningsetikken kan forstås som en dobbel relasjon. På den ene siden handler forskningsetikk om å handle slik at man skaper mest mulig gyldig kunnskap. På den andre siden handler det om å ivareta forskningens objekt (Leseth & Tellmann, 2014, s. 188). Fra jeg fikk tanken om å forske på «bekymringsfasen» til det endelige resultatet, har jeg derfor prøvd å være bevisst over mitt etiske ansvar. I forskningsprosessene har jeg ønsket å være systematisk og transparent slik at jeg oppnår resultater som er gjenkjennelig og riktig. Kvale og Brinkmann framhever tre etiske betraktninger når mennesker er en del av forskningen; informert samtykke, konfidensialitet og konsekvenser. Videre kommer jeg til å ta for meg disse faktorene.

3.6.1 Informert samtykke

Kravet om transparens i kvalitativ metode vil i tillegg til å handle om forskerens forhold til leseren av forskningen også handle om forskerens forhold til de som blir forsket på. Selv om det kan oppleves som spennende å bli forsket på er det viktig at forskeren er bevisst over hvordan det oppleves å bli utsatt av forskers blikk også (Leseth & Tellmann, 2014, s. 192). Informert samtykke handler primært om å informere alle informantene som deltar om hva masterprosjektet tar for seg og hvilke konsekvenser det har for den enkelte å delta (Kvale &

Brinkmann, 2017, s. 104). I forkant av intervjuene og i prosessen av å rekruttere informanter til sendte jeg dermed ut informasjons- og samtykkeskjema (se vedlegg 2), godkjent av NSD (vedlegg 1) (Dalen, 2011, s. 32). Dette måtte informantene lese gjennom og skrive under på før gjennomførelsen av intervjuet. Informantene ble i forkant av intervjuet informert om formålet med oppgaven, lydopptak, anonymitet, konfidensialitet, og retten de hadde til å trekke seg fra studien. I starten av hvert intervju gjennomgikk jeg samtykkeskjemaet på ny for å forsikre meg om at informantene visste hva de gikk til og følte seg trygge i situasjonen.

Jeg ønsket at informantene skulle være så godt forberedt som mulig i forkant av intervjuet uten å sette føringer for deres refleksjoner i og rundt «bekymringsfasen». Derfor sendte jeg temaene som intervjuguiden skulle ta for seg minimum en uke i forkant av intervjuet. På denne måten fikk informantene reflektert rundt egen praktisering av «bekymringsfasen» i god tid før intervjuet og de kom forberedt.

3.6.2 Konfidensialitet

Kravet om konfidensialitet tilknyttet personlovgivningen i tillegg til de forskningsetiske retningslinjene. Dette innebærer at opplysninger som kan være med på å identifisere informanter eller andre i datamaterialet skal anonymiseres (Kvale & Brinkmann, 2017, s. 300). For å sikre at informantenes identitet forble anonymisert brukte jeg pseudonymer, som «informant 1, informant 2, etc.». Dette informerte jeg informantene om ved slutten av intervjuet. Lydopptakene fra intervjuene har vært lagret på en opptaker som kun jeg har hatt tilgang til. Når jeg hadde behandlet alt av datamaterialet slettet jeg lydfilene av intervjuene. Informantene overholdt konfidensialiteten og taushetsplikten til egen skole og elever. I det ene tilfellet hvor en informant omtalte en elev med dens faktiske navn med et uhell unngikk jeg å transkribere navnet for å bevare konfidensialiteten til eleven (Christoffersen & Johannesen, 2012, s. 46).

3.6.3 Konsekvenser

Som forsker står man ansvarlig overfor sine informanter, deres integritet og anonymitet skal bevares (Kvale & Brinkmann, 2017, s. 107). Informantene stiller seg sårbare fram med sin stemme, og uttrykker sine refleksjoner, opplevelser og tanker. I dette arbeidet var det viktig for meg å presentere informantenes utsagn på en korrekt måte. Utgangspunktet for datainnsamlingen var å få innsikt i hvordan informantene arbeidet i bekymringsfasen. Målet var ikke å sette informantene i et «dårlig lys», men heller løfte fram muligheter og utfordringer de møter i sin travle skolehverdag gjennom masteroppgavens tema.

Som forsker må man lete etter hva informantene mener bak sine utsagn og ikke vinkle innholdet i retning av egen eventuelle hypotese og egen vinning (Kvale & Brinkmann, 2017, s. 239). Ved kvalitativ metode blir forskningen mer utsatt for forskerens egen bias. Det kan være at min egen begrensede forkunnskap eller andre faktorer hindrer meg i å se hva informantene virkelig mener med sine utsagn. Det var derfor viktig for meg å være åpen i møte med informantenes besvarelser og ikke være låst til en form for konklusjon på forhånd. Kvale og Brinkmann omtaler et arbeid hvor forskeren forsøker å få utsagn fra informantene som kun støtter egne antakelser som partisk subjektivitet (2017, s. 239). Jeg forsøkte, til motsetning fra dette, å løfte frem informantenes perspektiver, i henhold til perspektiv subjektivitet. Jeg gikk inn i intervjuene med en holdning om at informantene var ekspertene og jeg var den som skulle lære.

3.7 Metodekritikk

Kritikk til egen metode handler for det meste om gjennomføringen av intervjuene. Selv om jeg gjennomførte to piloteringsintervju i forkant av intervjuene til informantene utviklet jeg meg i intervjusituasjonen. Gjennom intervjuene opplevde jeg å tilegne mer kontroll i intervjuerrollen, og evne å tilrettelegge for bedre samtaler med informantene. Det som særlig forbedret seg gjennom de fem intervjuene var kvaliteten av oppfølgingsspørsmålene jeg stilte. I starten opplevde jeg at det var krevende å ha kontroll over situasjonen og derfor klarte jeg ikke alltid å stille de mest relevante spørsmålene. I tillegg hendte det at jeg stilte ja/nei-spørsmål som ikke nødvendigvis ga meg ytterligere oppklaringer. Etter hvert tilegnet jeg meg mer kontroll over situasjonen som resulterte i at jeg stilte mer relevante oppfølgingsspørsmål som ble viktige bidrag til datamaterialet. Noen av spørsmålene som jeg stilte ble også litt for lange og kunne også inneholde to spørsmål i seg. Det førte til at informantene ofte kun svarte på et av spørsmålene. Derfor måtte jeg ved noen anledninger spørre på nytt for å få svar på det som ikke ble besvart. Ifølge Leseth & Tellmann (2014, s. 91) får man sjelden gode svar når spørsmålene er for lange med mange innskutte bisetninger. De mener at det ofte er «enkle» og «korte» spørsmål som gir de «gode» svarene. Man kan dermed argumentere for at jeg kunne vært enda bedre forberedt i møte med informant-intervjuene enn det jeg var.

4.0 Resultater

Målet med studien er å finne hvordan kontaktlærere tilrettelegger og ivaretar for elevene sine i bekymringsfasen. Mine fem informanter, som er nummerert fra 1 til 5 og som tidligere ble introdusert i metodekapittelet, har besvart spørsmålene som tar for seg oppgavens tema. Jeg kommer til å løfte fram de mest relevante resultatene fra intervjuene i dette kapittelet.

Resultatene kommer til å bli presentert gjennom de fire kategoriene som ble introdusert fra metodekapittelet; kompetanse, profesjonsfelleskap, lærer-elev-relasjon og samarbeid. Siden kategoriene er sammensatte, har jeg bestemt meg for å danne underkategorier i noen av kategoriene.

De fire kategoriene skal belyse mine to forskningsspørsmål, som igjen har til hensikt å besvare oppgavens hovedproblemstilling. De fire komponentene er viktige faktorer for praktiseringen av bekymringsfasen, og kan være en forutsetning for å være «en skole for alle». Videre kommer de nevnte kategoriene til å bli presentert i samme rekkefølge.

4.1 Kompetanse

I henhold til opplæringsloven § 5-4, vil en avgjørende faktor for å lykkes i bekymringsfasen være lærerens kompetanse i å utøve tidlig innsats og tilpasset opplæring. For å hjelpe elever på et tidlig tidspunkt, må man både «fange opp» og «følge opp» elever. I denne kategorien kommer jeg derfor til å ta for meg hvordan informantene arbeider med de to nevnte punktene.

4.1.1 Tidlig innsats

Tidlig innsats synes å være viktig i praksisen til informantene. Samtlige informanter understreker at det å fange opp elevvansker er en forutsetning for å kunne tilrettelegge videre for den enkelte. Informantene opplever arbeidet med å fange opp elevers faglige og sosiale utfordringer som noe av det vanskeligste i deres skolehverdag. Det er informant 1 og 2, lærerne med kortest jobberfaring, som uttrykker dette sterkest. De tre andre informantene opplever også dette arbeidet som krevende, men forteller de fortsatt har noenlunde kontroll over det.

Et av spørsmålene som ble stilt til informantene fra intervjuguiden var; «*hva skal til for at du blir bekymret for en elevs sosiale- eller faglige utvikling?*». Samtlige informanter påpeker at vurderinger og resultater fra prøver er viktige ressurser for å avdekke vansker hos elever. Informant 3 forteller at han får mye nyttig informasjon gjennom prøver og evalueringer:

«Men man ser det på vurderinger for eksempel. Jeg hadde nylig en prøve på alt vi hadde vært gjennom i fransk. Da er det veldig enkelt å se hvilket faglig utbytte eleven har hatt».

Selv om de alle er samstemte om at resultater fra prøver kan fortelle dem mye over hvor eleven står faglig, opplever de også at det er vanskelig å vite hvor mye man skal vektlegge resultater fra prøver og tester i arbeidet. Informant 2 forteller:

«Hvis en elev gjør det dårlig på en matematikkprøve så kan det være alt fra å ha en dårlig dag til å ikke forstå oppgaven, fra spesifikke matevansker til dyskalkuli. Det er et stort spekter her».

Informant 4 tar opp det samme temaet som informant 2:

«Varsellampene kan virkelig blinke hver undervisningstime. Man kan se at det er ingen engasjement, ingen progresjon».

Klassen består av et stort mangfold og elevene reagerer forskjellig og på ulike måter.

Informant 3 opplever at det er vanskelig å vite omfanget av resultatene man får gjennom tester og prøver. Han forteller:

«Det finnes ingen standard 14-åring. Så alt man ser kan være av ulike årsaker. Noen ting kan være at de bare er 14 år og ikke helt moden mens andre ting kan bety at de ikke har det bra med seg selv».

På spørsmål om en klarer å skille mellom resultater som bare reflekterer en dårlig dag eller når det ligger noe mer alvorlig bak, svarer informant 4:

«Det er vanskelig. For jeg vet ikke om jeg har kompetansen til å vite det. Når er det fare for liv og død her? Det er hvert fall komplisert».

Informant 5 er også usikker på om hun besitter den nødvendige kompetansen til å fange opp når elever strever på et tidlig tidspunkt:

«Vi er ikke så spesifikke....når vi ser at noe er feil skriver vi den i PED-rapporten og får det skikkelig utredet av en rådgiver, PPT. Vi er jo ikke spesialpedagoger, så vi har ikke den kompetansen, egentlig. Vi ser noen generelle trekk».

Kontinuerlige vurderinger og observasjoner i og utenfor klasserommet blir nevnt av flere informanter som en viktig del av arbeidet. Informant 4 vektlegger spesielt gode arbeidsrutiner

i oppfølgingen av elevenes faglige utvikling. På denne måten kan han stadig følge opp elevenes utvikling og fange opp store endringer. Han forklarer:

«Så ser man selvfølgelig på arbeidsrutiner og vaner. I gamledager samlet man inn kladdebøkene, men nå har det gått over til digitalt. Så der får man samlet inn alt elevene har gjort og hvis for eksempel det ikke står noe der, så vet jeg det og følger med».

Informant 5 forteller at hennes mistanke vekkes om hun opplever at elever mangler den grunnleggende forståelsen til å gripe an oppgavene. Særlig når man har jobbet med en elev i en lengre periode uten noen form for framgang vil hennes «varsellamper» begynne å blinke. Samtlige informanter mener at det må være gjentakende tilfeller av dårlige resultater og at det må vedvare over en lengre periode før en mistanke hos dem vekkes. Informant 4 forteller at når elever «er på «0» og det vedvarer, så må man gjøre noe». På spørsmål om hva informanten legger i dette utsagnet, svarer han:

«0 tenker jeg at du har en elev som er avkoblet. Det skjer ingenting i forkant, underveis eller i etterkant. Det er ingen blick eller relasjon. Eleven har ikke lyst til å være der og alt føles håpløst ut».

Når det kommer til å fange opp utfordringer for elever sier informant 3 at hun vektlegger sin lange erfaring og intuisjon:

«Det er sånne ting som er vanskelig å oppdage, men som man må «lukte» litt når man har holdt på en stund. Man ser at her er det ting som ikke er bra».

Basert på svarene til informantene kommer en stor del av det å fange opp vansker fra den daglige formative vurderingen som skjer i skolehverdagen. Med unntak av informant 4 virker det ikke å være noe systematisk struktur rundt innhentingen av bekymringer informantene har. Informant 4 forteller at han og hans skole deler opp skoleåret i 6 perioder hvor de kontinuerlig dokumenterer utviklingen til elevene. I dokumentasjonen ser man hva som er blitt gjort, hvilket nivå eleven har vært på tidligere og hvor de står faglig nå. På denne måten klarer de å følge opp hver enkelt elev på en «god og nøye» måte forklarer han.

Informant 4 betoner også betydningen av å undervise samme klasse og samme elever over lengre tid. Han forteller:

Og jeg har jo vært heldig til å følge elever i 3 år og da blir man godt kjent med elevene og foresatte, man får utviklet et godt forhold. Det er enklere å fange opp utfordringer

som dukker opp da. Hvis jeg hadde sklidd inn i 10.trinn, siste året, hva gjør jeg da? Da hadde det vært mye vanskeligere å fange opp nye utfordringer hos elever».

Informantene ble også spurt over hvordan de fanger opp de elevene som, av ulike årsaker, ikke har det så bra på skolen, men hvor det ikke nødvendigvis kommer fram gjennom resultatene fra prøver. Dette kan gjelde de elevene som forsvinner i mengden og som krever lite oppmerksomhet fra læreren i klasserommet. I intervjuguiden ble disse elevene omtalt som «de stille elevene». Å arbeide med disse elevene syntes informantene var «noe av det mest utfordrende» med jobben sin. Informant 4 forteller:

«Det er noe av det som sliter mest med deg som lærer. Hvis man har et litt stort hjerte, det du beskriver nå.... Når jeg jobbet i Bærum, hadde jeg 75 elever og 75 menneskeskjebner du skal forholde deg til. Det er sykt. La oss si, elev x har spisevegring, panikkangstfall og skilte foreldre. Super dyktig. Men så rakner verden. Hva gjør du da?.....».

Informantene forteller at de prøver å fange opp tegn som indikerer at en elev strever gjennom kontinuerlige observasjoner. Det handler om å følge opp elever både i og utenfor klasserommet. De mener at elever ofte gir signaler, i varierende grad, når de strever og møter motgang i livet. Tegn som ofte går igjen for elever er at resultatene går ned, de blir mer fraværende i klasserommet og noen gang får forhøyet fravær. Informant 3 forteller:

«Jeg hadde for eksempel en veldig flink jente i klassen, altså sånn veldig flink. Kom til ungdomsskolen, hadde samme modenhet som en 25-åring og alt var bra. Helt til hun plutselig begynte å gråte og satt seg på do en hel time. Da kom det fram at det var en forferdelig skilsmisse på hjemmebane. Foreldrene var mer opptatt av å være sure på hverandre enn på datterens velferd, ikke sant...».

Om det er noen måter å avdekke at elever strever tidligere, slik man kan arbeide forebyggende og være i forkant, er informantene usikre på. De er alle enige om at slike utfordringer bør fanges opp så tidlig som mulig, men de har ikke andre strategier å foreslå enn det å være årvåken og følge opp endring av elevatferd. De er åpne om at det er flere sider av dette arbeidet som de opplever som utfordrende. Informant 3 deler et eksempel hvor han trodde han hadde kontroll over en elevs faglige utbytte:

«Jeg har en elev som har særskilt norsk opplæring og han snakker veldig godt norsk. Så første gang jeg hørte han skulle ha særskilt norsk opplæring-kartlegging ble jeg veldig

overrasket Da viser det seg at den eleven ikke kan skrive norsk. Han har bare latet som han kan det i 3 år. Fordi han snakket så godt norsk, klarte han å lure oss i 3 år».

Alle nevner flere ganger at de kan føle seg rådville til tider i dette arbeidet og kjenne på å ikke ha den nødvendige kompetansen. Besvarelsene fra informantene framstår noen ganger som generelle. På spørsmål om hvordan man fanger opp vansker hos elever svarer informant 2 at «man må fange det opp på en eller annen måte». På det samme spørsmålet svarer informant 5 «at man må «nøste» litt opp i hva som er greia». Informant 3 svarer at siden han har vært lærer i flere år at han finner ut av det ved «å lukte seg fram til det». Informantene forklarer at arbeidet med å avdekke vansker baseres til en viss grad på intuisjon og magefølelse. Flere av dem forklarer at praktiseringen av arbeidet kunne og burde være preget av en mer systematisk framgangsmåte. Det er veldig varierende hvor mye hver informant svarer på spørsmålene. Informant 1 og 2, som har mindre erfaring i læreryrket enn de tre andre informantene, svarer konsekvent mindre utfyllende i denne kategorien.

4.1.2 Ordinært tilpasset opplæring

I henhold til opplæringsloven § 5-4 skal lærere «prøve ut tiltak» i den ordinære opplæringen når man er bekymret for elevens utvikling. Informantene nevner flere tiltak i den ordinære opplæringen som skal forebygge at det skapes vansker for elever. Informant 1 forteller at hun opplever variasjon av undervisningsmetoder som et viktig tiltak for å tilpasse for hver enkelt i klasserommet. Videre forklarer hun; «jeg tenker hvis man har variert undervisning så «treffer» man flere». Noen av informantene nevner også at de prøver å differensiere oppgavene de gir til elever så ofte som mulig. Ved å gi differensierte oppgaver vil sjansen for at elever opplever mestring og utfordring på samme tid øke, poengterer de.

Informant 2 understreket flere ganger i løpet av intervjuet at hun forsøker å etablere en kultur i klasserommet hvor framgangsmåten ikke er viktig så lenge man kommer fram til det riktige svaret. Dette gir elevene et handlingsrom som tillater dem å løse oppgaver fra sitt utgangspunkt og egne styrker. Informant 3 forteller at han pleier å tilpasse undervisningen til tre ulike nivåer som gjør at man «forhåpentligvis favner hele spekteret av nivåer i klasserommet». Videre forteller han at det er de faglig flinkeste i klassen som ofte blir nedprioritert når man skal tilrettelegge undervisningen. Dette begrunner han på bakgrunn av at skolen ofte tenker de «klarer seg så fint uansett». For informant 4 er det viktig å bruke elevs interesser til å motivere til utvikling og progresjon. Han forteller om en gang når klassen skulle lære litterær analyse gjennom en roman i norskfaget. For at alle skulle kunne relatere til romanen lot han elevene velge sjanger selv. Han forteller:

«En gang havnet jeg langt inn i en japansk serie for å følge opp en elev. Eleven var kun interessert i denne sjangeren og serien....».

Informanten er åpen om at det krever ekstra arbeid og tid til å tilpasse opplæringen på en slik måte. Ved en annen anledning tilpasset han en norskoppgave til elevens interesse:

«I norskfaget skulle vi skrive en retorisk analyse av en norsk tekst. De andre fikk datteren til Ari Behns begravelsestale som tekst, men akkurat nå var ikke eleven helt der, kanskje. Siden eleven skriver sangtekster, kan en sangtekst være hennes bidrag denne gangen, tenkte jeg. Da tar man hensyn til personen i tillegg til at man får det faglige også. Sånn kan man tilrettelegge, men det krever en del».

Informantene vektlegger tett kontakt med eleven når man tilpasser opplæringen i bekymringsfasen. Den første prioriteringen til informantene er å snakke med og høre hva den enkelte selv tenker. Flere nevner at de hører på eleven og lar den enkelte sette egne ord på situasjonen. På denne måten vil de lettere kunne tilpasse undervisningen i bekymringsfasen etter elevens behov og ønske, argumenterer de. Fra slike samtaler ønsker man å sette realistiske mål for veien videre forklarer informant 4;

«Vi setter da mål som skal hjelpe eleven opp og fram igjen. Dette kan være mål som at man bare skal komme til skolen og være. Det kan også være andre mål som krever mer. Dette avhenger av elevens behov og nivå der og da».

Det vil være sentralt for utviklingen at man kan ha nye «ståsted-analyser» hyppig med eleven. Informant 4 møter elever i bekymringsfasen hver uke for å se «hvor man er og hvor man skal videre». Han poengterer at det er tidkrevende å tilpasse opplæringen for elever i bekymringsfasen. Samtlige informanter nevner mangel på tid som en begrensning i arbeidet med å tilpasse slik de ønsker for elever. Informant 5 forteller:

«Jeg tenker at da må man ha en dialog med eleven.... Så er det ikke alltid man rekker å ha lange samtaler med eleven siden lærerdagen går fort og det er mye som skjer. I tillegg er det mange andre elever som trenger hjelp også. Jeg skulle gjerne hatt noen ekstra timer til å hjelpe elevene på en bedre måte.....».

Et tiltak informantene derfor er svært positive til, er forhøyet lærertetthet i fagene norsk, engelsk og matematikk. De forteller at ordningen tillater dem å følge opp elever tettere slik at de får tilrettelagt for elever i den ordinære opplæringen enklere. Informant 1 beskriver at det er stor forskjell på hva hun, sammen med en annen lærer, får utrettet i undervisningstimen

sammenlignet med når hun er alene. De øvrige informantene er enige med informant 1 sin vurdering. Erfaringene til informantene er at majoriteten av elevene ønsker å motta undervisning sammen med resten av klassen i henhold til opplæringsloven § 5-4. Ved økt lærertetthet vil man kunne følge opp mangfoldet av elever i undervisningen og spesielt hjelpe elever som har ekstra behov for tett oppfølging. Informantene ønsker at elevene skal være i undervisningen sammen med klassen så lenge det er «forsvarlig» for den enkelte. Dette forsterker argumentet av opplæringsloven § 5-4 og bekymringsfasen, nemlig at man først skal tilpasse undervisningen for eleven sammen med klassen før man henviser til PP-tjenesten. Informant 4 anerkjenner at det ofte kan være sårbart for elever å bli sendt ut til spesialundervisning;

«Mange kan ha en negativ opplevelse av å være i liten gruppe....at man er på liten gruppe og er et «IOP-tryne» Det er stigmatiserende. Det henger igjen. Det er nesten som man kommer rundt og deler en «dustehatt» til dem ...».

Informantene henviser til noen overordnede tilpasninger i arbeidet med å ivareta elever i den ordinære opplæringen. Informantene viser til få konkrete tiltak de selv har gjennomført når de har en elev de er bekymret for. Den informanten som uttrykker mest problematikk i og rundt bekymringsfasen kommer ikke på noen eksempler av tiltak hun har iverksatt i en slik situasjon. Ved flere tilfeller etterspør jeg konkrete tiltak som er blitt gjennomført i bekymringsfasen uten å bli gitt det. Praksisen av arbeidet i bekymringsfasen virker tilsynelatende å være veldig ulik mellom informantene. Informant 4 er den som skiller seg ut fra de andre, og er den som bidrar med flest eksempler av hva han har gjort for elever i bekymringsfasen. Besvarelsene til de fire andre er preget av generelle tilpasninger de gjør for å forebygge mot at vansker oppstår.

4.2 Profesjonsfellesskap

Hvordan informantene forstår viktige prinsipper og begreper som «tilfredsstillende utbytte» og «ordinært tilpasset opplæring» vil ha implikasjoner for hvordan de tilrettelegger og ivaretar elever i bekymringsfasen. I en travel skolehverdag er informantene ærlig på at de trenger noen å «sparre» med for å utvikle seg i sin yrkesutøvelse. Informantene forteller at de kan oppleve seg alene i arbeidet av bekymringsfasen. Spesielt informant 5 virker å savne et slikt forum:

Skolehverdagen handler veldig mye om, spesielt her, å fylle planene og hullene. Ja, lage planer som fungerer, mens det pedagogiske er satt litt på vent.

Hun har på sin skole etterspurt et profesjonsfelleskap som i større grad tar for seg hvordan man i skolehverdagen hjelper elever som strever i skolen. Informanten mener at «byråkratiske ting» tar vekk tiden som kunne vært brukt til å snakke om det «pedagogiske og didaktiske» i skolens fellestid.

Basert på informantenes besvarelser er det behov for å konkretisere og operasjonalisere temaer som omfatter bekymringsfasen. Ingen av informantene hadde verken hørt om «bekymringsfasen» eller den «spesialpedagogiske tiltakskjeden» fra tidligere. Videre kommer informantenes tolkninger av «tilfredsstillende utbytte» og «ordinært tilpasset opplæring», som er satt i sammenheng med «tidlig innsats» og «tilpasset opplæring» i denne studien, til å bli løftet fram.

4.2.1 Tilfredsstillende utbytte

Begrepet «tilfredsstillende utbytte» er en viktig del av lærerpraksisen når man skal ivareta og tilrettelegge opplæringen for elever i bekymringsfasen. Begrepet er den avgjørende faktoren for hvorvidt eleven skal motta tiltak etter opplæringsloven § 5-4 i den ordinære opplæringen eller motta spesialundervisning. Det vil dermed sette føringer for om elever skal motta tiltak i den ordinære opplæringen, og bestemme hvor lenge eleven skal være motta det. Hvordan man tolker begrepet har derfor store implikasjoner for praktiseringen av bekymringsfasen. Selv om begrepet har stor betydning for praktiseringen av bekymringsfasen, er det flere av informantene som opplever begrepet utfordrende. Siden begrepet påvirker elevens utviklingsmuligheter vil det være av stor betydning å fylle handlingsrommet som begrepet gir med adekvat innhold. Det avgjørende spørsmålet vil da være hva informantene og deres skoler legger i begrepet. De fem informantene kom med sine oppfatninger av hvordan de forstår begrepet:

Informant 1: «Tilfredsstillende utbytte.....Jeg ser for meg. Dette har jeg kanskje ikke tenkt på før, men at...Da tenker jeg at de skal ha mulighet til å kunne lære noe via den undervisningen man har i et vanlig klasserom. Det er viktig at alle skal få lære noe».

Svaret til informant 1 indikerer at dette er et fenomen som hun ikke har et bevisst forhold til. Etter litt tid, når informanten får tenkt lengre over begrepet, virker det som at hun forstår dette slik at så lenge man lærer noe i klasserommet har man tilfredsstillende utbytte. Hvis en stadig utvikler seg og tilegner seg ny kunnskap i klasserommet har man tilfredsstillende utbytte. Om utviklingen stopper opp og det ikke er noe ytterligere progresjon hos eleven, kan man begynne å diskutere om en elev ikke har tilfredsstillende utbytte. Informant 1 poengterer at

«alle skal lære noe», men hun går ikke nærmere inn på hvor mye eller hvor ofte elever må lære før man ikke lenger har tilfredsstillende utbytte. På det samme spørsmålet svarer informant 2:

«Det er vanskelig. Ja, hva er tilfredsstillende utbytte sånn egentlig? Er det å bestå? Er det å komme seg opp på 3`ern? Hvor er vi i landet her? Det er et litt «ullent» begrep og jeg husker vi hadde det på studiet og det virker som det egentlig ikke er noen som vet hva det helt betyr. Nei, skikkelig vanskelig!.....Men tilfredsstillende utbytte, ja....man må jo se på målene hvert fall da....kompetansemålene...om det er på et visst nivå. Ja, men jeg tenker jo ikke nødvendigvis at karakteren 2 i et fag er ikke-tilfredsstillende utbytte heller. Det kommer helt an på situasjonen, elevene og i det hele tatt.»

Basert på informantens første respons virker det som at hun er kjent med begrepet. Selv om hennes besvarelse antyder at hun er engasjert i begrepet er hun også åpen om at hun ikke vet hvordan hun skal forholde seg til det i skolehverdagen. Det kan nesten virke som at hun er frustrert over å ikke vite hvordan hun skal tolke et begrep som har så stor betydning for skolehverdagen. Hun peker på at begrepet var et av temaene som hun husker ble gjennomgått på lærerstudiet sitt uten at det ga henne noe svar på hvordan man skulle tolke det.

Informanten nevner at det er flere begreper fra styringsdokumentene som framstår som for generelle og for vage. Konsekvensen er at hun ikke får anvendt dette slik hun ønsker i egen lærerpraksis, forteller hun. Gjennom besvarelsen oppleves det som at informanten tar et «oppgjør» med begrepet og prøver å bryte det ned for bedre forståelsen. Informanten diskuterer med seg selv hva fenomenet omfatter og til tider virker det som at hun er uenig med seg selv.

I begynnelsen av intervjuet løfter hun fram muligheten om at begrepet omhandler å oppnå et visst nivå på karakterskalaen: «man må jo se på målene hvert fall da...kompetansemålene...om det er på et visst nivå». Etter å ha tenkt seg om slår hun fra seg denne tanken; «Ja, men jeg tenker jo ikke at nødvendigvis karakteren 2 i et fag er ikke-tilfredsstillende utbytte heller». Hun kommer fram til at det må være flere elementer som avgjør om en elev har tilfredsstillende utbytte eller ikke. Hun begrunner det med å si: «Det kommer helt an på situasjonen, elevene og i det hele tatt».

Informanten utdyper ikke hva hun mener med «situasjonen». Likevel er det nærliggende å tenke at informanten mener at man må ta elevens kontekst med i vurderingene. Elevenes «behov» og «forutsetninger» vil i denne sammenhengen være av stor betydning. Dette antyder

at man ikke kun kan basere seg på om en elev har tilfredsstillende utbytte etter hvilket faglige- og sosiale nivå eleven er på, men at det vil være flere faktorer som spiller inn, mener informant 2. Informant 3 uttrykker dette på spørsmålet om tilfredsstillende utbytte:

«Først og fremst så skal ikke alle elever ha karakterene 5 og 6. Tilfredsstillende utbytte, for meg hvert fall, er at alle får ut sitt potensiale. For noen betyr det at man nesten kan holde på med fag på akademisk nivå og for andre handler det om at de klarer å snakke litt engelsk. For meg går det begrepet på om de får ut sitt potensiale».

Informant 3 virker å være sikker på hva han legger i begrepet. Til forskjell fra de to første informantene svarer han med en gang uten å vise tegn til usikkerhet rundt spørsmålet. Utsagnet «ikke alle elever skal ha karakterene 5 og 6» reflekterer at informanten er bevisst over at elever har ulike forutsetninger og er på ulikt nivå. Det er som at informanten sier at man, på grunn av de ulike forutsetningene til elevene, ikke kan avgjøre om en elev har tilfredsstillende utbytte kun basert på læreplanen og karakteroppnåelse. Han peker videre på at begrepet omhandler at elevene skal få utviklet seg med utgangspunkt i elevenes egne forutsetninger. Dette fører til at karakteren 2 hos en elev kan tilsa at man fortsatt har tilfredsstillende utbytte, men hos en annen elev vil det kunne bety at man ikke har tilfredsstillende utbytte. Man må utøve skjønn og ha en forståelse av elevens forutsetninger, utfordringer og potensiale for å vurdere om eleven har tilfredsstillende utbytte eller ikke. På spørsmål over hvordan han bedømmer potensiale til elevene svarer han:

«Nå skal jeg være kjempeteit å si at jeg har gjort det lenge. Så man har litt magefølelse, men man ser også gjennom oppfølging av småarbeid og vurderinger.....man ser hvor de er. Man blir kjent med elevene, spesielt i egen kontaktklasse. Man ser hvert fall de som har mer potensial enn de viser. De er ofte veldig lett å se. De som har mindre potensiale enn man trodde tar ofte litt lengre tid...det er gjerne litt vanskeligere å se. Jeg har ikke noe fasit på hvordan man ser potensiale, men man lærer seg å se det etter hvert».

Selv om informanten nevner at han prøver å bli kjent med elevenes potensiale gjennom oppfølging av «småarbeid og vurderinger» og «gode relasjoner», forteller han også at en del av det baseres på hans magefølelse. Han er tydelig på at han ikke har en «fasit» for hvordan lærere skal bedømme elevens potensiale. Informantens svar skiller klart mellom elever som ikke presterer opp mot sine potensialer og elever som allerede presterer opp mot sitt potensiale. Han poengterer at det er enklere å bedømme de elevene som ikke viser sitt fulle

potensiale enn de elevene som faktisk viser det. Dette forklarer han ved å si at noen ganger feilbedømmer man potensialet til elever og tilegner de et for stort potensial. Siden informanten ikke utdyper nærmere hvordan han bedømmer elevers potensiale enn ved «å lære seg å se det etter hvert» er det vanskelig å vite hvordan han går fram for å vurdere elevens utbytte. Om det er mulig å bedømme elevers forutsetninger med full sikkerhet er tvilsomt. Gjennom skolehverdagen vil man få innsyn i hvordan elever responderer i den gitte situasjonen de er i. Endringer av faktorer i opplæringen kan påvirke elevers faglige og sosiale utbytte. Selv om en elev strever på skolen betyr ikke at eleven har mulighet til å gjøre det godt. På samme måte vil det ikke være en garanti for at en elev presterer godt faglig og sosialt gjennom hele skoleløpet. Det kan være faktorer som endres, både i livet eller på skolen, til den enkelte som fører til at skolen blir utfordrende og krevende. Læreren er likevel ansvarlig for å fange opp når elever begynner å streve på skolen på et tidlig tidspunkt.

Informant 4 forklarer at han er lite begeistret over ordlyden til begrepet og forteller at det «ikke hører hjemme» i skolen. Han mener at ordet «læringsutbytte» er et skjellsord og forklarer at «det er en form for materialisme som ikke burde knyttes til mennesket». Likevel er han tidlig med å påpeke betydningen av hva elever «får igjen av det å være på skolen og i undervisningen». Videre fortsetter han:

«Så var det tilfredsstillende utbytte da...Er det læreplanen? Det kan man ta utgangspunkt i. At man skal ligge opp mot karakteren 3 for å ha tilfredsstillende utbytte.... Men jeg tenkerDet jeg gjør er at jeg går til det overordnede læreplanmålbeskrivelsen, det dannende mennesket og de 7 mennesketyperne. Så henter jeg livsvisdommen fra der. Det er dette jeg egentlig holder på med. Skolen er et dannelsesprosjekt. Så jeg begynner heller der enn med læreplanmålene.

I likhet med informant 1 og 2 virker informant 4 å være nølende i svaret sitt på hva han legger av innhold i begrepet tilfredsstillende utbytte. Han bruker en del tid på å resonnerer seg fram til hvordan han tolker det. Læreplanen og karakterer blir nevnt som aktuelle faktorer mens han undrer seg over begrepets innhold. Et forslag informanten kommer med for å klassifisere et skille mellom tilfredsstillende- og ikke-tilfredsstillende utbytte er karakteren 3. Etter å ha tenkt seg om litt nærmere blir det tydelig at begrepet for han omhandler å utvikle de syv mennesketyperne; det meningssøkende menneske, det skapende menneske, det arbeidende menneske, det allmenndannende menneske, det samarbeidende menneske, det miljøbevisste menneske, og det integrerte menneske. Informanten mener at det heller er de nevnte mennesketyperne fra den generelle delen av læreplanen som ligger til grunn for begrepet enn

læreplanmålene. Hvordan han går fram for å bedømme om en elev har tilfredsstillende utbytte med utgangspunkt i de syv mennesketypene forklarer han ikke noe nærmere. Informant 5 forteller hva hun legger i begrepet:

«Vi kan ikke forvente at alle elevene skal være på høy eller middels måloppnåelse. Selv om man ligger på lav måloppnåelse kan man kanskje tolke det som tilfredsstillende utbytte. De klarer å nå målene til tross for at de ikke når høyere måloppnåelse. Tilfredsstillende utbytte....Jeg tolker det sånn at elever har tilfredsstillende utbytte hvis man lærer noe, forstår og kan sette seg inn i oppgaver, til tross for at eleven ikke når opp til middels måloppnåelse

I likhet med informant 3 virker hun å være sikker på hva hun legger i begrepet. Det kommer tydelig fram fra utsagnet at ikke alle skal oppnå middels eller høy måloppnåelse uten at det skal bety at man ikke har tilfredsstillende utbytte. Hun poengterer at så lenge elevene klarer å nå målene «kan man kanskje tolke det som tilfredsstillende utbytte». Dette foreslår at så lenge man klarer å nå målene, selv om det er av lav måloppnåelse, vil det kunne være innenfor tilfredsstillende utbytte. Informant 5 begrunner at elever har tilfredsstillende utbytte så lenge man «lærer noe, forstår og kan sette seg inn i oppgaver». I likhet med informant 1 virker en avgjørende faktor for om en elev har tilfredsstillende utbytte å være at man stadig utvikler seg og lærer fra undervisningen. Omfanget av hvor mye og hvor ofte en elev skal lære for å ikke ha tilfredsstillende utbytte blir ikke utdypet nærmere.

Flere av informantene trekker fram det å fange opp elevs utfordringer som det mest krevende ved bekymringsfasen. De opplever arbeidet med å skille om dårlige resultater fra prøver er et resultat av vansker eller en dårlig dag. To av informantene stiller spørsmål om de har den nødvendige kompetansen til å fange opp elevs utfordringer på et tidlig stadium. Tre av informantene er ærlige på at de og deres skole ikke har et bevisst forhold til begrepet. Dette kommer tydelig fram gjennom besvarelsene til informantene. De spekulerer seg fram til et svar gjennom sin besvarelse. I motsetning til de to andre informantene, virker ikke deres skole å ha operasjonalisert begrepet til pedagogisk praksis.

4.2.2 Ordinært tilpasset opplæring

Et annet begrep som er en viktig del av å tilrettelegge og ivareta for elever i skolen er «ordinær tilpasset opplæring». Etter opplæringsloven § 5-4 skal skolen ved mistanke av ikke-tilfredsstillende utbytte hos elever «kartlegge, vurdere og prøve ut nye tiltak» på skolen innenfor rammen av ordinær opplæring. Skolens evne til å gi elever opplæring som ivaretar

deres faglige og sosiale utvikling innenfor ordinær opplæring vil påvirke behovet om spesialundervisning senere i skoleløpet (Utdanningsdirektoratet, 2017). Informantene er kjent med begrepet og er tidlig ute med å fortelle at dette er noe av det mest krevende ved deres arbeid:

Informant 1: *«Den oppgaven er jo helt umulig. Det er helt sikkert noen som får det til, jeg tror ikke jeg har sjanse».*

Informant 3: *«Det store målet er at alle skal få et opplegg tilpasset seg selv. Det er jo umulig. Det er bare tull. Utopi».*

Informant 4: *«Det klarer vi ikke å få til, men man har ofte siktemål om det».*

Informant 5: *«Ja, det er der dårlig samvittighet kommer inn. Det er ikke sånn at vi klarer å tilpasse for hvert enkelt individ. Det lar seg ikke gjør i et klasserom med 30 elever».*

Samtlige av informantene ser på denne delen av arbeidet som svært krevende. Flere av dem går så langt at de mener at ordinær tilpasset opplæring er en umulig oppgave å realisere. Informant 5 forteller at hun får dårlig samvittighet av å «ikke klare å tilpasse for hvert enkelt individ». Selv om det er «siktemålet» for informant 4 og hans skole er det noe han erkjenner at de ikke får til. Informantene mener at den utilstrekkelige praksisen ikke kommer fra manglende vilje, men at det heller er andre faktorer som bidrar til å vanskeliggjøre praksisen av dette. Selv om informantene selv ikke opplever å mestre i å tilrettelegge tilstrekkelig for alle, er de likevel opptatt av at eleven skal motta undervisning som er tilrettelagt for ham. Informant 4 forteller at han opplever det ambisiøse målet om å tilrettelegge for alle som noe han stadig kan strekke seg etter for å forbedre egen praksis. Han begrunner betydningen av tilpasset opplæring på denne måten: «for det er jo mennesker vi tar vare på». Det virker som flere av informantene har et problematisk forhold til begrepet. Flere av deres svar speiler at de føler seg «handlingslammet» i møte med begrepet. Det virker som at de er frustrerte over at et så viktig og omfattende begrep som har bestått over så lang tid fortsatt framstår som «umulig» i egen praksis. Deres svar antyder at det å tilpasse opplæringen for alle framstår som å være et uoppnåelig ideal i deres praksis. Den manglende gjennomføringsevnen fører dermed til dårlig

samvittighet. Informant 5 poengterer at hvis begrepet hadde blitt klargjort for dem ville det vært enklere å omdanne det til god pedagogisk praksis:

«Vi diskuterte mye på min forrige skole, og jeg hadde en klok leder som sa til oss når vi ikke følte at vi holdt mål: «men dere driver med ordinært tilpasset opplæring hele tiden for dere varierer arbeidsmåten deres». Ved å bruke varierte arbeidsoppgaver, det i seg selv, er veldig stor hjelp til tilpasset opplæring».

Ordinært tilpasset opplæring er tiltak som skolen setter inn for å sikre at alle elever skal få best mulig utbytte av opplæringen. Det handler om at elever skal bli gitt likeverdige muligheter, uavhengig av forutsetninger, til å ta del i læringsfellesskapet og stadig utvikle seg faglig og sosialt gjennom medbestemmelse og medinnflytelse. Siden informantene stadig ser muligheter for å videreutvikle egen praksis med tanke på tilrettelagt opplæring, vil det være nærliggende å tenke at de har høye forventninger til implikasjonene av begrepet eller begrepets betydning. To av informantene poengterer at det er «umulig» og «bare tull» å tro ordinær tilpasset opplæring kan gjennomføres for alle elever i klasserommet. Informantenes besvarelse legger til grunn en smal forståelse av begrepet, som vektlegger en individualisert tilpasset opplæring. Dette underbygger at de muligens legger for høy standard i hvordan begrepet skal operasjonaliseres. Dette samsvarer med hvordan flertallet av lærere forstår begrepet. Den smale tilnærmingen av «ordinært tilpasset opplæring» er den mest utbredte forståelsen i norske skoler (Nordahl, 2012, s. 95).

4.3 Lærer-elev-relasjon

Samarbeidet med eleven er en viktig del av arbeidet i bekymringsfasen. En god relasjon mellom lærer og elev virker å ha positiv innvirkning på «å fange opp» vansker som har oppstått og «følge opp» eleven videre med gode, velfungerende tiltak. Videre kommer underkapittelet til å ta for seg hvordan informantene gjennom en god lærer-elev-relasjon evner å tilpasse bekymringsfasen for elever.

Samtlige informanter trekker fram lærer-elev-relasjonen som en viktig del av arbeidet i bekymringsfasen. Det er tydelig at deres relasjon til elevene er noe alle verdsetter høyt i arbeidet sitt. Flere forteller at de har som mål å ikke bare vise engasjement over elevens utvikling faglig og sosialt på skolen, men også over elevens interesser utenfor skolen. Gjennom å vise interesse og engasjement for deres liv håper de å skape en trygg og god relasjon til elevene. Informant 3 mener at den første viktige oppgaven han har i en ny klasse

er å skape gode relasjoner til elevene. Han forklarer hvordan han går fram for å skape gode lærer-elev-relasjoner i klasserommet:

«Så jeg prater mye med alle. Gir mye av meg selv, alle mine elever vet hvem jeg. Da er det mye enklere å ha en dialog med dem og snakke med dem. Så prøver jeg å bli kjent med dem utenfor fagene deres også. På den måten vil forhåpentligvis elevene forstå at jeg bryr meg om dem og åpne seg opp til meg».

Siden elever tilbringer mye av sin tid i skolen vil man ofte være en av de nærmeste personene i elevenes liv, poengterer informant 3. Det kommer tydelig fram i intervjuene at de ønsker å komme nær elevene og ha en positiv påvirkningskraft på dem. De forklarer at relasjonen til elevene primært skapes gjennom aktive elevsamtaler hvor relasjonen kontinuerlig utvikles både i og utenfor klasserommet. Gode lærer-elev-relasjoner skaper et godt læringsmiljø som bidrar til å forebygge mot eventuelle elevvansker. Informantene opplever at de fleste elevene har god innsikt over sitt eget faglige nivå og har sluttet å bli overrasket over hvor reflekterte de er. De argumenterer for at desto tettere forhold de har til elevene, desto større er sjansene for å fange opp om elever som strever på et tidlig tidspunkt. De forteller at når lærer-elev-relasjonen er preget av trygghet er ofte elever åpne med dem over sosiale og faglige utfordringer. Informant 4 kommer med et eksempel:

«La oss si... elev x har spisevegring, panikkangstfall og skilte foreldre. Super dyktig, men så rakner verden. Hva gjør eleven da? Hvis du har en relasjon som er tillitsfull og omsorgsfull, så vil eleven komme til deg. Du forteller til eleven at du ikke kan redde dens verden og liv, men at du skal tilrettelegge for at skolehverdagen blir rettet mot dens behov og liv.

Også informant 1 deler at flere av hennes elever kommer til henne når utfordringer oppstår i livet. Hun mener en avgjørende faktor for at de tør å kontakte henne er at de har en god og trygg relasjon til hverandre. En god lærer-elev-relasjon vil også komme til gode i samarbeidet i bekymringsfasen. Informantene forteller at de samtaler med elevene når de opplever endring av atferd i undervisningen. De nevner alle sin relasjon til elevene som en viktig ressurs i fange opp elevers utfordringer. Informant 3 forteller:

«I dag, rett før vi møttes faktisk, så spurte jeg ei av jentene i klassen hvorfor hun ikke gjorde noe i timen. Da svarte hun at hun lurte på om hun hadde dysleksi. Så noen ganger hjelper det bare å snakke med dem».

De påpeker likevel at det tar lengre tid å skape en god lærer-elev-relasjon med enkelte elever av ulike årsaker. Flere av dem deler også at ikke alle elevene de har i klassen hadde vært fortrolig nok til å kontakte dem over eventuelle bekymringer. Det er et klart siktemål fra alle informantene, men det tar tid å bygge opp en slik tillitsfull relasjon. I de tilfellene hvor elevene tar kontakt selv eller hvor læreren ser behovet for å snakke med eleven over en bekymring, er det viktig å være bevisst over hvordan man snakker med eleven. Informant 2 forklarer:

«Jeg tenker at det er viktig å trygge eleven på hva det handler om. «Dette er for å gi deg best mulig hjelp og ikke at du er dum». Det er veldig viktig å være bevisst over hvordan man snakker om det. Eleven skal ikke sitte igjen med en følelse av at dette er uvanlig».

Hun poengterer at det er viktig å normalisere situasjonen for den det gjelder og bevisstgjøre eleven om at man vil motta hjelp. Det å ivareta elever i bekymringsfasen gjennom støtte og varme virker å være noe av det viktigste for flere av informantene. Elevene skal oppleve at de har noen som heier på dem og som ønsker å følge dem i denne prosessen. Før man kan sette mål og legge en plan videre poengterer informant 4 at det vil være viktig å lytte til elevens tanker og behov. Han forteller en historie om en elev som strevde på skolen:

«Jeg hadde en elev som var veldig smart, vi snakker mensa-nivå. Han ble testet og resultatene var gnistrende. Eleven slet på skolen, men trengte bare å bli sett og anerkjent. Så vi bygde norskfaget for han rundt programmering som var hans store interesse. Han holdt foredrag om programmering og lærte meg om hans interesser. I kraft av det, klarte jeg å foreslå at vi leste noen bøker og så noen filmer som kunne hjelpe han i norsk også. Han endte med vitnemål og nå går han på et veldig bra universitet. Det var en stor seier for meg og vi holder fortsatt kontakten. Det er ikke min fortjeneste, det er hans, han trengte bare noen som ville lytte til han».

Gjennom flere historier understreker informantene betydningen av å se og anerkjenne elever. De påpeker at elever ofte «blomstrer» når de blir tatt på alvor av voksne. Flere av informantene nevner at de ønsker å skape motivasjon hos elevene gjennom å tilpasse faget til deres interesser. En forutsetning for å kunne tilpasse undervisningen opp mot elevens interesser vil være at man vet hva elevens interesser er. Det vil være viktig at man sammen med eleven klarer å legge en plan som er tilpasset den enkelte. I møte med elever som strever stiller informant 4 seg stadig spørsmålet: «hvordan kan jeg hjelpe deg til å komme «hit»?».

Mye av arbeidet i bekymringsfasen går til å følge elever tett med støtte og varme. Informant 4 beskriver oppfølgingen slik:

Da har man etablert samtalen og så har vi en app som heter «teams» hvor eleven kan oppdatere meg hvordan man ligger an med timeplanen. Og der kan eleven for eksempel skrive at «i dag er det krise ... jeg kommer ikke før en halvtime etter de andre». Da synes jeg at det er viktig at vi sier det er greit».

Som lærer må man sette seg inn i hva eleven går gjennom og vise forståelse for dens virkelighet. For noen elever vil det være en seier å bare komme seg til skolen og være i klasserommet sammen med resten av klassen. Gjennom å følge opp eleven tett vil man få dypere innsikt i elevens behov og lettere kunne tilpasse opplæringen for dem. Dette vil være en forutsetning for å stadig kunne tilpasse opplæringen etter elevens behov og forutsetninger. Informantene anerkjenner betydningen av å lytte til elevene i bekymringsfasen. Det virker som at elevmedvirkning er noe informantene vektlegger i både planleggingen og gjennomføringen av bekymringsfasen.

For å lykkes med å kontinuerlig tilpasse opplæringen slik at elever stadig tar nye steg, må man vite hvilket nivå eleven er på. Fire av informantene svarer at de opplever sin egen praksis for dårlig på dette punktet. På spørsmål om hvordan de stadig følger utviklingen til elever man har en bekymring for svarer de slik:

Informant 1: *«Hvordan får man med seg det egentlig det? Det vet jeg egentlig ikke. Man må bare følge med».*

Informant 2: *«Det er litt krevende det også, synes jeg. Man må se om det man gjør funker i timen og forandre eller fortsette uti fra hvordan eleven responderer. Men jeg synes at det er vanskelig å vite sånn, ja... det er greit med de tingene som kan testes, men det er ikke alt man kan det på».*

Informant 3: *«Det er jeg ikke flink til. Det er vanskelig. Det er ofte der man glipper på det også. Man er ikke gode på å følge det opp etter på. Man tenker at han her må ha noe lettere og så fortsetter man med det. Jeg er ikke noe flink til å kartlegge utviklingen ...».*

Informant 5: *«Ja, det er vi kanskje ikke så flinke på. Så der kan vi sikkert bli bedre».*

Informantene nevner flere faktorer som reflekterer hvorfor de opplever å følge elevens utvikling som «vanskelig». De henviser til både mangel på tid og ressurser som en viktig årsak for at de ikke klarer å gjøre en tilstrekkelig innsats. Selv om de opplever at det er krevende å følge elevenes utvikling, prøver de å danne seg et bilde av progresjonen gjennom å se hvordan elevene mestrer i undervisningen. Informant 3 forklarer det på denne måten:

«Men ofte er det ... det går litt på intuisjon. At nå tenker jeg at «det går fint», «nå snakker han litt fransk» eller «nå ser jeg at hun ikke gidder å gjøre mer fordi hun er så flink og kjeder seg, og hun gruer seg til timene mine». Der er jeg ikke god. Jeg vil nesten si at det går litt på intuisjon».

Informantene forklarer at den enkleste måten å evaluere elevens utvikling på, er gjennom å se hvordan elevene «responderer» på undervisningen. De mener at elevenes arbeidsinnsats og engasjement i møte med oppgaver ofte gir en god indikasjon på utvikling deres. I tillegg vektlegger informantene å bli kjent med elevene og deres behov gjennom jevnlig samtaler. Informant 1 forklarer også at det er viktig å kjenne elevene slik at man forstår hva som ligger bak en uke med dårlig innsats på skolen. Hun forklarer:

«For en elev kan det være en seier å «bare» gjøre noe i undervisningen. Det er et godt tegn at man faktisk gjør noe, men med en annen elev, som opprinnelig er på et annet nivå, kan den samme arbeidsinnsatsen gjøre at det ringer varselamper hos meg».

Det vil også være naturlig å bruke elevene som ressurs i arbeidet med å evaluere deres utvikling. Siden de ofte vil ha et bevisst forhold til egen læring, vil jevnlig samtaler med eleven bidra til økt bevissthet rundt dens utvikling. Informant 4 forteller at han bruker formativ vurdering til å lage oppgaver til elevens forutsetninger og behov. Informant 5 understreker imidlertid at de på hennes skole, i for liten grad, mestrer å følge opp elevene gjennom dialog. Informantene poengterer flere ganger at praksisen deres ikke er systematisert og baseres nesten utelukkende på intuisjon og magefølelse. Av informantene, er det kun informant 4 som opplever selv å gjøre en tilstrekkelig innsats med undervisningsvurdering.

4.4 Samarbeid

For å gi det beste opplæringstilbudet til elevene er man avhengig av at laget rundt eleven arbeider godt sammen. Dette underkapittelet vil ta for seg hvordan informantene opplever samarbeidet i bekymringsfasen med relevante aktører; skoleledelsen, foresatte, spesialpedagoger/sosiallærer, og PP-tjenesten. Samarbeidet med eleven ble løftet opp i det foregående delkapittel under kategorien «lærer-elev-relasjonen».

4.4.1 Foresatte

Alle informantene forteller at de vektlegger et godt hjem-skole-samarbeid. I arbeidet med å ivareta og tilpasse for eleven blir foreldrene brukt aktivt som en viktig ressurs. Informantene forteller at de kontakter foreldre både når de har bekymringer overfor elevens sosiale og faglige utvikling, og for å tilpasse opplæringen til elevens behov. Informant 5 nevner et tilfelle hvor foreldrenes kunnskap hjalp ham til å avdekke en elevvanske de mistenkte. Ved å ha et godt hjem-skole-samarbeid vil foreldrene lettere kunne følge opp eleven på en god måte hjemme forteller informant 2.

Det kommer også fram at informantene har ulike erfaringer med hvor engasjert og støttende foreldrene er med arbeidet i bekymringsfasen. Informant 5 forteller om flere opplevelser hvor foreldrene ikke ønsker at bekymringer skal tas tak i siden det kan være stigmatiserende. Hun understreker likevel at de fleste foresatte ønsker å være delaktig i prosessen med skolen, og er takknemlig for at skolen tar elevens utvikling på alvor. Informantene går ikke i ytterligere detalj på hvordan de samarbeider med elevenes foresatte. Igjen er det kun informant 4 som viser til eksempler av hvordan samarbeidet med foreldrene i bekymringsfasen ser ut. Han forteller at han en gang sendte ukentlige oppdateringer på hvordan det gikk med eleven og elevens utvikling til elevens foresatte. Han understreker at dette kun skjedde når han opplevde å ha god tid til det.

4.4.2 Skoleledelsen

De fleste informantene forteller at de er fornøyde med hvordan skoleledelsen hjelper dem i møte med elever man er bekymret for. Alle opplever at skoleledelsen tar deres bekymringer på alvor og har et ønske om å hjelpe dem i å tilrettelegge for elever på enda bedre måter. Flere uttrykker at skoleledelsen er åpne og lyttende i møte med deres bekymringer. Informant 1 forklarer det på denne måten:

«De støtter veldig bra, synes jeg. Jeg føler at her på huset så er døren alltid åpen hos ledelsen, så det er veldig deilig. Uansett hva det er så kan vi komme til dem. Om det er en bekymring for et barn faglig eller sosialt er de «på ballen»».

Det er flere av informantene som nevner at skoleledelsen er «på» eller «på ballen» når de kommer med bekymringer rundt elever. Ingen av dem forklarer mye om hvordan de blir hjulpet i prosessen. Unntakene er når informant 3 og informant 4 forteller at skoleledelsen «foreslår og gjennomfører tiltak» og «hjelper med å kalle inn til møter med skolens spesialpedagog». Selv om de ikke forklarer i detalj hva skoleledelsen gjør for å støtte dem i

arbeidet, virker de positive til samarbeidet med skoleledelsen. Informant 5 mener imidlertid også at det er forbedringspotensial i samarbeidet. Hun etterlyser at skoleledelsen bør legge opp fellestiden slik at man kan jobbe mer i workshops slik at man kan dele erfaringer og opplevelser om elever man er bekymret for.

Det blir også nevnt fra tre av informantene at det ikke har vært ansatt en spesialpedagog eller sosiallærer i skolen deres på flere år. De uttrykker at det å jobbe med en spesialpedagog eller sosiallærer hadde hjulpet dem med å tilrettelegge den ordinære opplæringen bedre for elevene. Informantene forklarer at det varierer når de kontakter skoleledelsen og andre medlærere ved bekymring for elever. Siden det tar tid å få oversikt over hva eleven kan og ikke kan, påpeker informant 1 at hun opplever spørsmålet som vanskelig. På bakgrunn av dette, «tar det selvfølgelig litt tid» forklarer hun. Informant 2 forteller at hun har lavere terskel for å kontakte kollegaer enn skoleledelsen.

Siden informant 3 underviser i språkfag har han et tettere samarbeid med andre lærere som har de samme elevene i andre språkfag. På denne måten kan de sammenligne hvordan elevene gjør det i fagene og enklere kartlegge om en elev har lese- og skrivevansker eller ikke, argumenterer han. På det samme spørsmålet svarer informant 5 at «der skorter det litt, vi er ikke noe gode der». Det kan virke som at informanten antyder at hennes skole har en eksisterende praksis hvor samarbeidet omkring elever ikke er godt nok utviklet.

4.4.3 Kollegiale

I besvarelsene fra informantene kommer det fram at det er flere av deres skoler som har gått flere år uten sosiallærer eller spesialpedagog. Informant 1 og 2 har både spesialpedagog og sosiallærer på skolen hvor de jobber og forteller at de har lav terskel for å kontakte dem ved en eventuell bekymring av en elev. Flere av dem gjengir historier der de forklarer betydningen til spesialpedagoger og sosiallærere. Informant 3 forteller:

«Siden jeg fikk jobben for 15 år siden har vi ikke hatt en spesialpedagog på skolen. Da blir ting vanskeligere. Så det handler litt om «pengesekken» og hvilke ressurser man har. Har man ikke en spesialpedagog på skolen tar ting mye lengre tid».

Informanten påpeker at uten spesialpedagog tar avgjørelser rundt elever i bekymringsfasen lengre tid. Dette fører til at han i mindre grad klarer å ivareta og tilrettelegge for elever i bekymringsfasen, forklarer han. Informanten begrunner at praksisen er slik på grunn av «pengesekken» og «manglende ressurser», men påpeker at han syns at en spesialpedagog

burde vært ansatt på skolen for lenge siden. Også informant 4 opplever at et samarbeid med spesialpedagog ville hjulpet han i arbeidet med bekymringsfasen.

Alle informantene sier de trenger støtte i arbeidet med å ivareta og tilrettelegge for elever i bekymringsfasen. Selv om de har lav terskel for å høre med andre lærere, opplever flere av dem seg alene i arbeidet. Informant 4 har arbeidet på to ulike skoler hvor han har opplevd ulik støtte fra spesialpedagoger og sosiallærere. I den skolen han jobber i nå har de verken spesialpedagog eller sosiallærer. Han deler åpenhertig at han er frustrert over situasjonen og mener at skoleledelsen burde ansatt en spesialpedagog for flere år siden. Han beskriver hvordan praksisen var på den skolen han jobbet for tidligere:

«Så der hadde vi spesialpedagog og hun hadde innsyn i styringsdokumentene og hjalp oss til å utvikle nye tolkninger av viktige begreper og prinsipper Hun satt på det, jeg kom og fikk veiledning. Hun stilte krav til lærerne og skapte en god kultur. Hver skole burde ha spesialpedagog eller en annen ansvarlig i det arbeidet her».

Informanten er åpen på at det er vanskelig å orientere seg i det omfattende arbeidet alene. For å hjelpe elever på den måten han ønsker, trenger han hjelp fra en overordnet, poengterer han. Basert på svarene til informant 4 er det tydelig at dette er et tema han har reflektert over en del. Han har flere forslag til hvordan praksisen i bekymringsfasen kan forbedres:

«Men jeg har jobbet på to skoler. Mine tanker på hvordan man skal løse det eller forbedre det? Det ville vært at spesialpedagogen eller sosiallæreren jobber veldig nært med lærerne og ga oss veiledning i bekymringsfasen. Det bør holde oss mer ansvarlig og stilt oss spørsmålene «hva gjør vi?», «hvordan ser årsplanene ut?», «hva er tilfredsstillende utbytte?», «hvordan tilpasser man for elever man er bekymret for?»...slik at det konkretiseres. Kanskje de er med og observerer hvordan vi underviser. Slik at det følges opp, ikke for at du skal overvåke meg, men du vil at jeg skal gjøre en best mulig jobb.....Og så må det prioriteres av skoleeier».

Informanten snakker om at han savner noen som kan være bindeleddet mellom lærerne og skoleledelsen. Han etterlyser noen «å spille ballen med». Gjennom besvarelsen påpeker han at praksisen må konkretiseres slik at han forstår hvordan man skal tolke og handle for å hjelpe elever på best mulig måte. Fra besvarelsen kommer det fram at han opplever at samarbeidet på skolen er for dårlig når det kommer til å ivareta elever i bekymringsfasen. Han avslutter med å si:

«Vi lærere prøver så godt vi kan her på skolen, men vi har «ingen» å snakke med. Det hadde blitt mye bedre med kvalifisert veiledning».

I likhet med informant 4 deler informant 5 mange av de samme refleksjonene. Selv om hun beskriver samarbeidet mellom spesialpedagogen og lærerne på skolen som «veldig god» er det likevel potensial til forbedring i samarbeidet. Hun forklarer at dette er det første året skolen har en spesialpedagog på veldig mange år. Som informant 4, opplever informant 5 samarbeidet i bekymringsfasen som mangelfullt og ikke godt nok. Hun poengterer at lærerne ofte er i etterkant av situasjoner og ikke klarer å følge opp elevene slik de burde. Det er i dette arbeidet informant 5 etterlyser behovet for tettere oppfølging av en spesialpedagog:

«.....men vi er ikke flinke nok der heller. Kanskje vi burde vært strammet opp fra henne (spesialpedagogen) også på hvilke type mål og regler som gjelder for eleven. Men vi har ikke fått noe tilbakemelding på slappheten vår».

Man kan argumentere for at informantene gjør seg i for stor grad avhengig av spesialpedagoger og sosiallærere i bekymringsfasen. Det kan være at de tillegger dem for mye ansvar i arbeidet, og som et resultat av dette fraskriver seg fra en del av ansvaret. Likevel er det forståelig at informantene ønsker og savner et profesjonsfelleskap som besitter spesialpedagogisk kompetanse. Betydningen av å ha et spesialpedagogisk team som kan være et bindeledd i slike situasjoner vil muligens være avgjørende for læreres arbeid i bekymringsfasen. Basert på informantenes besvarelse, er det behov for økt oppmerksomhet i hvordan man samarbeider slik at man tilrettelegger for elever i bekymringsfasen på en adekvat måte. Både når det kommer til å avdekke bekymringer, men også i arbeidet med å tilrettelegge for elever videre i opplæringen. Når det er sagt, må lærere og skolen ta ansvar for at elever for den opplæringen de har rett på. Det vil være viktig at skolen holder hverandre ansvarlige og bevisstgjør hverandre i dette viktige arbeidet. Om man har gode relasjoner til hverandre i kollegiale vil det være enklere «å bli strammet opp» av egen «slapphet», som informant 5 omtaler det.

4.4.4 PP-tjenesten

Informantene forteller at de både har gode og mindre gode opplevelser med PP-tjenesten i samarbeidet av bekymringsfasen. De påpeker at jobben blir fullført, men at prosessene rundt fasen kan være langvarige og omstendelige. Flere av dem forteller om en «uheldig» praksis preget av hyppige utskiftninger av PPT-kontakter. Flere av dem etterlyser at de ikke sitter

med kompetansen som skal til for å hjelpe elevene på ønskelig måte, og ønsker tettere oppfølging av PP-tjenesten i bekymringsfasen. Informant 2 forklarer det på denne måten:

«Jeg føler jeg sitter med for lite kompetanse på en del av dette. Så er det på en måte PPT som skal sitte på den. Så opplever jeg ikke å få så mye støtte likevel».

Informant 2 forteller også at hun savner at PP-tjenesten er mer delaktig i bekymringsfasen:

«Jeg tenker at jeg kan ingenting om omfanget av bekymringer. Det hadde vært bedre hvis en som har erfaring med det kunne hjulpet meg. At enten PPT eller hun (spesialpedagog) hadde vært delaktig i den prosessen. Det tenker jeg hadde vært bedre selv om det er jeg som kjenner eleven best».

Selv om det er noen av informantene som forklarer samarbeidet med PP-tjenesten som både «masete» og «frustrerende» er det imidlertid flere tilfeller hvor de beskriver samarbeidet som velfungerende også. Det kan likevel virke som at det ofte er et forventningssprik mellom partene. Man får et inntrykk av at informantene forventer mer hjelp og støtte fra PP-tjenesten enn det de mottar. Informant 5 forklarer det slik:

«Her har de vært veldig gode og realistiske mot oss. På andre skoler jeg har vært har de forventet så mye at du nesten blir nedslått når du drar hjem fra jobb. For du er ikke i nærheten av å klare det. I denne bydelen synes jeg de er ganske realistiske».

Informanten går ikke nærmere inn på hvilke forventninger den tidligere PP-tjenesten hadde til henne, men utsagnet reflekterer et samarbeid med klare forventningssprik. Det kan virke som at samarbeidet heller ikke er preget av den åpenheten som er nødvendig for å avklare forventninger til hverandre. Informant 2 opplever det er stor forskjell i hva man får av hjelp i form av støtte og anbefalinger av PPT-kontaktene. En annen informant mener at det er flere av de som er ansatt i PP-tjenesten som «ikke skjønner hvordan skolen foregår i praksis».

Informantene forteller at de ønsker at relasjon deres skal være preget av mer gjensidig åpenhet og forståelse for hverandre. Informant 4 forteller også at det er uenigheter mellom hvordan PP-tjenesten og han tolker relevante begreper for bekymringsfasen, som blant annet «tilfredsstillende utbytte». Han har klaget inn en sak nå hvor en elev er tatt av spesialundervisning selv om han mener at den enkelte ikke har mulighet til å få tilfredsstillende utbytte i den ordinære opplæringen. Informanten forteller at han er usikker på om han kommer til å bli hørt i saken. Det er flere utsagn som uttrykker at informantene ikke har all verdens med tillit til PP-tjenesten.

Gjennom intervjuet fokuserer informantene mest over det som ikke fungerer i samarbeidet med PP-tjenesten. De forteller om flere dårlige opplevelser enn gode fra samarbeidet. Det antydes av flere at når samarbeidet ikke fungerer som det burde er det forårsaket av PP-tjenesten. Informant 1 forteller:

«Det funker bra så lenge PPT funker. Eller sånn....».

Fra utsagnet tolker jeg at informant 1 mener at det ikke står på henne eller hennes skole når samarbeidet ikke fungerer på en god måte. Hun og de andre retter flere ganger skylden på PP-tjenesten for mangler ved samarbeidet i bekymringsfasen. Fokuset er jevnt over på at PP-tjenesten følger dem i for liten grad opp i arbeidet med bekymringsfasen.

Basert på informantenes besvarelse er det flere aspekter med arbeidet i bekymringsfasen som oppleves utfordrende. Man finner flere fellestrekk mellom informantene, men også noen ulikheter. De anerkjenner alle samarbeid og lærer-elev-relasjonen som viktige ressurser for arbeidet sitt. Gjennom tolkningene kom det også fram noen ulikheter. Flere av informantene hevder at masterprosjektets tema er noe av det mest utfordrende i skolehverdagen sin. De spekulerer i om de har den nødvendige kompetansen til å arbeide etter skolens intensjon. Dessverre kjenner flere av dem seg alene i arbeidet også. De viktigste aspektene i hver kategori kommer til å være utgangspunkt for drøftingen.

I neste kapittel kommer jeg til å drøfte resultatene opp mot de teoretiske perspektivene knyttet til praktiseringen av bekymringsfasen. Ved å sammenfatte teori og empiri håper jeg å skape noe nytt, noe som kan tilføye eller utdype noen aspekter rundt praktiseringen av bekymringsfasen.

5.0 Drøfting

I dette kvalitative forskningsprosjektet har jeg undersøkt hvordan fem kontaktlærere arbeider i bekymringsfasen. Fra foregående kapittel, har de fortalt hvordan de arbeider i bekymringsfasen gjennom de fire komponentene; kompetanse, profesjonsfellesskap, lærer-elev-relasjon og samarbeid. Med teorikapittelet og resultatkapittelet som grunnlag, kommer jeg her til å drøfte praktiseringen av bekymringsfasen gjennom de nevnte komponentene.

5.1 Kompetanse

Lærerhverdagen består av mange krav og forventninger som krever gode skjønnsvurderinger fra lærerens side. Forskning viser at den viktigste faktoren for elevers trivsel og utvikling er læreren (Rørnes, Overland, Roland & Tveitereid, 2006, s, 120). Det overordnede målet i skolen er å gi oppvoksende generasjoner de best mulige kunnskapsmessige og moralske forutsetninger til å møte framtiden på en god måte. Kvaliteten på det som skjer i møte mellom lærer og elev i opplæringen påvirker i stor grad elevers sosiale og faglige utvikling (Meld. St. 21 (2016-2017), s. 34). Siden det er mellom 15 og 20 % av elevene som gjennom det 13 år lange skoleløpet har behov for ekstra oppfølging i ulikt omfang, vil god kompetanse i hvordan man praktiserer bekymringsfasen være særlig relevant (Meld. St. 18 (2010-2011), s. 80). Det handler om å arbeide slik at elever får best mulig oppfølging og tilrettelegging i en fase hvor eleven har begynt å streve. For å oppnå en slik praktisering vil læreren ha behov for støtte og hjelp. Sammen med skolen er læreren ansvarlig for å videreutvikle opplæringstilbudet. Både fagfornyelsen og utkastet til ny opplæringslov legitimerer en aktiv og premissleggende profesjonsrolle. I henhold til dette, blir læreren og skolen gitt et omfattende handlingsrom i arbeidet med elever i bekymringsfasen. Det vil være særlig viktig å avdekke elevers vansker tidlig, fyller handlingsrommet med gode tiltak og arbeide forebyggende (NOU 2019: 23, s. 147).

All opplæring skal avspeile at elever blir gitt de samme mulighetene til å nå sine læringsmål i skolen. Skolen og læreren skal strekke seg langt for å oppnå dette. Det krever at lærere stadig reflekterer over forhold som er styrende for kvaliteten av den ordinære opplæringen, samt bekymringsfasen. Om en stadig reflekterer over egen praksis, i både det man mestrer godt og mindre godt, vil man ha gode forutsetninger til å videreutvikle seg som lærer. Gjennom en slik praktisering vil lærerens kompetanse øke, og man vil være i stand til å møte elever i bekymringsfasen på en bedre måte. Det er gjennom det daglige møtet mellom elever og lærere at skolens formål blir realisert. I dette møtet hviler det et ansvar på lærerne om å ta vanskelige

avveininger daglig, som mellom hensynet til den enkelte og til fellesskapet, mellom støtte og stille krav, mellom skolehverdagen her og nå og arbeidet med å forberede for fremtiden. Siden elever er ulike vil det ikke finnes noe standard svar på hva som fungerer for den enkelte elev. Derfor vil en alltid måtte ta profesjonelle skjønnsvurderinger ut ifra hva man tror vil være det beste for hver enkelt. Kjernespørsmålet, som må besvares på nytt hver dag, er hva som er elevens beste. Hvordan læreren lykkes i dette arbeidet vil ha innvirkninger for elevenes utvikling. Ved flere anledninger stiller informantene spørsmål om de strekker til i arbeidet med bekymringsfasen. De er usikre på om har den nødvendige kompetansen til å realisere både «tidlig innsats» og «tilpasset opplæring» i skolehverdagen.

5.1.1 Tidlig innsats

Betydningen av tidlig innsats for elevers utvikling er fastslått i både forskning og i nasjonale forskrifter (Breilid & Lassen, 2021, s. 140). For å gi alle en god utdanning med like muligheter er man avhengig av å starte tidlig. Det er stor enighet om at grunnlaget legges i grunnskolen for hvordan eleven klarer seg videre i skoleløpet. Hvis utfordringer har fått lang tid til å utvikle seg tyder mye på at det er vanskeligere å hente seg inn igjen senere (Meld. St. 21 (2020-2021), s. 36). Det vil med andre ord ha stor betydning for elevens utvikling og progresjon at skolen og læreren klarer å fange opp og følge opp den enkeltes utfordringer på et tidlig tidspunkt. En forutsetning for å ivareta elever gjennom tidlig innsats vil være at man klarer å identifisere utfordringene. Det er først etter det man kan sette inn nødvendige tiltak for eleven og ytterligere tilpasse opplæringen for ham. Selv om gjennomføringen av tidlig innsats i skolen er krevende og omfattende, skal det under de riktige omstendighetene være mulig å realisere arbeidet på en adekvat måte (Breilid & Lassen, 2021, s. 140).

Opplevelsen av at tidlig innsats er vanskelig å realisere i klasserommet samsvarer med informantenes egne opplevelser. Det er flere av informantene som trekker dette fram som den største utfordringen i og rundt bekymringsfasen. Informantene peker på manglende kompetanse som hovedgrunnen for å fange opp utfordringer tidlig nok hos elever. I likhet med informantene mener Stoltenberg-utvalget at det grunnleggende problemet som står i veien for å realisere prinsippet om tidlig innsats er manglende kompetanse i å fange opp utfordringer og å tilpasse opplæringen til samtlige elever (Meld. St. 6 (2019), s. 46). For å hjelpe lærere i arbeidet med tidlig innsats etterlyser utvalget at skolens regelverk må bli mer helhetlig enn det er i dag. De mener at skolen bør angi et tydeligere støttesystem som forklarer nærmere hvordan lærere skal gå fram (Meld. St. 6 (2019-2020), s. 46).

Svarene til informantene reflekterer at det kan være behov for retningslinjer som forklarer tydeligere hvordan man skal jobbe med identifisering av faglige og sosiale utfordringer. På grunn av det store mangfoldet av elever i skolen, er de usikre på hva de skal tillegge resultater fra prøver eller andre observasjoner. Siden elever er ulike, reagerer de forskjellig fra hverandre og på annerledes grunnlag. Dette resulterer i at det ofte ikke finnes et svar med en fasit, og kan føre til at arbeidet med å fange opp eventuelle vansker blir spesielt krevende. Flere av informantene meddeler at de ofte føler seg rådville i dette arbeidet, og har behov for ekstra støtte fra skolen. Kompleksiteten av det å fange opp vansker kan forutsette at man arbeider systematisk med klare retningslinjer. Basert på informantenes besvarelse baseres deres arbeid i stor grad på intuisjon og magefølelse. Gode arbeidsrutiner vil kunne bidra til at man enklere fanger opp endringer i elevenes utvikling. Flere av informantene er ærlige på at de har forbedringspotensial i arbeidet med å fange opp utfordringer elever går gjennom tidligere. Med tanke på hvor viktig tidlig innsats-prinsippet er for elevers utvikling og progresjon vil det være avgjørende å jobbe med denne kompetansen i arbeidet med å praktisere bekymringsfasen på en god måte. For å bedre ivaretagelsen av elever i skolen bør man derfor prøve å tilrettelegge for at lærere kan utføre tidlig innsats på en mer adekvat måte.

Det framkommer at det er for lite kunnskap om tidlig identifisering av risiko hos barn og unge og om metoder for å fange opp disse elevene i skolen (Prop. 121 S (2018-2019), s. 37). Det at informantene opplever dette arbeidet som noe av «det vanskeligste i skolehverdagen» kan være en indikasjon på at flere skoler og lærere kjenner det på det samme. Flere av informantene forteller at de ofte ikke klarer å skille om dårlige resultater fra prøver kommer fra en mindre god dag eller om det kommer fra noe mer varig. Regjeringen har sett behovet for generell høyere kompetanse blant lærere i skolen og som et resultat av dette har de satset sterkt på å styrke kompetansen på tidlig innsats i flere år (Meld. St. 6 (2019-2020), s. 22). Fra flere rapporter er det også bred enighet om at lærere mangler spesialpedagogisk kompetanse i skolen som vil kunne hjelpe dem i dette arbeidet. Dette for å ruste lærere og skolen til å fange og følge opp elever iblant annet bekymringsfasen (Meld. St. 6 (2019-2020), s. 45). I tillegg til å inkludere spesialpedagogisk kompetanse i lærerutdannelsen har regjeringen også iverksatt tiltak som skal gi allerede ansatte i skoler enklere muligheten til å videreutvikle kompetanse i dette feltet (Meld. St. 6 (2019-2020), s. 63). Gode rutiner i oppfølgingen av den faglige og sosiale utviklingen vil øke forutsetningene til å identifisere utfordringer på et tidlig tidspunkt. Ved å følge elevers sosiale og faglige utvikling tett vil man ha bedre forutsetninger til å fange opp endringer i atferd hos elever.

Kunnskapsdepartementet mener at undervisvurdering som kjennetegnes av vurdering, tilbakemelding og målrettet oppfølging bør være av høyere prioritet i hele grunnopplæringen (Meld. St. 16 (2016-2007), s. 77). Mangel på gode rutiner i oppfølgingen vil hindre skolen i å avdekke eventuelle vansker. For mange skoler har en for svak kultur for undervisvurdering i skolehverdagen som resulterer i at man ikke klarer å nå målene for skolens virksomhet (Meld. St. 16 (2006-2007), s. 77). God praktisering av undervisvurdering er tidskrevende når man har ansvar for flere enn 20 elever. Det vil derfor være avgjørende å tilegne seg gode rutiner som gjør at man klarer å følge opp elevene hensiktsmessig.

Undervisvurdering som tar utgangspunkt i hyppige elevsamtaler og jevnlig dokumentasjon av elevens faglige og sosiale situasjon vil være sterke bidrag i oppfølgingen. Gjennom dokumentasjon vil man enklere kunne kartlegge om elevens faglige ferdigheter er i samsvar med læreplanens mål (Meld. St. 16 (2006-2007), s. 77). Fra opplæringsloven § 3-11 leser man at undervisvurderingen skal brukes som et aktivt redskap i læreprosessen (1998). Systematisk dokumentering vil kunne gi sammenheng til hvilke deler av faget elevene strever med, samt fortelle om utviklingen til eleven. Det vil være viktig for skolen å tilrettelegge for at lærere skal kunne følge opp elevers læringsutvikling og læringsutbytte i sin praksis på en hensiktsmessig måte. Skolen må også kunne forvente at lærere prioriterer tettere oppfølging av læringsutviklingen til elever gjennom dokumentering. Særlig viktig vil det være for å fange opp elever som sliter sosialt, som informantene trekker fram som en enda større utfordring siden det er mindre målbart.

5.1.2 Ordinært tilpasset opplæring

Etter opplæringsloven § 5-4 skal skolen «ha vurdert og eventuelt prøvd ut tiltak innenfor det ordinære opplæringstilbudet» med siktemål på å gi den enkelte tilfredsstillende utbytte. Siden det er noen elever som ikke har mulighet til å få tilfredsstillende utbytte fra det ordinære opplæringstilbudet blir «eventuelt» formulert fra paragrafen (Opplæringslova, 1998). For mange vil tilpasset opplæring innenfor det ordinære opplæringssystemet være en bedre løsning enn spesialundervisning (Prop. 129 L (2012-2013), s. 18). Ordinært tilpasset opplæring inkluderer ikke bare elever som lærere har bekymringer for, men hele mangfoldet av elevene i klasserommet. Denne retten sikres fra opplæringsloven § 1-3 (Opplæringslova, 1998).

Samtlige informanter er bevisst over prinsippet «ordinær tilpasset opplæring» og har klare meninger hva som inngår i det. Noe som kan indikere at det er en generell høy bevissthet over

dette prinsippet i norske skoler. Tilpasset opplæring som overordnet prinsipp møter lite motstand og kritikk i seg selv. Det er først når prinsippet skal operasjonaliseres som pedagogisk praksis, defineres i innhold, mål og konkrete tiltak, at problemene kan forekomme (Bachmann & Haug, 2006, s. 101). Dette kan ha sammenheng med at det ikke finnes enkle løsninger i en kompleks praksis. En rekke ulike hensyn skal tas gjennom skolehverdagen og de sammenfaller ikke alltid med de hensyn som skal fremme en tilpasset opplæring (Bachmann & Haug, 2006, s. 101).

At det er vanskelig å operasjonalisere tilpasset opplæring i skolehverdagen, samsvarer med informantenes utsagn. De oppfatter det som et utopisk prinsipp som gir dem følelsen av å ikke strekke til. Dette åpner opp for spørsmålet om hva som inngår i arbeidet med ordinært tilpasset opplæring. Tilpasset opplæring blir framstilt som et enkelt og forståelig politisk prinsipp, men i praksis framkommer det som svært komplisert og krevende å realisere (Haug, 2020, s. 32). Fra opplæringsloven § 1-3 er det nedfelt at opplæringen skal tilpasses elevens «evner og forutsetninger» (Opplæringslova, 1998). Paragrafen gir innblikk i at skolen skal tilpasse opplæringen rundt den enkelte og dens situasjon. Likevel overlater begrepet et betydelig handlingsrom for lærerne som skal operasjonalisere i skolehverdagen. Dette kan være grunnen for at mange lærere finner det vanskelig å operasjonalisere prinsippet inn i pedagogisk praksis.

Forarbeidet til opplæringsloven § 1-3 presiserer at prinsippet omfatter hele skolehverdagen. Fra læreplanen står det at man skal tilpasse opplæringen gjennom «arbeidsformer og pedagogiske metoder», i bruk av «læremidler», «organisering», og i arbeidet med «læringsmiljøet», «læreplaner» og «vurdering» (Utdanningsdirektoratet, 2019c). Det store handlingsrommet resulterer i at lærerne må utøve profesjonelt skjønn for å gripe inn med hensiktsmessige tiltak i sin praksis. Det er med andre ord ingen enkel oppskrift på hvordan man skal tilpasse opplæringen for elever. Dette kommer tydelig til uttrykk gjennom hvor ulik gjennomføringen er fra skole til skole (Haug & Olsen, 2020, s. 21). Det kommer også til uttrykk gjennom informantenes besvarelser. De referer til kun noen få overordnede tilpasninger i arbeidet med å ivareta elever de har en bekymring for i den ordinære opplæringen. Flere av dem er usikre på om de har den nødvendige kompetansen til å sette inn adekvate tiltak som skal motivere eleven for læring. Den ulike gjennomføringen kan også komme av at skoler har forskjellige ressurser til å sette inn for å tilpasse for elever.

Fra læreplanen framlegges det at omfanget av tiltakene vil reguleres ut fra hva skolen og læreren praktisk er i stand til (NOU 2019: 23, s. 62). Det blir derfor presisert at tilpasset opplæring ikke er en individuell juridisk rett, men skolen skal likevel strekke seg langt for å innfri det (Haug & Olsen, 2020, s. 17). Siden tilpasset opplæring er så tydelig nedfelt i opplæringsloven med egen paragraf kan det skape en forestilling om at prinsippet om tilpasset opplæring er en individuell rett. Haug (2020, s. 17) forteller at misoppfatningen over at tilpasset opplæring som juridisk bindende begrep på et individnivå, er utbredt i skolen. Tilpasset opplæring skal være en sterk ambisjon for skoler og dette skal reflekteres i deres praksis. Likevel vil mange av tiltakene i den ordinære opplæringen ikke kreve økt ressursbruk. Ved å være tilpasningsdyktig og omgjøre allerede eksisterende ressurser, vil man ofte kunne sette inn adekvate tiltak i bekymringsfasen som gir nødvendig støtte.

Informantene har en pessimistisk tilnærming til prinsippet «ordinært tilpasset opplæring». Utsagn som «bare tull» og «umulig» blir brukt til å forklare deres egen praktisering av prinsippet. Dette forklarer ikke nødvendigvis hvor mye de tilpasser for elevene sine, men det indikerer at standarden for hva de legger i prinsippet er høy. Det virker som at informantene har et kriterium om at hver enkelt elev skal motta tilpasset opplæring i henhold til den smale forståelsen for at prinsippet skal være oppfylt. Forskning viser at gjennomføring av den smale tilpasningen med hele klasser er svært arbeidskrevende, og på sikt lite gjennomførbart (Haug, 2020, s. 24). Den vide tilnærmingen viser derimot å være gjennomførbar på en stor skala. På bakgrunn av dette, mener Haug (2020, s. 24) at hovedløsningen burde bestå i å tilpasse etter en kollektiv opplæring hvor man supplerer med den smale tilnærmingen. En slik praktisering er i henhold til opplæringsloven § 5-4.

Skolen skal etterstrebe det beste for sine elever, men likevel ha et realistisk syn på omfanget av den ordinære tilpassede opplæringen. Et overdrevent høyt fokus på den smale tilnærmingen i bekymringsfasen vil kunne føre til stadig dårlig samvittighet for lærerne. Det er likevel sentralt at dette perspektivet ikke blir til en «hvilepute» for lærerens praktisering av bekymringsfasen. Arbeidet skal fortsatt være preget av etterrettelige vurderinger av opplæringen som fører til kontinuerlige tiltak som setter eleven i bekymringsfasen i sentrum, med hensyn til fellesskapet av klassen. Dette vil kunne bidra med å gjøre prinsippet mindre problematisk for lærere. Et så viktig prinsipp, som er så relevant for læreres og elevers skolehverdag, bør være konkretisert nok til at lærere føler seg trygg i det. «Ordinær tilpasset

opplæring» er ikke så enkelt å forstå som det kan se ut. Det er sammensatt og innholdet overlapper fra mange ulike områder fra pedagogikken (Haug, 2020, s. 32).

Prinsippets innhold har vært gjenstand for store forandringer over tid. Det at prinsippet baseres på grunnleggende skiftende verdier gjør at det kan oppleves noe uklart i hva som inngår i det. En hovedforklaring på det noe uklare innhold er at det bygger mer på politikk enn ut av pedagogisk praksis (Haug, 2020, s. 33). Om en skal kunne forbedre den eksisterende praksisen vil det å ha noen overordnede og større perspektiv, teorier eller visjoner som rettledeende utgangspunkt være sentralt. Det vil med andre ord forutsette at skoler og lærere har noen pedagogiske grunntanker som er styrende for praksisen man står i (Haug, 2020, s. 36). Derfor vil det være avgjørende for skoler og lærere å fylle prinsippet med innhold sammen. Det må bearbeides og utvikles på hver skole slik at man stadig kommer nærmere visjonen om å tilpasse opplæringen for samtlige elever.

Viktigheten av å forbedre den eksisterende praksisen kommer av at det vil påvirke elevers utvikling og trivsel positivt. Skolen har et ansvar om å stadig utvikle seg slik at elever mottar best mulig opplæringstilbud. Hvordan man tolker prinsippet om ordinært tilpasset opplæring vil være svært relevant siden det vil ha implikasjoner for hvordan man gjennomfører det i bekymringsfasen. Derfor vil det være sentralt å videreutvikle praktiseringen av bekymringsfasen ved å søke et kollektivt blikk mot den allerede eksisterende praksisen i et profesjonsfellesskap.

5.2 Profesjonsfellesskap

For å operasjonalisere de nevnte prinsippene og begrepene på en god måte i skolen er man avhengig av et profesjonsfellesskap hvor man sammen fyller handlingsrommet med hensiktsmessig innhold. Rapporter om lærerrollen peker på to forhold som bør styrkes for å bedre lærerpraksisen økt kunnskapsgrunnlag og større vektlegging av profesjonsfellesskapet (Meld. St. 21 (2016-2017), s. 33). Begge forholdene påvirker hverandre og vil virke som en slags symbiose om man har et godt utviklet profesjonsfellesskap. Arbeidet med bekymringsfasen, som etterlater et handlingsrom som bør være gjenstand for profesjonelt skjønn, vil bli ytterligere konkretisert av et godt fellesskap som arbeider med kompetanseutvikling sammen. I den overordnede delen av fagfornyelsen har profesjonsutvikling og skoleutvikling fått en sentral plass. Det framkommer i overordnet del at skolen skal være et profesjonsfaglig fellesskap som reflekterer over «felles verdier», samt «vurderer og videreutvikler sin praksis» (Utdanningsdirektoratet, 2019f).

Skolen, bestående av skoleeier, skoleledere, lærere og annet pedagogisk personell, har ut fra sin egen rolle et felles ansvar for videreutvikling av skolen. I dette profesjonsfellesskapet ligger det et felles ansvar. Skoleledelsen må tilrettelegge for tid til drøfting av relevante begreper og prinsipper i skolehverdagen. I det profesjonelle læringsfellesskapet må alle ansatte i skolen delta aktivt. Drøftingen skal være forankret i læreplanverket og reflektere rundt elevenes utviklingsbehov. Det innebærer at fellesskapet bruker forskning, erfaringsbasert kunnskap og etiske vurderinger som grunnlag for målrettet tiltak (Utdanningsdirektoratet, 2019e). Å stille spørsmål og lete etter svar er en forutsetning for god skoleutvikling. Spørsmålene skal omhandle skolens praksis til å fremme arbeidet med elevers læring og trivsel (Utdanningsdirektoratet, 2019e).

For at profesjonsfellesskap skal være produktive i den forstand at de får implikasjoner for elevers skolehverdag, er det ikke tilstrekkelig at lærere beskriver og deler erfaringer og praksis. Profesjonsfellesskapet er først fordelaktig for elever når lærerne forankrer en utprøving av det som diskuteres og sammen evaluerer effekten i etterkant (Utdanningsdirektoratet, 2019e). Det vil derfor være avgjørende at profesjonsfellesskapet kjennetegnes av en spørrende og refleksiv holdning hvor man er åpen for å utfordre og endre egne oppfatninger, tillærte ideer og praksis. Nøkkelfaktoren ligger dermed i å stille spørsmål med det etablerte, ikke bare å dele det, og i lys av ny kunnskap prøve ut nye tilnærminger i form av praktisk og daglig pedagogisk praksis (Utdanningsdirektoratet, 2019e).

Kritisk refleksjonssamarbeid i skolens profesjonsfellesskap har til hensikt å utvikle ny kunnskap om egen yrkesutøvelse. Forskning viser at en skole lar seg ikke endre av enkle styringsgrep (Bachmann & Haug, 2006, s. 104). På grunnlag av dette, må det mer til enn politiske målsetninger for å overføre ønsker til faktisk praksis i skolen. Skal ønskede politiske styringsgrep få betydning i skolehverdagen, må det skje ut ifra de mulighetene skolen klarer å skape for det. Endringer vil dermed først skje gjennom skolepraktiske tilnærminger som blir utviklet av et «felles språk» i fellesskapet og ikke som en følge av politiske intensjoner (Bachmann & Haug, 2006, s. 104). Sammenlignet med andre profesjoner, viser profesjonsfellesskapet i skolen å være individorientert i stor grad. Forskning forteller at lærere arbeider mer alene enn andre yrker og blir overlatt til seg selv i arbeidet med å utvikle ny kunnskap (Nerland, 2012, s. 27-48). Dette samsvarer i stor grad med informantenes utsagn. Selv om de er fornøyde med deres skoleledelse, opplever de at skolens profesjonsfellesskap

ikke blir tilrettelagt godt nok. Informant 5 savner blant annet at fellestiden på henne skole blir brukt til å videreutvikle praktiseringen av «tidlig innsats» og «tilpasset opplæring».

Siden lærerhverdagen består av mange pedagogiske spørsmål som ikke har sikre svar, vil det være viktig å ha et godt og trygt profesjonsfelleskap som man kan dele erfaringer og refleksjoner med. På grunn av det store mangfoldet skolen består av, vil lærerprofesjonen stadig være preget av skjønsmessige vurderinger. Man kommer dermed ikke utenom et stort handlingsrom i skolen. Hvordan man tilrettelegger for den beste praktiseringen overfor elever vil derfor være beheftet med en usikkerhet som aldri lar seg fullstendig oppheve (Garbo, 2020). I den anledning har profesjonsfellesskapet til hensikt å bidra til å redusere risikoen ved enkeltlærers yrkesutøvelse. Det beste bidraget man kan gi elever og deres opplæringstilbud, er å fremme refleksjon over læreres skjønnsutøvelse i sitt profesjonsfelleskap (Garbo, 2020). Handlingsrommet skal ses på som en styrke for skolen. Å begrense handlingsrommet ved å pålegge presise metodiske anvisninger basert på en overbevisning om at dette er det som virker, vil være av enda større risiko (Garbo, 2020). Et profesjonsfelleskap som utsteder presise metodiske anvisninger og som mener de har funnet «løsningene», vil slutte å stille spørsmål til sin eksisterende praksis. Mangel på kritisk refleksjon og pedagogisk dømmekraft over det pedagogiske tilbudet vil motvirke skoleutviklingen. En naturlig konsekvens av dette vil blant annet være dårligere praktisering av bekymringsfasen.

5.2.1 Tilfredsstillende utbytte

Informantenes utsagn reflekterer at de fyller handlingsrommet i «ordinært tilpasset opplæring» og «tilfredsstillende utbytte» med ulik substans og innhold. Desto viktigere, utviser de usikkerhet rundt prinsippene betydning og implikasjonene til prinsippene i egen yrkesutøvelse. Dette vil påvirke kvaliteten av bekymringsfasen blant annet. Videre blir «tilfredsstillende utbytte» drøftet.

Etter opplæringsloven er hovedvilkåret for om en elev har rett til spesialundervisning at den ikke har eller ikke kan få tilfredsstillende utbytte av den ordinære opplæringen. Å avgjøre om en elev har tilfredsstillende utbytte er en skjønsmessig vurdering som er knyttet til den enkeltes behov (Nilsen & Herlofsen, 2019, s. 228). Siden det ikke stilles noen krav over hvilket ferdighetsnivå en elev skal besitte for å ha tilfredsstillende utbytte vil det være avgjørende å finne ut hvilke faktorer som skal legges til grunn for å vurdere dette.

Selv om en bekymring bør avdekkes før en elev ikke lenger har tilfredsstillende utbytte, vil man kunne knytte begrepet i sammenheng med bekymringen. «Tilfredsstillende utbytte» har konsekvenser for hvor lenge læreren skal gjennomføre tiltak for eleven i den ordinære opplæringen. Forståelsen av begrepet vil gi bestemmelser for om eleven skal motta tilpasset opplæring gjennom den ordinære opplæringen eller spesialundervisning. Dermed vil det være relevant for bekymringsfasen at læreren klarer å tolke begrepet adekvat for å gjennomføre tiltakene på en hensiktsmessig måte i henhold til opplæringsloven § 5-4.

Implementeringen av begrepet i bekymringsfasen må ta hensyn til elevens situasjon. Dette vil imidlertid medføre en skjønnsbasert praksis fra skolens side og være mer krevende for lærerne. Siden man tar hensyn til elevenes «behov» og «forutsetninger» må man utøve skjønn for å ta en riktig beslutning. Det krever at lærerne evner å fylle det handlingsrommet som de skjønnsmessige begrepene gir med substans. Et eksempel er at elev 1 er på nivå 8 i matematikk og har vært det i fem år, mens elev 2 er på nivå 4 i matematikk og har vært det i fem år. Det sjette året faller elev 1 gradvis ned til nivå 4, til det samme nivået som elev 2. Selv om begge elevene da ligger på det samme nivået, vil man ut ifra elevens forutsetninger kunne vurdere hvorvidt elev 1 har tilfredsstillende utbytte lenger, mens elev 2 fortsatt har tilfredsstillende utbytte. Om elev 1 fortsatt har tilfredsstillende utbytte vil det uansett være grunnlag for å være bekymret over den negative faglige utviklingen og vurdere om det er passende å sette inn tiltak etter opplæringsloven § 5-4. Det betyr at en elev kan ha tilfredsstillende utbytte mens den andre anses å ikke ha det selv om de er på det samme ferdighetsnivået.

Som lærer må man derfor ta utgangspunkt i elevens behov og forutsetninger når man tar en skjønnsvurdering over om en elev har tilfredsstillende utbytte. Selv om man skal se til elevens forutsetninger i møte med bekymringsfasen, vil det likevel være hensiktsmessig å ha god kjennskap til hva som kreves av elevene i form av kompetansemål og læringsplan. Dette, sammen med kjennskap til det gjennomsnittlige nivået klassen innehar, vil kunne hjelpe læreren av praktiseringen av bekymringsfasen. Basert på informantenes besvarelse uttrykker de usikkerhet over hvordan de skal kategorisere om noen har tilfredsstillende utbytte eller ikke, og når en bekymring for elevens sosiale og faglige utvikling burde forekomme. Det kommer også fram at de i stor grad tenker ulikt på hvordan man går fram ved starten av bekymringsfasen. Dette kan komme av at det ikke er definert i lovteksten hva som ligger til

grunn for tilfredsstillende utbytte. Flere mener at begrepet bør bli klarere slik at man enklere kan implementere det i skolehverdagen (Prop. 129 L (2012-2013), s. 17).

Det store handlingsrommet som blir gitt ved at begrepet ikke konkretiseres noe nærmere tillater lærere og skoler ulik praksis. Den ulike praktiseringen åpner opp diskusjonen for om det er behov for å bryte ned begrepet og lage en felles forståelse av det. Noen mener at det overlates et for stort handlingsrom til skoler og lærere (Prop. 129 L (2012-2013), s. 18). Dette samsvarer med ønsket til mange høringsinstanser om å få en nærmere presisering av hva tilfredsstillende utbytte omfatter (Prop. 129 L (2012-2013), s. 21). Andre vil argumentere at man er avhengig av det handlingsrommet som allerede er blitt gitt. Siden alle elever er unike med sine egne forutsetninger og behov kan det være en styrke at man kan tilpasse bekymringsfasen inn mot den enkelte. Dette handlingsrommet må ikke misforstås med manglende bevissthet rundt begrepet. En manglende bevissthet rundt hva tilfredsstillende utbytte er, kan føre til vilkårlighet i prosessene med å gi elever det opplæringstilbudet de har behov for (Strandkleiv & Lindbäck, 2010, s. 68). Dette kan resultere i at elever som har tilfredsstillende- og ikke-tilfredsstillende utbytte fra det ordinære opplæringstilbudet, står i fare for å ikke få den oppfølgingen de har krav på. En årsak for at mange fortsatt opplever begrepet som lite håndgripelig kan være grunnet i at det har vært lite debattert fra både teoretikere og praktikere (Strandkleiv & Lindbäck, 2010, s. 67). En debatt som tar for seg spørsmålet om utbytte må være gjenstand for et profesjonelt skjønn.

5.3 Lærer-elev-relasjon

De siste årene har lærer-elev-relasjonen fått økt oppmerksomhet i den norske skolen. Lærer-elev-relasjonen viser seg å ha stor betydning for elevers utvikling, både sosialt og faglig (Utdanningsdirektoratet, 2016c). Relasjonen viser seg å være en viktig faktor for elevers læringsutbytte og den helhetlige opplevelse av skolen. Elever som blir møtt med både emosjonell- og instrumentell støtte fra læreren er bedre rustet faglig og sosialt (Utdanningsdirektoratet, 2016c). Lærer-elev-relasjonen vil ha stor betydning for arbeidet i bekymringsfasen. Informantene mener også at lærer-elev-relasjonen har stor betydning for arbeidet deres i bekymringsfasen og viser til flere eksempler av dette.

Gjennom en god lærer-elev-relasjon får man innhentet viktig informasjon man kan bruke i og rundt bekymringsfasen. Ved å kjenne eleven godt vil man lettere fange opp nye utfordringer tidlig, og gripe inn med adekvate tiltak som hjelper elevens videre utvikling. Gjennom tett og systematisk oppfølging vil man enklere identifisere eventuelle endringer av elevens atferd og

behov. Dette kan være gjennom observasjoner eller samtaler mellom lærer og elev. For at eleven skal være sårbar og åpen til læreren sin med eventuelle utfordringer må relasjonen være preget av trygghet. På denne måten vil man kunne gripe inn på et tidlig tidspunkt og hindre en skjev utvikling utvikle seg. Man vil også ha økte forutsetninger til å fylle handlingsrommet som blir gitt en i bekymringsfasen med tiltak som er gode og relevante. Dette forutsetter at man har god kjennskap til elevens forutsetninger og behov.

Å oppleve sosiale og faglige utfordringer på skolen vil for flest elever være sårbart og tungt. I en slik situasjon vil man måtte møte eleven med sensitivitet og forståelse. For å hindre ytterligere skjevutvikling vil det være sentralt å skape motivasjon for læring. Eleven vil ha et stort behov for å bli tatt på alvor og kjenne seg verdsatt. En mindre god lærer-elev-relasjon vil trolig påvirke arbeidet i bekymringsfasen negativt. Med en allerede god lærer-elev-relasjon har man større muligheter til fange opp og følge opp eleven i bekymringsfasen på en hensiktsmessig måte.

I skolen vil læreren ha ulike relasjoner til alle sine elever. Av forskjellige grunner vil læreren få tettere relasjoner til noen enn andre. Læreren er den som er ansvarlig for å utvikle en god relasjon (Utdanningsdirektoratet, 2016c). På samme måte som det er et faglig mangfold i skolen, vil det også være et sosialt mangfold. Læreren må derfor utvise tilpasning i hver relasjon for å etablere en god og trygg relasjon. I noen lærer-elev-relasjoner vil man som lærer komme tett inn på eleven naturlig, men i andre tilfeller vil man måtte arbeide ekstra for det. Dette gjelder særlig elever med internaliserte vansker som synes å bli «usynlige» for læreren. Slike elever er ofte stille og tilbaketrukket, og kan oppleves avvisende til positive tilnærmelser fra læreren (Utdanningsdirektoratet, 2016c).

Elever med atferdsvansker har ofte et høyt konfliktnivå i sin relasjon til læreren. Selv om informantene arbeider aktivt med å etablere gode relasjoner til elevene er det ærlige på at det noen ganger er utfordrende. Av ulike årsaker kan det noen ganger ta lang tid å etablere en god og trygg relasjon, forklarer de. I klasserommet er læreren en svært viktig rollemodell og har stor påvirkning på klassemiljøet. Et godt klassemiljø kan fungere forebyggende for elevgruppen (Utdanningsdirektoratet, 2016c). Hvordan læreren behandler de ulike elevene vil brukes som en referanse for hvordan klassen selv skal behandle hverandre. Hvis læreren behandler en elev på en avvisende og negativ måte kan det bidra til at andre elever også avviser den samme eleven. Om læreren derimot behandler en elev med respekt og forståelse

vil elevene ha større sannsynlighet for å behandle eleven på den samme måten (Utdanningsdirektoratet, 2016c).

Hvordan læreren samhandler med klassen vil i stor grad sette grunnlaget for elevenes samspill mellom hverandre. Gjennom å skape et godt og inkluderende klassemiljø vil man skape en kultur hvor det er akseptert å feile. Et slikt klassemiljø fremmer trivsel, læring og utvikling. Ifølge Drugli (2012, s. 48) er en god lærer-elev-relasjon preget av omsorg, tillit, respekt, støtte og åpenhet. Relasjonen må bygges på en ekte interesse og åpenhet fra læreren. Dette kommer til uttrykk gjennom anerkjennelse, aksept, ydmykhet og forståelse. Eleven må ha en opplevelse av at læreren vil dem godt. Elever oppfatter hvordan læreren samhandler med dem. I relasjoner hvor man ønsker å forbedre en svak relasjon er det viktig å tilrettelegge for gode opplevelser (Utdanningsdirektoratet, 2019g). Man må «jakte på» positiv atferd fra eleven og arbeide kontinuerlig for å gjenoppbygge elevens tillit. I det som oppleves som en «fastlåst» relasjon skal læreren arbeide for å skape en så god relasjon til eleven som mulig. Betydningen til en god lærer-elev-relasjon viser seg å være enorm i skolen. Det vil derfor være sentralt å strekke seg langt for å tilrettelegge dette for samtlige elever. Både for elever i bekymringsfasen, men også alle andre.

5.3.1 Elevmedvirkning

En del av lærer-elev-relasjonen handler om å ta eleven på alvor og høre deres tanker. Siden den beste ressursen til å gi innsikt i elevens behov og forutsetninger er eleven selv, bør «elevens stemme» tilegnes stor verdi. Det er elevene selv som best vet hva som fremmer læring, trivsel og utvikling (Barneombudet, 2019, s. 10). Etter opplæringsloven § 1-4a skal elever bli gitt «tid og mulighet» til å medvirke i sin egen opplæring (1998). Elevmedvirkning har fått en viktig plass i fagfornyelsen, og hviler på demokratiske verdier og holdninger (Utdanningsdirektoratet, 2019f).

Samtlige informanter anser elevmedvirkning som en viktig del av arbeidet med bekymringsfasen. I hvilken grad elevens mening skal få for avgjørelsene som tas i bekymringsfasen er et sentralt spørsmål. Fra barnekonvensjonen artikkel 12 slås det fast at det ikke er tilstrekkelig å lytte til barnets meninger, men at deres synspunkter skal tillegges behørig vekt i samsvar med alder og modenhet (Barneombudet, 2019, s. 8). Hva man tillegger i ordet «behørig» vil være en skjønnsmessig vurdering, men det er utvilsomt at elever skal være med i beslutningsprosesser og påvirke hvordan opplæringen skal gjennomføres. Dette betyr at lærere må dele av sin makt med elevene, og gi dem et reelt ansvar og reell innflytelse

i bekymringsfasen (Barneombudet, 2019, s. 4). Det skal heller ikke være noe som skjer en gang iblant, men være noe som foregår kontinuerlig. Det betyr at elevene skal medvirke i selve planleggingen og gjennomføringen av bekymringsfasen. Det vil da ikke være tilstrekkelig å være til stede i samlingspunkter hvor de voksne bestemmer uten å høre elevens meninger. Elevmedvirkningen må tilrettelegges på elevenes premisser slik at alle får være med. Elevene er tross alt «ekspertene av skolen» siden det er de som opplever å være i klasserommet. Dessverre viser det seg at elevene er en stor utnyttet ressurs i skolehverdagen (Barneombudet, 2019, s. 6).

5.3.2 Formativ vurdering

Kvaliteten av lærer-elev-relasjonen vil i stor grad bli formet av samtale eleven har med læreren sin. Fra opplæringsloven § 3-7 om «formativ vurdering» framlegges det at elever har rett til jevnlig dialog med kontaktlærer om over egen utvikling. En slik samtale skal ses i sammenheng med opplæringsloven § 1-1 og overordnet del i læreplanen (1998).

Samtalene skal brukes til å fremme læring, tilpasse opplæringen og elevers kompetanse i skolen. For at underveisvurderingen skal være læringsfremmende for eleven bør vurderingen inkludere en tydelig forventning på hva som forventes av dem og tilbakemeldingen må gi klarhet i elevenes nivå. Råd som blir gitt for videre framgang må være konkrete slik at det hjelper eleven til å forbedre seg og opplæringen må tilrettelegges slik at eleven er involvert og delaktig i eget læringsarbeid. God praktisering av underveisvurdering forutsetter dermed god kompetanse i både det individ- og systemorienterte perspektivet i skolen. Det krever at læreren har god kjennskap til elevens behov og forutsetninger, og kan konkretisere realistiske forventninger faglig og sosialt. Læreren kan da tilpasse opplæringen med hensiktsmessige tiltak for å nå målene og tilrettelegge for aktiv deltakelse av læringsprosessen. For å oppnå dette er man avhengig av å utvise både emosjonell- og instrumentell støtte. Informantene trekker særlig fram det å se og anerkjenne elever mens man lytter til dem og deres behov. De henviser til flere historier hvor eleven ble motivert, og etter hvert «blomstret» av å bli tatt på alvor og bli «trodd» på.

Elever i bekymringsfasen, som kan befinne seg i en mulig sårbar situasjon, vil ha særlig behov for å motta emosjonell støtte i samtale. Det er hevet over enhver tvil at vurderingsarbeidet krever mye av læreren, og er en stor ressurs til å hjelpe elever til å ytterligere utvikling. De siste tiårene har vurderingsarbeidet i skolen gått gjennom flere endringer. Det innebærer at lærerrollen og elevrollen i vurderingsarbeidet har endret seg. For

å imøtekomme endringene, vil det være behov for en sterkere profesjonalisering og utvikling av vurderingskompetansen i skolen (Sandvik, 2019). Å utvikle vurderingspraksisen der man får en felles forståelse for hvordan man går fram i arbeidet vil være et kollektivt anliggende hos skolen. En av de store utfordringene ved vurderingsarbeidet er å innhente sikker informasjon om elevens nivå. For å sikre mest mulig treffende informasjon over elevens nivå vil man måtte vurdere etter høy reliabilitet og validitet (Sandvik, 2019). For å ekskludere andre faktorer enn elevens faglige utbytte, kan det å variere vurderingsform når det er mulig gi det mest presise svaret av elevens faglige utbytte. I tillegg vil det være sentralt å observere elevens engasjement og motivasjon i undervisningen. Dette gir indikasjoner om elevens sosiale utbytte, og kan tilby en forklaring til elevens faglige resultater.

Siden vurderingsarbeidet videre bygger på elevens faglige og sosiale nivå, er det av stor betydning å innhente riktig informasjon. Siden en bekymring ofte vekkes av svake resultater eller manglende motivasjon i undervisningen, vil det være grunnlaget for bekymringsfasen. Ved å innhente riktig informasjon vil man sette inn tiltak på et tidspunkt når det er nødvendig, samt ha gode muligheter for å tilpasse med adekvate tiltak. Gode arbeidsrutiner som tar utgangspunkt i systematikk og struktur legger til grunn en større oversikt over elevens utvikling. De formative vurderingene bør dokumenteres slik at læreren enkelt kan arbeide med det som er viktig for elevens videre utvikling og følge opp den enkelte på en hensiktsmessig måte. Spesielt elever som ikke tar stor plass i klasserommet vil dra nytte av jevnlig elevsamtaler.

I en travel skolehverdag vil ikke læreren få viet like mye tid til hver enkelt elev av naturlige årsaker. Dette er en av de store frustrasjonene til informantene i arbeidet av bekymringsfasen. De opplever at tiden går ifra dem slik at de ikke får arbeidet godt nok med oppfølgingen av elever. Av den grunn opplever de ofte at den jevnlig vurderingen «glipper» og ikke blir gjennomført så hyppig som de selv ønsker. En samtale alene med eleven over dens utvikling vil derfor være av enorm verdi for læreren. Elevsamtalen skal brukes som ressurs til videre undervisning og vurderinger. Klasserommet består av et stort mangfold og elever lærer ulikt og til ulik tid. Elevers behov kan plutselig endres og da vil det være avgjørende for læreren å ha gode rutiner som fanger det opp. Utviklingssamtaler, i henhold til opplæringsloven § 3-7, skal gjennomføres minst en gang hvert semester (1998). Samtalene skal ta for seg elevens utvikling, både den faglige og sosiale. Tidligere var ikke den sosiale utviklingen nedskrevet i

§ 3-7, men gjennom en omstrukturering og tydeliggjøring i 2020, har det blitt inkludert (1998).

Gjennom en trygg lærer-elev-relasjon kan eleven åpenhertig snakke med læreren om sin utvikling. Det man som lærer ikke får med seg gjennom undervisningen kan man forhåpentligvis få innsyn igjennom elevsamtalene. I bekymringsfasen er det ikke nedfelt hvor hyppig man skal ha samtale med den enkelte elev. Det er likevel naturlig at elevsamtaler er en sentral del av «kartleggingene, vurderingene, justeringene og tiltakene» i tråd med opplæringsloven § 5-4. For å tilrettelegge bekymringsfasen med gode tiltak og justere ved eventuelle behov, vil eleven ha behov for ekstra tett oppfølging i denne perioden. Det er derfor grunnlag for økt møtevirksomhet med eleven i denne fasen.

5.4 Samarbeid

I arbeidet med å gi elever de beste forutsetninger for å utvikle seg faglig og sosialt vil det være avgjørende med et «lag» som samarbeider godt sammen. Dette laget består av samtlige som jobber sammen med elevene; foreldre, skoleledelsen, kollegaer, PP-tjenesten og øvrige instanser. I henhold til bekymringsfasen vil det være særlig viktig å avdekke elevers utfordringer på et tidlig stadium og fremme mestring og lærelyst gjennom tilpasset undervisning. Godt samarbeid er en forutsetning for å skape et miljø hvor alle inkluderes og opplever fellesskap og mestring. Det vil også kunne forebygge at problemer utvikler seg eller at de blir større enn nødvendig (Meld. St. 6 (2019-2020), s. 79). Samtidig vil manglende samarbeid kunne føre til at viktig og nødvendig informasjon ikke utveksles til dem som trenger det og kan føre til at elever ikke får den hjelpen de har behov for i tide, eller ikke i det hele tatt. Selv om et tett og godt samarbeid er viktig i arbeidet med bekymringsfasen viser det seg ofte i praksis å være mangler i samarbeidet rundt elever (Meld. St. 6 (2019-2020), s. 79).

5.4.1 Foresatte

Siden foreldre er de viktigste og nærmeste omsorgspersonene til sine barn har de kunnskap som skolen kan bruke for å støtte barnets læring og utvikling. I dette samarbeidet er skolen den profesjonelle part som har ansvaret for å ta initiativ og tilrettelegge for samarbeid. Det betyr at foreldre skal få nødvendig informasjon, og gis mulighet til å ha innflytelse i sitt eget barns skolehverdag (Utdanningsdirektoratet, 2020a). Informantene vektlegger skole-hjem-samarbeidet i bekymringsfasen. Noe av det første de gjør er å kontakte elevenes foresatte ved en bekymring. Et viktig prinsipp som skal danne grunnlaget for alle valg som tas av skole-hjem-samarbeidet er hensynet til barnets beste. Fra FNs menneskerettighetserklæring artikkel

3 framlegges det at alle handlinger som vedrører barn og som foretas av offentlige eller private velferdsorganisasjoner, domstoler, administrative myndigheter eller lovgivende organer, skal ta hensyn til hva som gagnar barnets beste (Bæck, 2019, s. 27). Dette forutsetter et samarbeid som er preget av god kommunikasjon hvor det gis tilstrekkelig informasjon fra og til begge parter.

I likhet med skolen, sitter foreldrene på viktig informasjon som tilbyr forklaringer på elevens atferd. Utgangspunktet for dialogen mellom skole og hjem skal være ivaretagelsen og tilretteleggingen av elevens behov. I samarbeidet skal skole og hjem være likeverdige deltakere hvor de begge kjenner på stor innflytelse (Utdanningsdirektoratet, 2020a). Samarbeidet bør være preget av gjensidig respekt hvor man kan være åpne og ærlige overfor hverandre (Bæck, 2019, s. 65). Det bør etableres en forventningsavklaring for hvordan begge parter skal arbeide for å følge opp elevens utvikling. I denne sammenheng skal skolen komme med tydelige forventninger til foreldrene og foreldrene skal komme med innspill til skolen. Forskning viser at når foreldre opplever at læreren ønsker å inkludere dem i samarbeidet og la dem medvirke, ønsker de å delta mer aktivt i samarbeidet (Utdanningsdirektoratet, 2020a). Dette er av stor betydning siden foreldrenes støtte og aktiv deltakelse i elevenes læring har stor innvirkning. Det vil derfor være viktig at skolen kommuniserer på en måte som gjør at foreldrene føler seg trygge i samarbeidet med oppfølgingen av barnet sitt.

For å hjelpe foreldrenes involvering kan skolen bidra med å gi konkrete råd om hvordan man følger opp elevens skolearbeid. Dette må kommuniseres gjennom et «felles språk» hvor partene forstår hverandre (Utdanningsdirektoratet, 2020a). Selv om de aller fleste skole-hjem-samarbeid er velfungerende, vil det være tilfeller hvor samarbeidet blir utfordret. Dette kan være tilfelle når hjemmet møter skolen med ulike behov, meninger eller forventninger om skolens mål og praksis. I arbeidet med barns utvikling og læring vil hjemmet og skolen ikke alltid være enige om praktiseringen. Dette kan resultere i uenigheter av elevens behov, og hvordan man skal tilrettelegge for opplæringen videre. En slik uenighet kan medføre spenninger som kan være krevende for samarbeidet (Utdanningsdirektoratet, 2020a). En naturlig årsak på hvorfor man kan oppfatte elevens faglige og sosiale utbytte ulikt, er at barnet utviser forskjellig atferd på skolen og hjemme. Dette kan igjen føre til at skolen og hjemmet tenker ulikt i hvordan man skal tilrettelegge for eleven i opplæringen. Uavhengig årsak, kan dette ha innvirkninger for relasjonen mellom lærer og foreldre, og det vil være sentralt for lærere å være bevisst over hvordan man forholder seg til dette spriket i oppfatning. I slike

situasjoner vil det være mer lønnsomt at man sammen kan fylle hverandres kunnskap og gi hverandre et helhetlig bilde av den unges situasjon og behov. Lærerens fokus bør derfor ikke være på å overbevise forelderen om at deres oppfatning er den riktige, men heller handle om å lytte til foreldrenes synspunkt (Bæck, 2019, s. 74). Dette vil i neste omgang komme barnet til gode.

Fra opplæringsloven § 4-2 understrekes foreldrenes og skolens felles ansvar og forpliktelse om barns utdanning og oppdragelse (1998). Dette innebærer at foreldrene skal bli gitt muligheten til å ha stor innflytelse på sine barns skolehverdag. Ifølge Nordahl (2007, s. 16) blir foreldre gitt, etter et normativt grunnlag, en sterk og aktiv rolle i skolen. Enkelte foreldre vil ha mer energi og ressurser til å støtte barnets skolearbeid i samarbeidsrelasjonen enn andre. Det at ikke alle elever har samme mulighet til å motta støtte og hjelp hjemme er noe læreren må ta hensyn til i skolehverdagen (Utdanningsdirektoratet, 2020a). I situasjoner med elever som er spesielt sårbare vil det være særlig viktig med et godt samarbeid mellom skole og hjem. Læreren skal behandle alle samarbeid til hjemmet med respekt og ydmykhet. I situasjoner der barnet har det vanskelig på skolen, blant annet i bekymringsfasen, kan foreldre bli emosjonelt berørt. I en situasjon vil det være viktig for læreren å anerkjenne bekymringene, trygge foreldrene på at skolen vil arbeide for å hjelpe eleven, og rette fokuset på det som skjer videre (Utdanningsdirektoratet, 2020a). Om en har etablert en god relasjon til foreldrene i forkant av at utfordringer oppstår vil man kunne bygge på det når kontakten omhandler utfordringer.

Noen skoler ser behovet i å utvikle kollektiv kompetanse for et godt skole-hjem-samarbeid (Utdanningsdirektoratet, 2020a). Ved å bruke profesjonsfellesskapet kan man komme fram til hvilke felles rutiner og holdninger som bør ligge til grunn i samarbeidet. Det kan utvikles en «langtidsplan» for foreldresamarbeidet som tar for seg hva som forventes av dem i arbeidet (Utdanningsdirektoratet, 2020a). Som den profesjonelle part i samarbeidet skal man strekke seg langt for å tilrettelegge for et velfungerende samarbeid med hjemmet. Ved kulturelle eller språklige barrierer må man finne løsninger som gjør at man forstår hverandre og finner felles løsninger som er best for eleven.

5.4.2 Skolen og PP-tjenesten

I skolen vil man møte komplekse utfordringer hvor det er vanskelig å stå alene. I bekymringsfasen vil læreren møte pedagogiske spørsmål som ikke har sikre svar. I denne sammenheng vil det være nødvendig med støtte fra skolen for å gi det beste

opplæringstilbudet til elever. Et skolefellesskap hvor man opplever å ha et felles ansvar for å gi elevene en god opplæring, vil ha gode forutsetninger til å samarbeide godt i bekymringsfasen. Skolen bør arbeide for å skape felles verdier og visjoner som gjør at man kan oppfylle mål og krav i rammeplanen med sine kollektive erfaringer (Utdanningsdirektoratet, 2020b). Det handler om at fellesskapet skal spille hverandre gode slik at elevene får den beste oppfølgingen. I tillegg til å tilrettelegge for et godt profesjonsfellesskap som tar opp viktige temaer, som for eksempel bekymringsfasen og tiltakskjeden, bør skoleledelsen støtte og møte læreren som skal hjelpe elevene. Lærerne og de som er ansvarlige for elevers utvikling må bli gitt de verktøyene slik de får fulgt opp elever på en hensiktsmessig måte. Dette kan innebære at skoleledelsen bidrar med forslag til hvordan man skal gå fram, hjelpe til med å frigjøre nødvendige ressurser, eller bistå på andre måter som hjelper læreren i arbeidet. Et annet bidrag vil være å tilrettelegge for at profesjonsfellesskap får økt kompetanse. Skoleledelsen bør legge opp til at viktige og relevante temaer som læreren møter hyppig i skolehverdagen blir fylt med adekvat innhold.

Gjennom å øke kompetansen til lærerne vil man forberede dem til krevende situasjoner. Med læreplanen M87 kom det et skifte fra at «enkeltlærere kunne gjøre hva de ville» til en skolehverdag med kollektive forpliktelse for skolens helhetlige arbeid (Soldal, 2021). Siden denne gang har lærersamarbeid fått økt oppmerksomhet fra nasjonale styringsdokumenter med tydelige forventninger. Samtlige i skolen har et ansvar for å etablere og skape en læringskultur hvor man bidrar med gjensidig engasjement hvor alle gir og mottar i fellesskapet. Skoleledelsen skal tilrettelegge for en god delings- og læringskultur og til gjengjeld bør skolefellesskapet «ha vilje» til å dele pedagogiske situasjoner med hverandre i skolehverdagen (Soldal, 2021). Lærere som møter støtte fra kollegaer, har større og mer langvarig engasjement i arbeidet enn lærere som ikke erfarer støtte (Soldal, 2021).

Flere av informantene opplever at de, i for stor grad, er alene med arbeidet i bekymringsfasen. De er tydelige på at det hadde vært en fordel å inneha spesialpedagogisk kompetanse i arbeidet sitt. Flere av dem forteller at de hadde ønsket å få veiledning og oppfølging av det spesialpedagogiske teamet på skolen. I en travel skolehverdag med mange forskjellige arbeidsoppgaver vil det være krevende for lærere å ha kontroll over alle prosessene de står overfor. For å benytte seg av skolens ressurser kan det derfor være nyttig å samarbeide tett sammen med spesialpedagoger eller sosiallærere i bekymringsfasen. I prosesser hvor det er

betydelig elevrisiko kan det spesialpedagogiske teamet være et bindeledd mellom skoleledelsen og lærerne.

I det omfattende arbeidet med spesialundervisningens tiltakskjede og bekymringsfasen, vil det være relevant for å lærerne å bli orientert over fasene av noen som har spisskompetanse i det. Ressursene som ligger i PP-tjenesten, bør utnyttes i slike faser. Fra opplæringsloven § 5-6 kommer det fram at de skal hjelpe til med «kompetanseutvikling og organisasjonsutvikling» i skolen og tilrettelegge for elever med «særlige behov» (1998). For at samarbeidet skal komme elevene mest mulig til gode må partene sette tydelige forventninger til hverandre. Skolen må inkludere PP-tjenesten i elevsaker og gi dem muligheten til å bidra med helhet og sammenheng i tiltak. Samtidig må PP-tjenesten være tilgjengelig og bidra når skolen har behov for deres kompetanse. Fylling & Handgård konkluderer i sin forskningsrapport at PP-tjenesten og skolen bør videreutvikle sitt samarbeid slik at de kommer tettere hverandre og kan hjelpe flere i læringsløpet (2009, s. 101). Den samme forskningsrapporten ser et behov for å tydeliggjøre PP-tjenestens mandat og konkretisere hvordan de kan jobbe sammen med skolen for å gi elever best mulig hjelp. I tillegg til å utarbeide sakkyndige vurderinger for elever som ikke har tilfredsstillende utbytte av den ordinære opplæringen ønsker PP-tjenesten å arbeide forebyggende slik at skolen kan komme i forkant av problemer, og bidra tidlig når problemer oppstår (Schnell & Solberg, 2013, s. 40). Det vil derfor være svært relevant å ha tydelige forventninger til hvordan man sammen kan samarbeide for å gi det beste opplæringstilbudet i bekymringsfasen. Det handler om å benytte seg av ressursene som er tilgjengelig på en god måte slik at elever får den beste opplæringen i bekymringsfasen.

6.0 Oppsummering og avsluttende refleksjoner

For å oppsummere denne studien er det naturlig å se på problemstillingen og forskningsspørsmålene på ny, i lys av drøftingen av funnene. Studien har forsøkt å besvare: «*Hvordan ivaretar og tilrettelegger lærere og skolen for elever i bekymringsfasen?*». På grunn av studiens begrensninger, vil jeg avslutningsvis løfte fram implikasjoner for videre forskning på temaet.

6.1 Oppsummering

Masterprosjektet har gitt innblikk i at lærerens yrkesutøvelse stiller store krav til den enkelte. I en travel skolehverdag med høyt tempo står lærere overfor nærmere 700 avveininger og valg hver skoledag som påvirker elevene (Ohnstad, 2015). I dette omfattende arbeidet må lærerne satse på og bli gitt den støtten de trenger. Gjennom fem informanter har jeg fått dypere innsikt over deres refleksjoner og praktisering av bekymringsfasen, en fase som er relevant for mange elever gjennom skoleløpet (Meld. St. 18 (2010-2011), s. 80). Ved å forske på bekymringsfasen fikk jeg innblikk i hvordan informantene arbeider med viktige prinsipper som «tidlig innsats» og «tilpasset opplæring», som danner et stort grunnlag for å være «en skole for alle». På bakgrunn av mine to forskningsspørsmål, som har til hensikt å hjelpe meg i besvarelsen av problemstillingen, har jeg tatt utgangspunkt i fire ulike komponenter som er viktige i arbeidet med bekymringsfasen. Kategoriene er gjensidig avhengig av hverandre, og på noen punkter overlapper de hverandre siden de forgreiner seg ut fra samme fenomen; bekymringsfasen. Jeg kommer derfor til å oppsummere studien på bakgrunn av de fem komponentene; kompetanse, profesjonsfellesskap, lærer-elev-relasjonen, samarbeid.

Kompetanse

Læreres kompetanse er sentralt i arbeidet med bekymringsfasen. Studien har tatt utgangspunkt i «å fange opp» og «å følge opp». Dette har igjen blitt satt i sammenheng med «tidlig innsats» og «tilpasset opplæring». Lærerens «kompetanse» kommer derfor til å bli oppsummert gjennom disse to kategoriene

Tidlig innsats

«Tidlig innsats» har i denne studien fokusert på perspektivet «å fange opp». Før man kan iverksette med tiltak og tilpasse opplæringen for elever må det vekkes en bekymring fra læreren. Det er fra denne bekymringen man handler og ser at eleven har et fornyet behov som å tilrettelegges for. Informantene anser denne delen av bekymringsfasen som noe av det vanskeligste i arbeidet med bekymringsfasen. I besvarelsene kommer det fram at de er usikre

på hvor mye man skal tillegge resultater fra tester. Som informant 2 sier det; «Hvordan skiller man svake resultater fra «lavt utbytte» og en «dårlig dag eller slapphet?». Siden skolen består av et stort mangfold, vil det ikke nødvendigvis være et svart-hvitt-svar på hva man skal tillegge i observasjoner og resultater. Flere av dem opplever ikke å ha den nødvendige kompetansen til å fange opp når elever strever på et tidlig tidspunkt. De opplever at det er enklere å fange opp når en elev sliter faglig kontra når en elev sliter sosialt. Flere av informantene forteller at de kan få dårlig samvittighet ovenfor dem, tidligere omtalte, «stille elevene» og mangelen av oppmerksomhet de gir dem i skolehverdagen. Til tider føler informantene seg rådville i arbeidet. Begrepet «tilfredsstillende utbytte», som har blitt satt i sammenheng med «å fange opp» i denne studien, har informantene ulike tilnærminger til. Etter min tolkning, har flesteparten av informantene i dette masterprosjektet ikke et bevisst forhold til begrepet. Dette vil få implikasjoner for om elever mottar tilpasset opplæring gjennom den ordinære opplæringen eller gjennom spesialundervisning.

Tilpasset opplæring

«Tilpasset opplæring» har i studien blitt satt i sammenheng med «eventuelt prøvd tiltak», i henhold til opplæringsloven § 5-4. I likhet med «tidlig innsats» opplever informantene å tilpasse opplæringen for elevers behov og forutsetninger som noe av det mest krevende med skolehverdagen. Dette kan være et naturlig resultat av at de opplever det er krevende å fange opp elevers vansker tidlig. Informantene har et problematisk forhold til prinsippet og kjenner seg «handlingslammet» i arbeidet med å operasjonalisere det i skolehverdagen. Dette kan komme av at de legger til grunn en smal tilnærming av prinsippet, som i høyere grad er et individfokusert perspektiv. Likevel nevner de flere faktorer som de gjennomfører i klasserommet som har til hensikt til å favne hele mangfoldet så ofte som mulig. En årsak, som samtlige informanter nevner, som hindrer dem til å tilpasse opplæringen i det omfanget de ønsker, er mangel på tid. Skolehverdagen består av mange oppgaver og går i et høyt tempo, og da «strekker tiden rett og slett ikke til», forteller en av informantene. Informantene henviser til få konkrete eksempler av tiltak de har iverksatt for elever de er bekymret for, og ordlegger sin egen praksis i veldig generelle trekk. På grunnlag av dette, kan det være grunn for å evaluere egen på praktisering på ny og skape nye strategier til å forbedre eksisterende praksis.

Profesjonsfellesskap

Informanten 4 er åpen på at det er vanskelig å orientere seg i det omfattende arbeidet rundt bekymringsfasen alene. Han er tydelig på at han trenger hjelp til å operasjonalisere og

konkretisere plan- og styringsverk som omfatter bekymringsfasen. Informant 5 savner en arena hvor hun kan diskutere hvordan man tilrettelegger og ivaretar elever. Hun opplever at fellestiden går til «byråkratiske ting» mens «det pedagogiske blir satt litt på vent». Basert på informantenes utsagn kan det være behov for å operasjonalisere flere viktige begreper og prinsipper som tar for seg bekymringsfasen, blant annet «tilfredsstillende utbytte» og «ordinært tilpasset opplæring». Informant 5 har etterspurt skoleledelsen om å inkludere elementer i profesjonsfellesskapet som hjelper henne til å gi et stadig bedre læringstilbud. Hun ønsker at man i større grad skal dele egne «erfaringer og opplevelser» omkring hvordan man tilpasser for elever man er bekymret for.

Lærer-elev-relasjon

Samtlige informanter trekker fram lærer-elev-relasjonen som en viktig del av bekymringsfasen. De argumenterer med at en god lærer-elev-relasjon hjelper dem i både fange opp nye elevbehov og følge opp med eleven. I gode lærer-elev-relasjoner opplever de at eleven selv tar kontakt med eventuelle bekymringer. Gjennom tett oppfølging vil man få dypere innsikt i elevens behov og enklere kunne tilpasse opplæringen for dem. Oppgaven har inkludert «elevmedvirkning» og «formativ vurdering» i denne komponenten. Informantene vektlegger spesielt å lytte til eleven og deretter ta utgangspunkt i elevens interesser i undervisningen. Flere av dem deler om at elever «blomstrer» av å bli tatt på alvor. Når eleven bryter barrierer og tar nye steg, vil en tett kontakt mellom lærer og elev bidra til videre tilpasninger. Med unntak av en informant, erkjenner informantene at de ikke gjør en god nok jobb med å følge opp elevenes utvikling. Særlig informant 4 har jevnlig samtaler med elevene til å lage oppgaver etter deres behov. Han ønsker at elevene skal ha et bevisst forhold til egen læring slik de aktivt deltar i egen læring. Majoriteten av informantene forteller at den formative vurderingen ikke er systematisert, men at det skjer «her og der».

Samarbeid

Samarbeidet i studien tar for seg aktørene i skolen, elevenes foresatte og PP-tjenesten. Om «laget rundt eleven» arbeider godt sammen, med elevens utvikling i sentrum, gir det eleven gode forutsetninger for mestring og trivsel. Alle informantene vektlegger et godt hjem-skole-samarbeid. Noe av det første de gjør ved en bekymring er å kontakte hjemmet for å dele egne refleksjoner og samle informasjon. Selv om informantene forteller at de har lav terskel for å snakke med andre kollegaer, sier de også at de føler seg alene med arbeidet i bekymringsfasen. Flere av dem mener de ikke har den nødvendige kompetansen til å fange opp eller følge opp hensiktsmessig. De savner noen å «sparre med» over slike temaer. En

informant foreslår at det spesialpedagogiske teamet, som besitter slik kunnskap, kan være et slags bindeledd mellom skoleledelsen og kontaktlærere. Betydningen av spesialpedagoger eller sosiallærer, eller mangelen av disse, blir vektlagt av flere informanter. De mener det hadde vært enklere for dem å tilpasse opplæringen for elever de er bekymret for om de kunne samarbeidet jevnlig med en spesialpedagog eller sosiallærer. Informantene uttrykker at de har et behov for tettere samarbeid med PP-tjenesten på grunn av manglende kompetanse. Fra besvarelsene ser man likevel at det er et betydelig forventningssprik mellom skolen og PP-tjenesten. Informantene er delt i hvordan de ser på samarbeidet i bekymringsfasen. Noen av dem mener at de samarbeider godt, mens andre mener de ikke utnytter samarbeidet til det fulle.

6.2 Veien videre

Forskning bidrar til at samfunnet blir mer og mer kunnskapsrikt, og gir forklaringer og fortolkninger på allerede eksisterende kompetanse. Arbeidet i og rundt fenomenet «bekymringsfasen» viser seg å være komplekst og sammensatt. Likevel tar denne masteroppgaven kun for seg en liten del av fagfeltet og vil nok ikke utgjør en stor omveltning i skolesektoren. Dette forklarer det store ansvaret lærere har gjennom arbeidet sitt. Oppgaven forsøker imidlertid å rette søkelys på et viktig og relevant tema for de som arbeider på skolen gjennom fem informanter. Oppgaven har klare begrensninger og må derfor ses i sammenheng med tidligere forskning. Forhåpentligvis har den belyst noen aspekter ved skolevirksomheten som understøtter allerede eksisterende forskning og som gir grunnlag for ytterligere forskning.

I denne masteroppgaven har jeg forsøkt å løfte fram fem læreres tanker om egen praktisering av bekymringsfasen. Dette har jeg framlagt ved å fortolke informantenes fortolkninger. Selv om jeg har tatt metodiske grep for å sikre høy reliabilitet og validitet er det ikke sikkert at min presentasjon av lærernes praktisering av bekymringsfasen stemmer overens med den faktiske praktiseringen. Hvordan elevene opplever å bli tilrettelagt og ivaretatt i bekymringsfasen kan være ulikt fra hvordan lærerne oppfatter det. Hvis jeg skulle arbeidet videre med dette temaet, hadde jeg i neste omgang løftet fram «elevens stemme». Det kunne også vært interessant å inkludere andre aktører eller andre i skolen og hørt fra deres ståsted hvordan de arbeider med bekymringsfasen. Dette kunne vært PP-tjenesten, foresatte, spesialpedagoger eller rektorer. På den måten ville man dannet et mer helhetlig bilde av avgjørelsene i og rundt bekymringsfasen. Det handler om hvordan man kan støtte elevene best mulig og da er man avhengig av at hele «laget» rundt elevene bidrar. I tråd med opplæringsloven § 5-4 skal skolen ha «vurdert og

eventuelt prøvd ut tiltak» i det ordinære opplæringstilbudet ved en bekymring. Jeg opplever at oppgaven har fokusert i for stor grad på «tiltakene» og som et resultat av dette bortglemt «vurderingen» av den ordinære opplæringen, nedfelt i opplæringsloven § 5-4. I retrospekt hadde jeg ønsket å høre hvordan lærerne vurderer sin egen undervisning i møte med elever de har bekymringer for i større grad. Selv om jeg i forkant av oppgaven ønsket å likestille faglig og sosialt utbytte i prosjektet, ser jeg at det «sosiale» har fått en mindre plass enn jeg opprinnelig ønsket. Jeg er noe usikker på hvorfor det ble sånn siden jeg i forskningsdesignet fokuserte på begge deler, men med et tilbakeblikk vil jeg tilrettelagt for at informantene reflekterte enda mer over dette i intervjuene.

6.3 Avslutning

Dette prosjektet har gitt meg økt bevissthet over det viktige arbeidet i bekymringsfasen. Gjennom masterprosjektet, som i hovedtrekk tar for seg de viktige prinsippene «tidlig innsats» og «tilpasset opplæring» gjennom bekymringsfasen, har jeg fått nye perspektiver og verktøy som vil hjelpe meg i møte med skolen og min nye yrkesutøvelse. Selv om vi har en intensjon om å være en «skole for alle» i Norge, er det dessverre ingen garanti for at vi evner å omgjøre dette til realitet. Derfor vil det være avgjørende for skolen å kontinuerlig utvikle seg, og tilpasse opplæringen for hele mangfoldet av elever i skolen. I dette arbeidet vil praktiseringen av bekymringsfasen stå sentralt. Ved å stadig søke forbedringer, øker sjansen for at elever får en likeverdig opplæring som er tilpasset deres behov og forutsetninger.

7.0 Litteraturliste

Bachmann, K. & Haug, P. (2006). Forskning om tilpasset opplæring. (Forskningsrapport nr. 62). Møreforskning Volda.

https://www.udir.no/globalassets/upload/forskning/5/tilpasset_opplaring.pdf

Barneombudet. (2017). Uten mål og mening? (Barneombudets fagrapport 2017).

<https://www.barneombudet.no/vart-arbeid/publikasjoner/uten-mal-og-mening-om-spesialundervisning-i-norsk-skole>

Barneombudet. (2019). *Elevmedvirkning: å bli inkludert, verdsatt og hørt*.

<https://www.barneombudet.no/uploads/documents/Publikasjoner/Andre-publikasjoner/Medvirkningshefte.pdf>

Befring, E. (2014). *Den forløsende pedagogikken: læringsvilkår som gjør gode skoler gode*. Oslo: Gyldendal Akademisk.

Nilsen, S. & Herlofsen, C. (2019). Spesialundervisningens tiltakskjede. I E. Befring., K. B. Næss. & R. Tangen (Red.), *Spesialpedagogikk* (utgave. 6). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.

Bergem, O. K., Kaarstein, H. & Nilsen, T. (2016). *Vi kan lykkes i realfag (resultater og analyser fra TIMSS 2015)*. Oslo: Universitetsforlaget.

Bogsti, A. (2012). Tilpasset opplæring og spesialundervisning. I J. Jakhellin & T. Welstad (Red.), *Utdanningsrettslige emner* (s. 206-228). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.

Bolman, L. & Deal, T. E. (Red.) (2018). *Nytt perspektiv på organisasjon og ledelse* (utgave. 6). Oslo: Gyldendal akademisk.

Braun, V. & Clarke, V. (2012). Thematic analysis. *APA handbook of research methods in psychology*, 2, 57-71. <https://psycnet.apa.org/record/2011-23864-004>

Breilid, N. & Lassen, L. M. (2021). Samtaler som tidlig innsats. I M. H. Olsen & R. B. Fasting (Red.), *Tidlig innsats* (s. 140-164). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.

Brinkmann, S. & Tanggaard, L. (2012). *Kvalitative metoder: empiri og teoriutvikling*. Oslo: Gyldendal Akademisk.

Bæck, U-D. K. (2019). *Hjem-skole-samarbeid*. Bergen: Fagbokforlaget.

- Christoffersen, L. & Johannessen, A. (2012). *Forskningsmetode for lærerutdanningene*. (utgave. 1). Oslo: Abstrakt Forlag.
- Clarke, V. & Braun, V. (2017). Thematic analysis. *The journal of Positive Psychology* 12(3), 297-298.
- Dalen, M. (2011). *Intervju som forskningsmetode* (utgave. 2). Oslo: Universitetsforlag.
- Drugli, M. B. (2011). Kvalitet på lærer-elev-relasjonen i norsk grunnskole. I E. B, Ruud (Red.), *Spesialpedagogikk* 76(4) 26-33.
- Drugli, M. B. (2012). *Relasjonen lærer og elev – avgjørende for elevenes læring og trivsel*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Fasting, R (Red.) (2018). *Pedagogisk systemarbeid*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Fasting, R. & Breilid, N. (2018). Likeverdig opplæring og elever med særlige behov. I K. E, Thorsen & H, Christensen (Red.), *Jeg er lærer! – reflektert, analytisk, kompetent* (s. 93-114). Bergen: Fagbokforlaget.
- Federici, R. A. & Skaalvik, E. M. (2013). Lærer-elev-relasjonen – betydning for elevenes motivasjon og læring. *Bedre skole*, 25(1), 58-64.
<https://www.utdanningsnytt.no/files/2019/08/22/Bedre%20Skole%201%202013.pdf>
- Fylling, I. & Handgård, T. L. (2009). *Kompetanse i krysspress? – kartlegging og evaluering av PP-tjenesten*. (NF-rapport nr. 5/2009). Utdanningsdirektoratet. <https://www.udir.no/tall-og-forskning/finn-forskning/rapporter/PP-tjenesten---kartlegging-og-evaluering-2009/>
- Garbo, J. (2020, 21. desember). Lærerens rett til å tolke – og plikt til å handle. *Utdanningsnytt*. <https://www.utdanningsnytt.no/fagartikkel-fagfornyelsen-profesjonsfellesskap/laererens-rett-til-a-tolke--og-plikt-til-a-handle/263294>
- Groven, B. & Rostad, A. M. (2017). Forebygging og tidlig innsats – en historisk, ideologisk og teoretisk innramming. I E. J. Lyngseth. & B. Mørland (Red.), *Tidlig innsats i tidlig barndom* (s. 20–47). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Hannås, B. M. (2014). Sammenhengen mellom tidlig innsats, tilpasset opplæring og spesialundervisning. *Psykologi i kommunen: Tidsskriftet*, 4(2), 43-52.
<http://fpkf.no/artikler/tidsskrift/psykologi-i-kommunen-2-2014/Hannas-sammenhengen-2-2014.pdf>

Haug, P. (2017). Spesialundervisning, læringsmiljø og inkludering. *Nordisk tidsskrift for utdanning og praksis*, 11(1), 41-62.

<https://utdanningogpraksis.no/index.php/up/article/view/1778/3442>

Haug, P. & Olsen, M. H (Red.) (2020). *Tilpasset opplæring*. Oslo: Cappelen Damm Forlag.

Herlofsen, C. (2014). *Spesialundervisningens tiltakskjede – lokal praksis sett i forhold til regelverk og retningslinjer*. (Doktoravhandling, Universitet i Oslo). DUO Vitenskapsarkiv.

<https://www.duo.uio.no/handle/10852/49867>

Hertz, S. (2011). *Barne- og ungdomspsykiatri. Nye perspektiver og uante muligheter*. Oslo: Gyldendal Akademisk.

Jenssen, E. S. (2011). «Jeg føler jeg har veldig lite ordinær undervisning i den klassen»: hva åtte lærere legger vekt på ved tilpasset opplæring. *Spesialpedagogikk* 76(7), 41-51.

[https://bora.uib.no/bora-](https://bora.uib.no/bora-xmlui/bitstream/handle/1956/5727/Nr%207,%20Fagfelleverdert%20Jensen%20(2).pdf?sequence=2)

[xmlui/bitstream/handle/1956/5727/Nr%207,%20Fagfelleverdert Jensen%20\(2\).pdf?sequence=2](https://bora.uib.no/bora-xmlui/bitstream/handle/1956/5727/Nr%207,%20Fagfelleverdert%20Jensen%20(2).pdf?sequence=2)

Klitmøller, J. & Nielsen, K. (2018). *Bedre skole* 30(4), 16-21.

<https://www.utdanningsnytt.no/files/2019/06/27/Bedre%20Skole%204%202018.pdf>

Knudsmoen, H., Myhr, L. A., Vigmostad, I., Aasen, A. M., Nordahl, T. & Håland, K. S. (2012). *Det må være rom for begge deler – med rom for alle og blick den enkelte* (Oppdragsrapport nr. 3). Høgskolen i Hedmark.

<https://brage.inn.no/inn-xmlui/handle/11250/133679>

Krumsvik, R. J. (2013). *Innføring i forskningsdesign og kvalitativ metode*. Bergen: Fagbokforlaget.

Kvale, S. & Brinkmann, S. (2017). *Det kvalitative forskningsintervju* (utgave. 3). Oslo: Gyldendal Akademisk.

Leseth, A. B. & Tellmann, S. M. (2014). *Hvordan lese kvalitativ forskning?*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.

Lie, J. H. (2016). *Elevs medbestemmelse i ulike faser av spesialundervisningens tiltakskjede* (Masteroppgave, Universitetet i Agder).

[file:///C:/Users/Anders%20Breg%C3%A5rd/Downloads/Elevs+medbestemmelse+i+ulike+faser+av+spesialundervisningens+tiltakskjede%20\(12\).pdf](file:///C:/Users/Anders%20Breg%C3%A5rd/Downloads/Elevs+medbestemmelse+i+ulike+faser+av+spesialundervisningens+tiltakskjede%20(12).pdf)

- Maxwell, J. M. (1992). Understanding and validity in qualitative research. *Harvard Educational Review* 62(3), 279-301. <https://doi.org/10.17763/haer.62.3.8323320856251826>
- 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/>
- Meld. St. 16 (2006-2007). *...og ingen sto igjen – tidlig innsats for livslang læring*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/stmeld-nr-16-2006-2007-/id441395/>
- Meld. St. 18 (2010-2011). *Læring og fellesskap*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld-st-18-20102011/id639487/>
- Meld. St. 21 (2016-2017). *Lærelyst – tidlig innsats og kvalitet i skolen*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-21-20162017/id2544344/>
- Meld. St. 21 (2020-2021). *Fullføringsreformen – med åpne dører til verden og fremtiden*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-21-20202021/id2840771/>
- Meld. St. 28 (1998-1999). *Mot rikare mål*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/stmeld-nr-28-1999-/id192278/>
- Meld. St. 30 (2003-2004). *Kultur for læring*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/stmeld-nr-030-2003-2004-/id404433/>
- Moen, T. (2011). Klasseledelse. I M. B. Postholm, P. Haug, E. Munthe & R. J. Krumsvik (Red.), *Lærerarbeid for elevenes læring 1.-7.* (s. 147-160). Kristiansand: Høgskoleforlaget.
- Munthe, E. & M.-B. Postholm (Red). *Lærere i skolen som organisasjon* (s. 209-240). Kristiansand: Cappelen Damm Høgskoleforlaget.
- Nerland, M. (2012). Professions as knowledge cultures. I K. Jensen., L. C. Lahn. & M. Nerland (Red.), *Professional Learning in the Knowledge Society* (s. 27-48). SensePublishers.
- Nordahl, T., Gravrok, Ø., Knudsmoen, H., Larsen, T. M. B. & Rørnes, K. (Red.) (2006). *Forebyggende innsatser i skolen*. Utdanningsdirektoratet og Sosial- og helsedirektoratet. https://pure.au.dk/ws/files/110/Forebyggende_innsatser_i_skolen_1_.pdf

- Nordahl, T. (2007). *Hjem og skole – hvordan skape et bedre samarbeid?*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Nordahl, T. (2012). Tilpasset opplæring – et ideologisk mistak i norsk skole?. I B. Aamotsbakken (Red.), *Ledelse og profesjonsutøvelse i barnehage og skole* (s. 91-106). Oslo: Universitetsforlaget.
- NOU 2009: 18 (2009). *Rett til læring*. Kunnskapsdepartementet.
<https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2009-18/id570566/>
- NOU 2015: 2 (2015). *Å høre til – virkemidler for et trygt psykososialt skolemiljø*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2015-2/id2400765/?ch=1>
- NOU 2019: 2 (2019). *Fremtidige kompetansebehov 11 – utfordringer for kompetansepolitikken*. Kunnskapsdepartementet.
<https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2019-2/id2627309/?ch=1>
- NOU 2019: 3 (2019). *Nye sjanser – bedre læring*. Kunnskapsdepartementet.
<https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2019-3/id2627718/>
- NOU 2019: 23 (2019). *Ny opplæringslov*. Kunnskapsdepartementet.
<https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2019-23/id2682434/>
- OECD. (2016). *Education at a Glance: OECD: indicators*. https://www.oecd-ilibrary.org/education/education-at-a-glance-2016_eag-2016-en
- Ogden, T. (2015). *Sosial kompetanse og problematferd i skolen*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Ohnstad, F. O. (2015). *Lærerprofesjon og profesjonsetikk* (utgave 2). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- 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/KAPITTEL_6#%C2%A75-6
- Prop. 121 S (2018-2019). *Opptrappingsplan for barn og unges psykiske helse (2019-2024)*. Helse- og omsorgsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/prop.-121-s-20182019/id2652917/>

Prop. 129 L (2012-2013). *Endringer i opplæringslova og privatskolelova (spesialundervisning m.m.)*. Kunnskapsdepartementet.

<https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/prop-129-l-20122013/id724126/>

Sandvik, L. V. (2019, 4. november). Vurdering som bidrag til dybdeløring. *Utdanningsnytt*.

<https://www.utoanningsnytt.no/fagartikkel/fagartikkel-vurdering-som-bidrag-til-dybdeløring/217481>

Schnell, M. & Solberg, S. (2013). Organisering av PP-tjenesten. I E. B, Ruud (Red.), *Spesialpedagogikk* 78(1) 36-49.

<https://www.utoanningsnytt.no/files/2019/06/27/Spesialpedagogikk%201%202013.pdf>

Soldal, H. (2021, 2. mai). Lørerer samarbeidstid er «over-organisert» og bidrar i liten grad til å utvikle egen praksis. *Utdanningsnytt*. <https://www.utoanningsnytt.no/arbeidstid-fagartikkel-laererrollen/laererer-samarbeidstid-er-over-organisert-og-bidrar-i-liten-grad-til-a-utvikle-egen-praksis/283598>

Statistisk sentralbyrå (2022). *Gjennomføring i videregående oppløring*.

<https://www.ssb.no/utoanning/videregaende-utoanning/statistikk/gjennomforing-i-videregaende-oppløring>

Steinkellner, A. (2009). «Verdens beste skole» - en nasjonal visjon?». *Samfunnsspeilet* 23(2) 23-29. <https://www.ssb.no/a/samfunnsspeilet/utg/200902/ssp.pdf>

Strandkleiv, O. I. & Lindäck, S. O. (2010). *Spesialundervisning og ordinær oppløring*. Elevsiden DA.

Stray, T. & Stray, I. E. (2014). Alle har behov for å bli forstått. I M, Bunting (Red.), *Tilpasset oppløring – forskning og praksis* (s. 56-80). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.

Swinton, J. & Mowat, H. (2016). *Practical Theology and Qualitative Research* (utgave. 2). London: SCM Press.

Thagaaard, T. (2013). *Systematikk og innlevelse – en innføring i kvalitativ metode*. (utgave. 4). Bergen: Fagbokforlaget.

Tøsse, M, H. (2014). Tidlig læring for livslang læring – teori og praksis. I E. E, Ruud (Red), *Spesialpedagogikk* 79(5) 41-57.

<https://www.utoanningsnytt.no/files/2019/06/27/Spesialpedagogikk%205%202014.pdf>

Ulleberg, I. (2018). Kommunikasjon mellom lærer og elev. I K. E, Thorsen & H, Christensen (Red.), *Jeg er lærer! – reflektert, analytisk, kompetent* (s. 27-52). Bergen: Fagbokforlaget.

Utdanningsdirektoratet. (2016a). *Observasjoner av kolleger og vurdering av egen praksis.*

<https://www.udir.no/laring-og-trivsel/klasseledelse/skjema-kollegaobservasjon-egenpraksisvurdering/>

Utdanningsdirektoratet. (2016b). *Læringsmiljø og relasjoner mellom elever.*

<https://www.udir.no/laring-og-trivsel/skolemiljo/sosial-laring-gjennom-arbeid-med-fag/Relasjoner-mellom-elever/Laringsmiljo-og-relasjoner-mellom-elever/>

Utdanningsdirektoratet. (2016c). *Lærer-elev-relasjonen og elev-elev-relasjoner.*

<https://www.udir.no/laring-og-trivsel/skolemiljo/sosial-laring-gjennom-arbeid-med-fag/Relasjoner-mellom-elever/Larerelev-relasjonen-og-elevelev-relasjoner/>

Utdanningsdirektoratet. (2017). *Veilederen: Spesialpedagogisk hjelp.*

<https://www.udir.no/laring-og-trivsel/spesialpedagogikk/spesialpedagogisk-hjelp/spesialpedagogisk-hjelp/>

Utdanningsdirektoratet. (2018). *Intensiv opplæring for elever fra 1-4. årstrinn.*

<https://www.udir.no/laring-og-trivsel/tilpasset-opplaring/intensiv-opplaring/>

Utdanningsdirektoratet. (2019a). *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen.* <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del-samlet/>

Utdanningsdirektoratet. (2019b). *Overordnet del – Et inkluderende læringsmiljø.*

<https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/3.-prinsipper-for-skolens-praksis/3.1-et-inkluderende-laringsmiljo/>

Utdanningsdirektoratet. (2019c). *Overordnet del – undervisning og tilpasset opplæring.*

<https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/3.-prinsipper-for-skolens-praksis/3.2-undervisning-og-tilpasset-opplaring/>

Utdanningsdirektoratet. (2019d). *Overordnet del – kompetanse i fagene.*

<https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/prinsipper-for-laring-utvikling-og-danning/kompetanse-i-fagene/?lang=nob>

Utdanningsdirektoratet. (2019e). *Overordnet del – profesjonsfelleskap og skoleutvikling.*

<https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/3.-prinsipper-for-skolens-praksis/3.5-profesjonsfelleskap-og-skoleutvikling/?lang=nob>

Utdanningsdirektoratet. (2019f). *Overordnet del – Demokrati og medvirkning*.
<https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/opplaringens-verdigrunnlag/1.6-demokrati-og-medvirkning/?lang=nob>

Utdanningsdirektoratet. (2019g). *Tiltak for å bedre relasjoner*. <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/skolemiljo/tiltak-skolemiljo/skolemiljotiltak-relasjonsarbeid/#a140544>

Utdanningsdirektoratet. (2020a). *Samarbeid mellom hjem og skole*.
<https://www.udir.no/kvalitet-og-kompetanse/samarbeid/samarbeid-mellom-hjem-og-skole/>

Utdanningsdirektoratet. (2020b). *Profesjonsfellesskap – et lærende fellesskap*.
<https://www.udir.no/kvalitet-og-kompetanse/utvikle-praksis-sammen/profesjonsfellesskap-et-larende-fellesskap/#a155546>

Utdanningsforbundet. (2018). Tidlig innsats i utdanningspolitikken – motiver, mål og motsetninger. <https://www.utdanningsforbundet.no/var-politikk/publikasjoner/2018/tidlig-innsats-i-utdanningspolitikken--motiver-mal-og-motsetninger/>

Utdanningsforbundet. (2019). Frafall i videregående opplæring.
<https://www.utdanningsforbundet.no/var-politikk/utdanningsforbundet-mener/artikler/frafall/>

Vedlegg 1 - Godkjenning av NSD

Vurdering

Dato

09.06.2022

Referansenummer

656243

Type

Standard

Dato

09.06.2022

Prosjekttittel

En skole for alle?

Behandlingsansvarlig institusjon

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

Prosjektansvarlig

Nils Breilid

Student

Anders Bregård

Prosjektperiode

10.06.2020 - 15.11.2022

Kategorier personopplysninger

- Alminnelige

Rettslig grunnlag

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

Behandlingen av personopplysningene kan starte så fremt den gjennomføres som oppgitt i meldeskjemaet. Det rettslige grunnlaget gjelder til 15.11.2022.

[Meldeskjema](#)

Kommentar

Personverntjenester har vurdert endringen i prosjektsluttdato. Vi har nå registrert 15.11.2022 som ny sluttdato for behandling av personopplysninger. Utvalget informeres om forlengelsen. Vi vil følge opp ved ny sluttdato for å avklare om behandlingen av personopplysningene er avsluttet. Kontaktperson: Lene Chr. M. Brandt Lykke til videre med prosjektet!

Vedlegg 2 - Samtykkeerklæring

Vil du delta i forskningsprosjektet

«En skole for alle?»?

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å studere hvordan lærere reflekterer over sin egen pedagogiske praksis i møte med elever som ikke har tilfredsstillende utbytte faglig eller sosialt. I dette skrevet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Forskningsprosjektet er en masteroppgave og den har til hensikt å studere hvordan skolen og lærere ivaretar elever med ikke-tilfredsstillende utbytte gjennom den spesialpedagogiske tiltakskjeden; bekymringsfasen. Problemstillingen som vil belyses i masteroppgaven er: *«Hvordan ivaretar og tilrettelegger skolen og lærere for elever som ikke har et tilfredsstillende utbytte faglig og sosialt?»*. Forskning viser at det er manglende samsvar mellom regelverk og praksis på ulike områder av spesialundervisningen. Resultater fra undersøkelser indikerer at det er sider ved gjennomføringen som er mangelfull, og forteller at det er en avstand mellom lovens bestemmelser og den praktiske gjennomføringen. Noen av forskningsspørsmålene som masterarbeidet skal besvare er hvilke systematiske retningslinjer som ligger til grunn for en bekymringsmelding i skolen og hvilken skjønnsmessig vurdering ligger til grunn for forståelsen av elevens tilfredsstillende utbytte. I tillegg ønsker prosjektet å finne ut hvordan skolen sikrer elevers rettigheter.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Oslo Metropolitan University er institusjonen som er ansvarlig for prosjektet.

Prosjektansvarlig: Nils Breilid

Student: Anders Bregård

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Masteroppgaven ønsker å belyse hvordan skolen ivaretar og tilrettelegger for elever i lys av lærerens stemme. Siden du jobber som kontaktlærer på ungdomsskolen i Oslo og omegn er du ønsket til å delta i prosjektets metodedel. Du er 1 av 6 kontaktlærere i Oslo som har blitt spurt til å bidra som informant inn i masterarbeidet.

Hva innebærer det for deg å delta?

For å besvare prosjektets problemstilling på den mest hensiktsmessige måten vil masteroppgaven benytte seg av kvalitativ metode, semistrukturert intervju. Gjennom intervjuet vil det studeres hvordan kontaktlærere reflekterer over sin egen pedagogiske praksis i møte med elever som ikke har tilfredsstillende utbytte sosialt eller faglig fra den ordinære opplæringen. Hvis du velger å delta i prosjektet, innebærer det at du besvarer på spørsmål i 45 minutter fra et semistrukturert intervju over dine erfaringer over den spesialpedagogiske tiltakskjeden; bekymringsfasen. Temaene over spørsmålene vil bli tilsendt deg i god tid før gjennomføringen av intervjuet. Dine svar fra intervjuet vil bli registrert elektronisk gjennom lydopptak. I tillegg vil du bli tilsendt transkripsjonen av intervjuet før det brukes i masteroppgaven for eventuelle korrigeringer.

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. De eneste som vil ha tilgang til personopplysningene er veileder og student. For å sikre at ingen uvedkommende får tilgang til personopplysningene vil kontaktopplysningene bli erstattet med en kode som lagres på egen navneliste adskilt fra øvrige data. I tillegg vil datamaterialet bli lagret på en forskningsserver hvor uvedkommende ikke vil ha tilgjengelighet.

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Opplysningene anonymiseres når prosjektet avsluttes og oppgaven er godkjent, noe som etter planen er 15.05.2021. Ved avsluttet prosjekt vil personopplysninger og lydopptakene bli slettet.

Dine rettigheter

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

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

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra Oslo Metropolitan University har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Hvor kan jeg finne ut mer?

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

Oslo Metropolitan University ved prosjektansvarlig, Nils Breilid (Nils.Breilid@oslomet.no/ 92828967) eller student, Anders Bregård (s304426@oslomet.no/ 98421180).

Vårt personvernombud: Ingrid Jacobsen ved Oslo Metropolitan University (ingridj@oslomet.no).

Hvis du har spørsmål knyttet til NSD sin vurdering av prosjektet, kan du ta kontakt med:

- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS på epost (personverntjenester@nsd.no) eller på telefon: 55 58 21 17.

Med vennlig hilsen

Prosjektansvarlig

Student

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet «en skole for alle?», og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i intervju
- å delta i at opplysninger som jobbstilling og jobberfaring om meg publiseres

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

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Vedlegg 3 – Intervjuguide

Intervjuguide

Før intervjuet

- 1) Introdusere meg selv/prosjektet, (forklare bekymringsfasen, § 5-1 og § 5-4)
- 2) Vanskelig tema, ønsker å høre og lære mer over din praksis, ingen «rette» eller «gale» svar.
- 3) Anonymitet, taushetsplikt, taleopptak (blir slettet), signere samtykkeskjemaet, starte

1. Innledende spørsmål

-Utdannelsesbakgrunn, kontaktlærer på hvilket trinn, jobberfaring.

2. Fange opp

- Når og hvordan skapes en bekymring for en elevs faglige og sosiale utvikling?
- Ulikheter mellom sosialt og faglig? Hva med de «stille elevene»?
- Når blinker varselampene dine?
- Engangstilfeller eller gjentakende?
- Har du noen konkrete eksempler?

3. Styringsdokumenter

- I hvilken grad opplever du at skolens styringsdokumenter er til hjelp for din skolepraksis?
- Er det passe handlingsrom/ tydelig nok? Blir man gitt et for stort handlingsrom/utydelig?
- Balansen mellom skjønn og lovverk/styringsverk – hvordan opplever du den balansen?

4. Skjønnsbegreper

Som lærer må man utøve skjønn til stadighet.

- Hva legger du i tilfredsstillende utbytte?
- Hvordan bedømmer du/ blir du usikker på om eleven har tilfredsstillende utbytte? Hva skal til? Hva vektlegger du? (§ 5-1)
- Hva legger du i ordinært tilpasset opplæring?

5. Følge opp

Etter § 5-4 skal man iverksette med «tiltak» for eleven man er bekymret for i den ordinære opplæringen for å se om eleven kan få en tilfredsstillende utvikling.

- Hvilke tiltak har du satt inn for elever du er bekymret for (ordinære opplæringen)?
- *Leser opp hele paragrafen, hvordan forstår du den?
- Hvordan følger du opp kontinuerlig for å tilpasse for eleven? Evaluerer du hvordan det går med eleven i «bekymringsfasen»?

6. Samarbeid

- Fange opp: hvordan samarbeider du med kollegaene dine her?
Skoleledelsen, lærere, PP-tjenesten sosiallærer/spesialpedagog, andre aktører.
- Følge opp: hvordan samarbeider du med å tilpasse for elevene i undervisningen?
- Skoleledelsen, lærere, sosiallærer/spesialpedagog, PP-tjenesten, andre aktører??
- Har skolen en handlingsplan for «å fange opp» og «å følge opp».

- Hvor lenge «venter» du på å fortelle om en «bekymring» til andre?
- Hva er allerede veldig bra, og hva kunne blitt forbedret?

7. Lærer-elev-relasjon

- Hvordan samarbeider du med eleven det gjelder?
- Til hvilken grad lar du eleven selv få påvirke undervisningen?
- Elevmedvirkning, vurderinger/felles samtaler.
- Hvordan opplever du at eleven reagerer/ samarbeider med deg i en slik fase?

8. utfordringer

- Hva opplever du er det vanskeligste i denne fasen?
fange opp?, Følge opp (tilpasset opplæring)?, § 5-1 og § 5-4.
- hva hadde hjulpet deg til å få til en enda bedre praksis i bekymringsfasen?

9. Suksess-historier

- Konkrete historier (kan være så «lite» som bare det).
- Hva skjedde? Hva gjorde du? Hvordan var det for eleven? Sosialt? Faglig?

10. Avslutningsspørsmål

- Jeg begynner å jobbe etter hvert i skolen...har du noen tips til hvordan jeg kan følge opp elever i denne fasen på en god måte?
- Er det noe du vil legge til slutt?
- Har du noen andre tanker/refleksjoner/historier som du tenker er relevant?

Oppsummere ved behov