

## **Forord**

Nå som tiden er kommet for å avslutte min masteroppgave ønsker jeg å takke veilederen min, Torill Moen, som har motivert meg, gitt meg god veiledning og raske tilbakemeldinger i hele min studieprosess. Jeg vil også si tusen takk til lærerne som har stilt opp og delt sine erfaringer med meg. Deres synspunkter og tanker har gitt meg verdifull kunnskap som jeg vil ta med meg videre når jeg selv skal undervise i skolen.

Jeg startet på masterstudiet i spesialpedagogikk med mål om å føle meg bedre rustet til å ta fatt på yrket som lærer. Når jeg ser tilbake på de to siste årene, og nå avslutter skriveprosessen i min masterstudie, føler jeg at målet mitt er oppnådd, og jeg er klar til å ta fatt på yrket. Jeg har samtidig fått et annet perspektiv på det spesialpedagogiske feltet, og tror at man aldri vil kunne bli ferdig utlært i et fag som dette. Jeg ser frem til å få satt teoretisk kunnskap ut i praksisfeltet, gjøre meg nye erfaringer og lære mer!

Når man arbeider selvstendig med en så stor oppgave, har jeg opplevd at skriveprosessen går opp og ned. I disse bølgedalene har det vært godt å diskutere problemer og utfordringer med mine studievenninner som står i samme situasjon. Useriøse, korte og lengre pauser har ofte vært akkurat det som skulle til for at jeg skulle komme meg videre.

Jeg vil takke mamman og pappan min, som alltid er gode å ha. Og til slutt vil jeg takke kjæresten min. For at du engasjerer deg, er så snill og tålmodig.



<b>KAPITTEL 1: INNLEDNING .....</b>	<b>1</b>
PRESENTASJON AV FORSKNINGSSPØRSMÅL.....	2
STUDIENS DISPOSISJON .....	4
<b>KAPITTEL 2: METODE.....</b>	<b>5</b>
KVALITATIVT FORSKNINGSINTERVJU .....	5
FORSKNINGSPROSESSEN .....	6
<i>Min rolle som forsker</i> .....	6
<i>Valg av informanter</i> .....	7
<i>Informert samtykke, konfidensialitet og etiske betraktninger</i> .....	8
<i>Intervjuguide og prøveintervju</i> .....	10
<i>Datainnsamling og transkribering</i> .....	11
ANALYSE OG TOLKNING .....	12
KVALITET I FORSKNINGEN .....	14
<b>KAPITTEL 3: STUDIENS TEMATIKK OG KONTEKST .....</b>	<b>17</b>
TEMATIKK .....	17
<i>Tilpasset opplæring</i> .....	17
<i>Spesialundervisning</i> .....	19
TIDLIGERE FORSKNING PÅ SAMARBEID MELLOM SKOLE OG PP-TJENESTEN .....	21
STUDIENS KONTEKST.....	22
<i>Lærerens rolle</i> .....	22
<i>Presentasjon av informanter</i> .....	23
<b>KAPITTEL 4: EMOSJONER I VENTETIDEN .....</b>	<b>27</b>
TEORETISK BAKGRUNN .....	27
EMPIRI OG ANALYSE .....	28
<i>"Korsen skal vi hjelpe? For det e ikke alltid lett"</i> .....	29
<i>"Det e bare det at PP-tjenesten e så underbemanna at ting tar tid"</i> .....	30
<i>"Du blir jo aldri ferdig, du kunne hele tida gjort mer uttav alt"</i> .....	31
<i>"Og yes!, æ bryr mæ, og æ blir ikke å gje mæ!"</i> .....	32
SAMMENDRAG.....	34
<b>KAPITTEL 5: PEDAGOGISKE TILTAK OG TILRETTELEGGING I VENTETIDEN.....</b>	<b>37</b>
TEORI .....	37
EMPIRI OG ANALYSE .....	38
<i>"De skal slepp å sette med det presset om at alle de andre e mye flinkere"</i> .....	39
<i>"Å løfte dem opp og si at de kan"</i> .....	40
<i>"Få daglige drøpp med det her.. ikke en gang i uka!"</i> .....	43
<i>"Det e jo vårres hverdag å støtte alle elevant, på en like god måte"</i> .....	44
SAMMENDRAG .....	47
<b>KAPITTEL 6: AVSLUTTENDE KOMMENTARER .....</b>	<b>49</b>
REFERANSER .....	53
VEDLEGG 1 INTERVJUGUIDE .....	57
VEDLEGG 2 TILLATELSE FRA NORSK VITENSKAPELIG DATATJENESTE.....	59
VEDLEGG 3.....	63
VEDLEGG 4 ÅPEN KODING .....	65
VEDLEGG 5 SELEKTIV KODING.....	67



## **Kapittel 1**

### **Innledning**

I denne masterstudien er hovedtema lærerens opplevelse av tilrettelegging for elever som er oppmeldt til Pedagogisk Psykologisk tjeneste (PP-tjenesten). Jeg ønsker å rette fokus mot lærerens perspektiv. Jeg vil se på hvordan tre lærerne opplever å tilpasse og organisere opplæringen som gis i venteperioden for de elevene dette gjelder.

Fellesskolen består av et vidt mangfold av elever, med ulike behov. Skolen kan ikke møte alle elevene med et likt opplæringstilbud, men med et opplæringstilbud som er likeverdig. Prinsippene om inkludering og tilpasning må ta hensyn til både fellesskap og individ på samme tid (Moen, Bevanger, Gjølga, & Kylling, 2008). Tilpasset opplæring skal på den ene siden skje innenfor rammene av den ordinære opplæringen. På den andre siden skal elever med særskilte behov, som ikke dekkes innenfor disse rammene, på lik linje ha rett til tilpasset og likeverdig opplæring. Her blir retten til spesialundervisning gjeldende.

De elevene som har behov for spesiell tilrettelegging, og av ulike grunner ikke får et godt nok utbytte av den ordinære opplæringen, henvises videre til andre instanser. PP-tjenesten er den instansen som eventuelt gir den sakkyndige tilrådingen som videre kan danne grunnlaget for et enkeltvedtak (Buli-Holmberg & Ekeberg, 2009). Retten til spesialundervisning gjør seg dermed gjeldende når eleven har behov for en mer omfattende tilpasning enn den som kan gis innenfor den ordinære opplæringen (Oppføringsloven 1998 § 1-2). Hva som inngår i “den ordinære” opplæringa vil kunne variere. Lærerens kompetanse og didaktiske metoder, samt skolens og kommunens faglige ressurser er faktorer som vil kunne være med på å skape forskjeller her. Med dette vil vurderingen av om en elev har rett til spesialundervisning til en viss grad avhenge av hvilke pedagogiske og organisatoriske differensieringstiltak den enkelte kommune, skole og klasse har satt inn i den ordinære opplæringen (Tangen, 2008).

Saksgangen hos PP-tjenesten begynner ved oppmelding av en elev. Prosessen fra oppmeldingen og frem til sakkyndige vurderingen foreligger, skal etter hensikt skje innen rimelig tid. Opplæringsloven setter ingen tidsfrister for PP-tjenestens behandling av saker om spesialundervisning (Utdanningsdirektoratet, 2009). Resultater fra Riksrevisjonens forvaltningsrevisjon av spesialundervisningen i Norge fra 2010 viser at over 70 % av PP-tjenestene har over tre måneder gjennomsnittlig saksbehandlingstid. Av disse, har 25 % en saksbehandlingstid på over seks måneder (Riksrevisjonen, 2010-2011). Dette er realiteten på flere steder i den norske skolen i dag. Meld. St. 18 (2010-2011) konkluderer med at

resultatene som fremvises i undersøkelsen er at ventetiden flere steder er for lang. Fylling og Handegårds (2009) studier viser at ventetiden i stor grad varierer hos de ulike PP-tjenestene i landet. Ventetiden vil kunne påvirke læringsutbyttet for elever med spesielle behov, da bakgrunn for oppmeldingen er “et ikke tilfredsstillende utbytte” av opplæringen som allerede gis. Hvordan den enkelte elevens rett i denne perioden oppfylles og ivaretas, og hvem som oppfyller den, vil i praksis kunne bli opp til den enkelte lærer og skole. Da skolen og læreren mangler ressurser og kompetanse, og PP-tjenestens sakkyndig vurdering kan drøye, vil likevel eleven ha rett til tilpasset undervisning. En venteperiode, der eleven ikke får et tilfredsstillende utbytte av opplæringen over tid, vil dermed kunne spille en avgjørende rolle for den enkelte elevens opplæringstilbud.

I elevens opplæringssituasjon står læreren nærmest. Hattie (2009) har i sine studier utpekt lærerens arbeid som den faktoren som betyr mest for hvordan det går med elevens utvikling og læring i skolen. Fergusons studier (i Skogen, 2008) tilskriver læreren 40 % av alle faktorer som påvirker elevens læring. Resultater som denne type forskning viser til, innebærer at en stor del av elevens undervisningstilbud er basert på læreren. Læreren vil kunne spille en særlig viktig rolle for elever med spesielle behov når det gjelder å “fange opp” vansker eller behov som ikke tilfredsstilles i den ordinære opplæringa.

### **Presentasjon av forskningsspørsmål**

Innføringen av LK -06, og prinsippet om tilpasset opplæring i en inkluderende skole, hadde som formål å få ned omfanget av elever med behov for spesialundervisning gjennom å sikre alle elevene et tilpasset opplæringstilbud innenfor rammene av den ordinære undervisningen (Fylling & Handegård, 2009). Utfordringene ligger hos læreren gjennom skolehverdagen; å kunne benytte seg av en metodikk som skal favne om mangfoldet av elever i gruppen. Læreren som står eleven nærmest i undervisningssituasjonen, kjenner elevene og deres styrker og læreforutsetninger. Elever, som læreren mener ikke får et tilfredsstillende utbytte av opplæringa og er henvist videre til PP-tjenesten, vil fortsatt være denne lærerens elev under og etter eventuelle vedtak om spesialundervisning. Dermed er perioden fra oppmelding og frem til det foreligger en sakkyndig vurdering, interessant. Denne perioden kan være kritisk for en eleven, dersom han eller hun ikke får utbytte av gjeldende undervisning, og læreren som har henvist elevene videre ønsker råd eller veiledning. Da venteperioden, som tidligere nevnt, kan overstige en periode på tre måneder, noe som veilederen for opplæringsloven om spesialpedagogisk hjelp og spesialundervisning antyder som for lang tid (Utdanningsdirektoratet, 2009), ønsker jeg å undersøke hvordan læreren legger til rette for

den aktuelle eleven i en slik periode. Jeg ønsker også å undersøke hvordan lærere opplever tilretteleggingen av ulike elevers undervisningstilbud i ventetiden, med tanke på prinsippene som vektlegges i læreplanen. Jeg har på bakgrunn av dette kommet frem til spørsmålet;

*Hvordan opplever lærere tilrettelegging for elever som venter på sakkyndig vurdering av PP-tjenesten?*

Mitt forskningsspørsmål fokuserer på læreren og det er lærerens perspektiv jeg ønsker å belyse i denne studien. For å finne svar på mitt forskningsspørsmål har jeg valgt å intervju tre lærere, Cecilie, Marianne og Stine<sup>1</sup>. Lærerne jobber på tre forskjellige skoler, men er tilknyttet samme PP-tjeneste. I denne studien vil det være relevant for meg å benytte kvalitativt forskningsintervju som datainnsamlingsmetode. Dette for å kunne få innsikt i lærerens opplevelse av perioden fra oppmelding til vurdering hos PP-tjenesten. Jeg vil komme tilbake til beskrivelse av lærerne og forskningstilnærming i kapittel 2.

Det er flere grunner til at studien er viktig. For det første vil den vise hva tre lærere opplever skjer i en venteperiode der en elev er oppmeldt til PP-tjenesten. Studiens mål er ikke å trekke kvalitative slutninger på hva som skjer i en slik venteperiode, men å belyse hva mine informanter opplever i denne perioden. Studien skal gi en beskrivelse av hvordan tre lærere opplever at elevens rettigheter ivaretas i forhold til opplæringstilbudet som gis, og kan være med på å belyse sentrale og kanskje utfordrende aspekter ved skolehverdagen slik den er for mange lærere i dag.

For det andre er studien viktig av personlige grunner. Som nyutdannet lærer og spesialpedagog vil det være viktig for meg å få et innblikk i erfarne læreres opplevelse av en slik situasjon. Dette vil i fremtiden kunne være med på å gjøre meg bedre rustet til å selv håndtere elevers læringssituasjon til det beste for eleven, i påvente av utredning og eventuelle vedtak. Min erfaring fra skolen er som elev, lærerstudent og vikarlærer. Tanker og erfaringer jeg har gjort meg underveis, gjør forskningsspørsmålet og temaet viktig for meg. Som lærer i fellesskolen vil man møte elever med spesielle behov. Tema for min forskningsoppgave viser hvordan spesialpedagogikken vil være nyttig for meg, også i den vanlige undervisningen, når jeg i fremtiden skal jobbe som lærer og tilrettelegge undervisningen for en mangfoldig gruppe.

---

<sup>1</sup> Cecilie, Marianne og Stine er fiktive navn

## **Studiens disposisjon**

Denne studien er delt opp i seks kapitler. I kapittel 2 vil jeg begrunne valg av forskningstilnærming og redegjøre for min egen forskningsprosess. Her vil jeg også vise til hvordan data er samlet inn og analysert, og videre hvordan jeg har kommet frem til mine kategorier. Kapittel 3 omhandler studiens tematikk og kontekst. Her tar jeg for meg relevant teori på tilpasset opplæring og spesialundervisning. Jeg viser til tidligere forskning, og ser på lærerens rolle under LK-06. Under studiens tematikk, presenterer jeg mine informanter og beskriver deres kontekst. Resultatene av analysen presenteres i kapittel 4 og 5. Kapittel 4; "Emosjoner i ventetiden" omhandler følelser lærerne uttrykker for elever i en venteprosess. Kapittel 5; "Pedagogiske tiltak og tilrettelegging i ventetiden" handler om lærernes opplevelse av tilrettelegging og tiltak i en venteperiode for elever som er oppmeldte til PP-tjenesten. I begge mine analysekapitler vil jeg først presentere relevant teori, før jeg viser til analyse og empiri. Deretter drøfter jeg empirien i lys av teorien. Kapittel 6 inneholder oppsummering og avsluttende kommentarer.



## **Kapittel 2**

### **Metode**

I dette kapitlet vil jeg redegjøre for valg av metode, informanter og datainnsamlingsprosessen, og videre begrunne bakgrunn for valgene mine i denne studien. Mitt forskningsspørsmål retter fokus mot tre læreres opplevelse av opplærings situasjon i ventetiden hos PP-tjenesten. Dette innebærer en kvalitativ forskningsmetode, da jeg ønsker å få frem mine informaners erfaringer, opplevelser og tanker omkring temaet. Innenfor kvalitativ forskning finnes det flere tilnærminger. Forskningsspørsmålet jeg stiller innebærer en kvalitativ intervjustudie.

#### **Kvalitativt forskningsintervju**

Vi finner flere tilnærminger innen kvalitativ forskning. De ulike tilnærmingene varierer i form av rammer for innsamling av data, bruk av informanter og presentasjonsform. Thagaard (2009) beskriver kvalitative studier med forskning der forskeren forsøker å oppnå forståelse av sosiale fenomener på bakgrunn av fylldige data om personer og situasjoner. Lincoln og Denzin (2008) definerer forskeren som en som samler biter til et helhetlig bilde.

Intervju er et godt utgangspunkt for å få kunnskap om hvordan enkeltpersoner opplever sin situasjon. Kvale og Brinkmann (2009) beskriver forskningsintervjuet som en samtale med struktur og formål, som går dypere enn den spontane meningsutvekslingen som skjer i hverdagen. Samtaleintervju betyr personlig kontakt og nærhet med den som intervjues, og er et selvstendig design innen kvalitativ forskning (Ringdal, 2001). Synspunktene som utveksles i et intervju er basert på et tema som opptar begge parter i en samtale. I motsetning til impulsive meningsutvekslinger i det daglige, vil det i et forskningsintervju være et ujevnt forhold mellom partene da det er forskeren som definerer og kontrollerer samtalen. Forskerens mål for intervjuet er å hente inn beskrivelser fra informantens livsverden for å kunne fortolke betydningen av det som kommer frem gjennom samtalen (Kvale & Brinkmann, 2009). Begrepet "livsverden", benyttes i kvalitativ forskning for å beskrive personers opplevelse av sin hverdag. Begrepet fokuserer på opplevelsedimensjonen og tar ikke bare for seg forholdene personen befinner seg i. Begrepet blir vesentlig for meg i min studie, da jeg ønsker å få frem mine informaners perspektiv og belyse deres opplevelse av ventetiden (Ibid.).

Dalen (2004) beskriver det kvalitative forskningsintervjuet som best egnet når forskeren ønsker å oppnå innsikt i informantens erfaringer, tanker og følelser. Forskeren får gjennom intervju muligheten til å gå i dybden på det som fremkommer i samtalen, og videre kunne stille oppfølgingsspørsmål underveis. Ringdal (2001) beskriver ytterpunktene i designet i

forhold til antall enheter og dels på grad av strukturering av datainnsamlingen. Forskningsintervjuene baserer seg på få informanter med hovedvekt på fleksibilitet og spontan oppfølging gjennom samtalepregede intervjuer. Kvantifisering av data er ikke mulig og heller ikke målet i denne type forskning. I den andre enden av ytterpunktene vil forskeren benytte flere informanter, der det legges vekt på å registrere samme typen informasjon om alle informantene. Enkel kvantifisering blir mulig med antall intervjuer og bruk av strukturerte spørsmål. I mitt forskningsarbeid ønsker jeg å få en innsikt i informantenes livsverden og deres opplevelse av problematikken rundt mitt tema. Med å velge intervju som forskningsmetode vil jeg etter oppfølgingsspørsmål kunne sammenligne hva informantene mine sier og trekke ut en felles essens til mitt forskningsspørsmål. Da mitt ønske er å få innsikt i, samt synliggjøre mine informanternes opplevelse og stemme, er ikke kvantitet målet for denne studien.

## **Forskningsprosessen**

### *Min rolle som forsker*

Mine erfaringer og allerede fortolkede teorier om forskningsfeltet danner forståelsesrammen i denne studien. Jeg som forsker, med min forståelsesbakgrunn blir det viktigste forskningsinstrumentet i analysen som starter fra datainnsamlingen og til skrivingen er ferdig (Dalen, 2004). Hvordan jeg tolker resultatene jeg finner vil kunne være preget av mine interesser og erfaringer, som igjen er bakgrunn for valg av tema for studien. Det er viktig å være bevisst at også spørsmålene jeg stiller vil kunne påvirke svarene jeg får fra de tre lærerne. Relasjonen mellom meg og informanten vil dermed kunne ha virkning for funn i datamaterialet. Postholm (2010) beskriver hvordan forskeren både vil ha en induktiv og deduktiv tilnærming til feltet, og trekker frem viktigheten av bevissthet rundt forskerens egen påvirkningskraft i slike studier. Forskeren vil ha en induktiv tilnærming til forskningsstedet, ettersom forskningen tar utgangspunkt i situasjonsbestemte betingelser, som er med på å forme studien. På samme tid er forskeren med på å tolke betingelsene med bakgrunn i egen referanseramme, når det innsamlede datamaterialet skal gi mening og forstås, og vil i den grad være deduktiv. For å kunne identifisere det man selv bringer inn i forskningen vil det være vesentlig å reflektere over egen forståelsesramme gjennom hele forskningsprosessen (Gudmundsdottir, 1992). På bakgrunn av dette er det viktig at jeg som forsker synliggjør mitt pedagogiske og didaktiske ståsted i studiens presentasjon av teori, og senere når jeg drøfter teorien opp mot mine funn.

Postholm (2010) beskriver hvordan en kontekst er dynamisk og stadig i forandring. Hva vi oppfatter, påvirkes av vårt perspektiv samt tid og sted situasjonen inngår i. I følge Shuman kan drøfting og slutning føre til kontraster både i fremstilling og tolkning (Ibid.). Dalen (2004) trekker også frem betydningen av forhold som kroppsholdning og ansiktsuttrykk i møte med informanten og hvordan slike signaler kan påvirke resultatet for hva som fremkommer av intervjuet. På bakgrunn av slike forhold vil man kunne slå fast at forskeren på en eller annen måte vil møte forskningsfeltet på en subjektiv måte. Kvale og Brinkmann (2009) skiller forskerens subjektivitet inn i to; *en partisk subjektivitet* og *en perspektivistisk subjektivitet*. En partisk subjektivitet beskrives som dårlig og upålitelig arbeid hvor forskeren bare ser bevis som støtter egne meninger og fortolker i retning av det som kan begrunne egne konklusjoner. En perspektivistisk subjektivitet beskrives som en forsker som klarer å se ulike perspektiver og stiller flere spørsmål til en og samme tekst, samt kommer til ulike konklusjoner eller fortolkninger. En perspektivistisk subjektivitet vil være med på å berike og styrke intervjuforskningen gjennom å formidle ulike perspektiver på teksten, forklare disse, og stille spørsmål til teksten for å gjøre den forståelig (ibid.).

Jeg som forsker må klargjøre og være bevisst min subjektivitet for å kunne møte forskningsfeltet med et så åpent sinn som mulig. Mitt ståsted som forsker i denne studien, preges av min bakgrunn som allmennlærerstudent, interessen min for det spesialpedagogiske feltet og erfaring fra vikarjobbing i skole og barnehage. Min førforståelse av forskningsfeltet bidrar til at jeg skal kunne identifisere meg med det mine informanter gir uttrykk for, samtidig som det vil kunne påvirke studiens form. Valg av forskningsfokus er også preget av inntrykk jeg har gjort meg gjennom min studietid, faglitteratur og dialog med andre lærere og studenter. Disse inntrykkene har vært med på å bestemme mitt forskningsfokus. I møtet med informantene og i tolkningsprosessen av studien må jeg legge bort alle mine antakelser om hva som skjer i en venteprosess i skolen når en elev er oppmeldt til PP-tjenesten.

#### *Valg av informanter*

Da jeg har valgt å gjennomføre en kvalitativ intervjustudie, er det naturlig å benytte få informanter. På bakgrunn av studiens omfang, ønsket jeg å finne tre lærere med god erfaring fra barneskoletrinnet. Tre er det antallet informanter som er anbefalt som minimum ifølge Postholm (2010). Videre anbefales en "så lik gruppe som mulig", med hensikt om å kunne finne en felles essens og få en utbytterik intervjusituasjon (Ibid.). Kriteriet jeg satte var at

lærerne skulle ha spesialpedagogisk kompetanse, og ha erfaring med oppmelding av elever til PP-tjenesten. Kriteriet om spesialpedagogisk kompetanse, valgte jeg for å undersøke hvordan lærerne selv opplever nytten av spesialpedagogikken i sin profesjon. Jeg ønsket å snakke med lærere om hvordan de opplever sin hverdag i forhold til realiseringen av prinsippene bak læreplan og opplæringslov, for elever i en venteperiode. Det var i tillegg viktig for meg å finne lærere som ønsket å dele sine opplevelser og erfaringer av hva som skjer i ventetiden hos PP-tjenesten. I kvalitativ forskning opprettes gjerne et nært samarbeidsforhold mellom forsker og personene som står i fokus for forskningen. For å skaffe informantene mine, var jeg i kontakt med ledelsen ved flere skoler. Skolene jeg kontaktet, var tilknyttet samme PP-tjeneste. Jeg forhørte meg med lærere jeg kjente, som igjen foreslo lærere de mente kunne være aktuelle i min studie. Dalen (2004) beskriver *portvakter* som aktører med tilknytning til forskningsfeltet. Mine bekjenskaper ble portvakter for meg når jeg skulle finne informanter.

Jeg oppsøkte også skolene og presenterte studien min for noen av lærerne. Etter å ha forhørt meg rundt, kom jeg per telefon i kontakt med tre lærere fra tre forskjellige skoler, tilknyttet samme PP-tjeneste. Første kontakt mellom meg og mine informanter var i slutten av september. Jeg sendte deretter ut en epost med informasjonsskriv som inneholdt beskrivelse og presentasjon av studien, samt hensikt med informantenes rolle (Vedlegg 3). Da jeg i november igjen tok kontakt med informantene, denne gang pr. telefon, var det en av disse som ønsket å trekke seg. Dette medførte at jeg måtte skaffe en ny informant. I kvalitative studier må forskeren ta forbehold om situasjonelle betingelser. I den forstand vil en plan for studien ikke kunne være helt fastlagt på forhånd (Postholm, 2010). Som kvalitativ forsker må man dermed ta høyde for at ting kan dukke opp underveis, og få en litt annen retning enn først planlagt. Prosessen med å finne en ny informant gikk greit, da jeg fra starten av ønsket å ha noen i reserve, dersom noen av mine informanter kunne komme til å trekke seg. Jeg kontaktet da en fjerde skole og snakket med spesialpedagogisk ansvarlig. Hun sendte meg videre til en av lærerne som passet til mine kriterier. Hun takket ja til å bli min informant. Min siste informant fikk dermed studiens informasjonsskriv bare noen uker før selve intervjuet.

#### *Informert samtykke, konfidensialitet og etiske betraktninger*

Et grunnprinsipp i all forskning er at alle opplysninger som innsamles i studien, skal behandles fortrolig og konfidensielt. Presentasjon av innsamlet data må fremlegges på en måte som ikke gjør det mulig å identifisere deltakerne i studien (Thagaard, 2009). Dette innebærer at informanten har krav på å kunne kontrollere hvorvidt sensitiv informasjon om dem selv som skal gjøres tilgjengelig for andre. I henhold til personopplysningsloven skal alle

forsknings- og studentprosjekter som innebærer behandling av personopplysninger meldes til Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste (NSD). Personopplysninger innebærer opplysninger som direkte eller indirekte kan knyttes til enkeltpersoner. Direkte identifisering kan innebære personers navn og personnummer, mens indirekte identifisering baserer seg på opplysninger om personens bosted, alder og lignende (NESH, 2006). I min studie har jeg valgt å omtale mine informanter ved bruk av fiktive navn, for å ivareta deres rett til anonymitet. Som det kommer frem i innledningen, kaller jeg informantene mine Cecilie, Marianne og Stine.

NSD vurderer forsknings- og studentprosjekt i forhold til bestemmelsene i personopplysningsloven. I tilfeller hvor studier er knyttet til personvernombudet, vil ombudet vurdere om prosjektet er konsesjons- eller meldepliktig. Forskere som har et personvernombud skal alltid melde inn prosjektene til ombudet. Jeg meldte inn min studie 22.08.2011 og fikk svar fra NSD om at de ikke fant min studie meldepliktig (Vedlegg 2). Begrunnelsen jeg fikk til svar var at opptak av intervjuene som jeg gjorde ikke skulle lagres på PC, og at de ble slettet kort tid etter transkribering. Samtidig er det kun jeg som forsker som har hatt tilgang til det transkriberte datamaterialet. I min skriftlige framstilling er jeg pålagt å verne om mine informanters anonymitet og sørge for at deres beskrivelser ikke kan knyttes til dem, dette gjelder også for tredjepersoner. Alle forskningsprosjekt som inkluderer personer, krever informantens informerte og frie samtykke. Mine informanter har til enhver tid rett til å avbryte sin deltakelse uten at det får negative konsekvenser for dem. Dette for å forebygge krenkelse av personlig integritet (NESH, 2006)

Tidlig i november fikk jeg avtalt et møte med alle tre informantene mine, over tre sammenhengende uker. I den forbindelse ble det også gjennomgått en samtykkeerklæring, som informantene tidligere hadde fått lese igjennom på epost (Vedlegg 3). Informantene må, i følge NESH (2006) være informert om prosjektets formål, hvilken metode som skal benyttes og eventuelle følger av prosjektet, før prosjektet starter. Jeg benyttet båndopptaker i mine intervju, og informerte mine informanter om at disse kun var tilgjengelig for meg, og ville bli slettet etter transkribering. Mine informanter ble også informert om at personlig opplysninger ville bli behandlet konfidensielt. I mine intervjuer var lærerens opplevelse fokus for samtalen. I beskrivelser hvor lærerne snakket om elever og situasjoner knyttet opp til tredjepersoner var det også min oppgave som forsker å verne om også disse. Lærerne refererte i liten eller ingen grad til elever ved å bruke navn eller annen identifiserbar informasjon.

### *Intervjuguide og prøveintervju*

Min forskningsprosess startet med at jeg satte meg inn i teori. Jeg leste rapporter og tidligere forskning om tilpasset opplæring og spesialundervisning. En forutsetning for et godt kvalitativt intervju er at jeg som forsker i forkant av møtet med informantene, har satt meg godt inn i emnet som studeres (Dalen, 2004). På bakgrunn av dette fant jeg frem til spørsmål som jeg ønsket å stille som utformet min intervjuguide.

Et kvalitativt forskningsintervju kan struktureres og organiseres på ulike måter. Postholm (2010) beskriver et kontinuum fra det strukturerte til det ustrukturerte intervjuet. I min masterstudie har jeg valgt å benytte et semistrukturert intervju. Intervjuformen beskrives med en viss struktur samtidig som den er fleksibel, hvor spørsmålene for det meste er fastsatt i intervjuguiden på forhånd, men samtidig er det rom for flere oppfølgingsspørsmål underveis i samtalen. Gjennom en slik intervjuform vil spørsmålene som stilles være åpne, slik at informanten på best mulig måte får muligheten til å snakke mest mulig ut fra egne opplevelser og erfaringer, og samtidig trekke frem det som er viktigst for seg (Ibid.). Med en semistrukturert intervjuform er intervjuguiden utformet som en liste med tema som tar for seg de områdene jeg ønsker å dekke gjennom intervjuet, i alt seks overordnede tema, i tillegg til innledende og avsluttende spørsmål (Vedlegg 1). For å løfte frem mine informanternes opplevelse har jeg innenfor hvert av temaene lagt opp til et utvalg av åpne spørsmål. På denne måten vil intervjuet få en narrativ karakter. Fortellingene kan dukke opp spontant, eller være etterspurt av meg da jeg ønsker å få fatt i informantenes historier og deres tanker og opplevelser i forhold til elevens ventetid hos PP-tjenesten.

I de seks kategoriene av tema, var alle rettet mot å belyse forskningsspørsmålet. Intervjuguiden ble utformet i henhold til det Dalen (2004) beskriver som "traktprinsippet". Innledningsvis fikk informanten mulighet til å fortelle litt om seg selv om sin bakgrunn i skolen. Jeg ønsket å starte på denne måten for å skape en god og trygg innledning til intervjuet, og samtidig for at jeg skulle få en beskrivelse av hvem lærerne var. En innsikt i informantens erfaringsbakgrunn, hjalp meg å danne et refleksjonsgrunnlag for oppfølgingsspørsmål videre i intervjuet. Dette gjorde det lettere for meg å få en forståelse av informantenes subjektive opplevelse av fenomenet (Postholm, 2010). I første tema ønsket jeg å få en innsikt i hvordan informantene opplevde prosessen rundt oppmelding av elever til PP-tjenesten og litt om rutiner for dette på skolen. I tema nummer to var spørsmålene utformet for å undersøke lærernes erfaring med ventetid. I det tredje og fjerde temaet valgte jeg å fokusere på undervisning og var opptatt av å høre hvordan lærerne opplevde tilrettelegging for elever i

en venteperiode. I det femte temaet stilte jeg spørsmål rundt samarbeid og relasjoner. Jeg ønsket et innblikk i hvordan lærerne opplevde at dette spilte inn for elever i en venteprosess. Med siste tema ville jeg undersøke hvordan lærerne opplevde skolens spesialpedagogiske kompetanse, samt skolens muligheter for iverksetting av egne tiltak. Avslutningsvis la jeg til rette for at informantene mine skulle få mulighet til å tilføye informasjon som de mente var av betydning for studien. Her ville jeg også sikre at informantene fikk mulighet til å korrigere eller utdype tidligere forklarte spørsmål.

For å få bli kjent med situasjonen som intervjuer og for å prøve ut intervjuguiden min, gjennomførte jeg et prøveintervju i forkant. Dette var nyttig for meg, da jeg opplevde at noen av spørsmålene jeg stilte kunne virke utydelige. Før jeg satte i gang med intervjuene konkretiserte jeg spørsmålene i intervjuguiden og utbedret momenter som jeg og min forsøksinformant opplevde som uklare. Dermed var jeg klar til å gå i gang med første intervju.

#### *Datainnsamling og transkribering*

Utstyr til lydopptak fikk jeg lånt ved høgskolen i kommunen og gjennomførte intervjuene i uke 45, 46 og 47, ved de tre skolene. I møtet med informantene følte jeg meg godt forberedt. Informantene hadde mye å fortelle, og jeg forsøkte å få en naturlig overgang fra de ulike spørsmålene i intervjuguiden. Stemningen gjennom intervjuene var slik jeg opplevde det behagelig og med en avslappet tone. Oppfølgingsspørsmål som jeg kom på etter hva informantene fortalte noterte jeg ned stikkordsvis underveis. Dette for at informantene skulle få muligheten til å snakke ferdig, og for at også disse spørsmålene skulle komme i en mest mulig naturlig sammenheng. I samråd med hva Thagaard (2009) sier i forhold til bruk av notater underveis i intervjuet, benyttet jeg notater i liten grad med hensikt om å kunne gi informantene mest mulig oppmerksomhet. Samtidig som informanten fikk snakke ferdig, kunne jeg gå tilbake til stikkordene mine for å stille de spørsmålene som jeg kom frem til underveis. For mye noteringer vil kunne hindre den personlige kontakten og samtidig hindre meg som forsker å observere informantens reaksjoner og nonverbal kommunikasjon.

Når intervjuene var ferdige, skrev jeg ned inntrykk og umiddelbare tanker som jeg satt igjen med, som en form for loggbok. Dalen (2004) beskriver slike notater som "memos", og ser på disse som en viktig del av analysen. For å summere opp inntrykk, hørte jeg på lydopptakene før jeg startet med selve transkriberingen. Mange av tankene mine gjennom intervjuene kom tilbake med å høre på hva som egentlig ble sagt, og disse ble også notert ned i loggboken. Tanker jeg tenkte gjennom intervjuet kom tilbake når jeg hørte intervjuet på nytt og hadde

anledning til å skrive disse samlet. I denne sammenheng har det også vært nyttig for meg å notere underveis i min forskningsprosess. Dette har vært både korte og lengre notater som har dukket opp i tanker jeg har gjort meg i flere situasjoner, som alt fra når jeg sitter på bussen til når jeg har lagt meg på kveldene. Ikke alle disse notatene har vist seg å være like nyttige, med mange av de har vært viktige for meg i skriveprosessen. Intervjuene varte fra 1 time og 15 min til 2 timer. Da det var cirka en uke mellom hvert intervju, ble det tid til transkribering, før jeg gikk i gang med det neste. Transkriberingsprosessen var tidkrevende, men lydopptakene var av god kvalitet, så arbeidet gikk greit. Når datamaterialet omgjøres til tekstform, vil det kunne skille seg fra det opprinnelige muntlige språket. Faktorer som kroppsspråk, gester og så videre, vil automatisk ikke synes i de transkriberte dataene (Kvale & Brinkmann, 2009). I denne sammenheng forsøkte jeg å ta med tenkepauser, latter, sukk og lignende for å gjøre transkriberingen så autentisk som mulig. Da alle intervjuene var gjennomførte og ferdig transkriberte, satt jeg igjen med 46 sider skriftlig data. Dalen (2004) hevder transkribering gir forskeren en god anledning til å bli kjent med datamaterialet. Å lese gjennom datamaterialet flere ganger var også en fin metode for å bli kjent med datamaterialet, i forkant av analysen.

### **Analyse og tolkning**

I arbeidet med kodingen av datamaterialet, har jeg valgt å benytte momenter fra grounded theory, som er en av flere analytiske tilnærminger til et kvalitativt datamateriale. I følge Fejes og Thornberg (2009) vil en slik tilnærming kunne være nyttig i kvalitative intervjustudier. Innen denne tilnærmingen vektlegges informantens perspektiv i forskerens arbeid med analysen. Gjennom hele prosessen i arbeidet med datamaterialet, har det vært min intensjon å formidle informantens opplevelse av tiden fra de melder opp en elev og til de får tilbakemelding fra PP-tjenesten. Jeg har forsøkt å fremme mine informanternes perspektiv. Analysen er basert på bakgrunn av det innhentede datamaterialet som legger til rette for en induktiv tilnærming til analysen. Grounded theory har som mål å utvikle nye teorier med utgangspunkt i data (Johannessen, Tufte, & Kristoffersen, 2010). Mitt mål for denne studien er ikke å utvikle eller generere teori. Derfor benytter jeg bare momenter fra tilnærmingen. I prosessen med koding av datamaterialet forsøker forskeren å finne ut hva datamaterialet egentlig handler om, for å kunne finne kategorier og begreper. Ifølge Glaser kan koding deles inn i to grunnleggende steg: deskriptiv analyse og teoretisk analyse (i Fejes & Thornberg, 2009). Disse pågår ofte parallelt, men i begynnelsen av kodingen er det naturlig å vektlegge substantiv koding, mens den teoretiske analysen blir mer sentral mot slutten av studien (Ibid.).



Den deskriptive analysen kan deles in i to; åpen koding og selektiv koding. Etter gjennomgående lesing av det transkriberte datamaterialet benyttet jeg en form for åpen koding ved å kategorisere betydningsbærende enhetene som jeg fant i teksten (Vedlegg 4). Jeg noterte ned åpne spørsmål til datamaterialet mens jeg leste, for å få tak på hva det var lærerne opplevde og hva det var de snakket om. Jeg markerte enkelte ord som jeg delte inn under enkle kategorier eller arbeidsnavn (Fejes & Thornberg, 2009). Disse ble videre sortert og samlet i ulike deler. I min kodingsprosess fant jeg fort nye kategorier, som jeg ikke hadde tatt utgangspunkt i, da jeg lagde intervjuguiden. Når lærerne delte sine erfaringer, snakket de ut fra egne opplevelser. Datamaterialet fra de tre lærerne kunne kategoriseres ulikt, men jeg fant også kategorier som var felles for alle mine informanter.

Opplevelsen av ventetiden var preget av følelser og emosjoner. Informantene uttrykte følelser gjennomgående og dette preget alle mine intervjuer. Lærerne beskrev arbeidet for elever i en venteprosess, med følelser på både godt og vondt. Med utgangspunkt i emosjonene de uttrykte gikk jeg igjennom det transkriberte datamaterialet fra hver av lærerne for å strukturere og gruppere dataene i forhold til disse termene. Denne prosessen kan knyttes til selektiv koding, som ansees å være det avsluttende analysetrinnet i grounded theory. Målet er å finne den av de utviklede kategoriene som er breie nok til å integrere de øvrige kategoriene (Johannessen et al., 2010). Det ble her naturlig å sortere mindre grupper innenfor kategorien emosjoner. Ifølge Fejes og Thornberg (2009) er det viktig at stikkordene som benyttes er så konkrete og nære det empiriske utgangspunktet som mulig, for at ikke teoretiske begrep som jeg som forsker kjenner til fra ekstern teori, skal styre empirien. Fra å være sortert under "negative" og "positive" emosjoner gikk jeg videre med å se på hvorfor emosjonene oppstod og hva de ulike emosjonene uttrykte. Etter å ha slått sammen noen av underkategoriene og byttet om på noen, satt jeg tilslutt igjen med fire stikkord som alle ble trukket frem i lærernes beskrivelser. Disse var; *uavsluttede arbeid, underbemanning av personale, hvordan skal vi hjelpe, omsorg for eleven*). Jeg brukte her fargene for å gruppere de enkelte sitatene, i de kategoriene det passet inn under (Vedlegg 5).

Da jeg ut fra første kategori hadde samlet mye empiri, så jeg at lærerne i mange av disse utsagnene også snakket om handling i ventetiden. Lærerne var engasjerte og opptatt av å tilrettelegge for elever som var i en venteprosess. Mitt fokus i intervjuguiden hadde til hensikt å undersøke lærernes opplevelse av denne tiden. Gjennom intervjuene kom det frem at lærerne var opptatt av at de ikke hadde tid til å vente. Jeg fikk inntrykk av at de var engasjerte i elevenes læringssituasjon, og at mange tiltak ble iverksatt på skolenivå mens de ventet.

Lærerne var opptatt av handling og snakket konkret om hvorfor de tilrettela undervisningen slik som de gjorde. Mange av deres utsagt ville kunne passe like godt i begge av mine kategorier, noe som gjorde at noe av empirien fikk flere fargekoder. I likhet med min første kategori, måtte jeg her også stille spørsmål til deres utsagn for å finne frem til de meningsbærende enheter i teksten. Jeg laget meg også her stikkord for å kunne kategorisere og sortere empirien. Mange av tiltakene lærerne benyttet var begrunnet ut fra at faglig svake elever skulle ha mulighet til å oppleve mestring. Mine underkategorier ble tilslutt samlet under fire kategorier. Ut fra kategorien handling knyttet jeg stikkordene *intensivering, krav og forventninger, organiseringsform og tettere oppfølging*.

Etter analysen av datamaterialet, var det nødvendig å ta i bruk eksisterende litteratur på emnet. Ifølge Postholm (2010) benyttes den teoretiske analysen for å utvikle forståelsen av empirien. For å sette empirien inn i en større sammenheng brukte jeg teori som jeg fant kunne være relevant for å analysere utsagnene lærerne kom med. For å velge ut teori, måtte jeg lese teori innenfor begge av mine hovedkategorier. I mine analyser knytter jeg teori som relaterer seg til mitt datamateriale for å forstå ulike hendelser, handlinger og ytringer.

### **Kvalitet i forskningen**

Begrepene *pålitelighet, gyldighet og overførbarhet* benyttes for å beskrive kvaliteten i forskningsarbeidet. Pålitelighet definerer i hvilken grad forskningen er utført på en tillitsvekkende måte (Postholm 2010). Synlighet av egen forskningsprosess er med på å styrke påliteligheten, slik at metoden for forskning teoretisk sett er etterprøvbart av andre forskere. Det er likevel viktig å påpeke at det å skulle gjennomføre forskningsprosessen på helt samme måte ikke er målet i kvalitativ forskning. Det vil være vanskelig eller umulig å gjenskape metoden eksakt, da den innebærer fortolkninger og i stor grad er situasjonsbestemt (Kvale & Brinkmann, 2009). Det har derfor vært viktig for meg å synliggjøre og begrunne min forskningsprosess. I vedlegg 4 og 5 viser jeg til metoden jeg benyttet for koding av datamateriale. I tillegg er intervjuguiden og informert samtykke lagt ved for å styrke studiens pålitelighet (Vedlegg 1 og 3). Det har også vært viktig for meg å synliggjøre egen subjektivitet, da forskeren anses å være det viktigste instrumentet for å sikre studiens kvalitet. Gjennom hele forskningsprosessen har jeg forsøkt å legge vekk min forforståelse og møte lærernes opplevelser induktivt. Dalen (2004) hevder likevel at forskeren uansett vil være påvirket av en form for forforståelse. Dette innebærer at min subjektivitet har vært med på å forme valg av forskningstema som videre kan ha påvirket min analyse og tolkning. Med å bli

bevisst sin egen forforståelse og ved å synliggjøre denne for seg selv og andre, kan leseren se studien i lys av dette (Postholm, 2010).

Studiens *gyldighet* handler om at det man undersøker er i samsvar med studiens hensikt (Ringdal, 2001). Kvalitative studier preges ofte av nær kontakt mellom intervjuer og informant. Mitt møte med informantene i intervjusituasjonen vil kunne ha virkning for hvordan jeg som forsker får ta del i deres tanker, refleksjoner og opplevelser. Det har vært viktig for meg å skape gode relasjoner og tillitsforhold i møtet med informantene, for at de skulle kunne dele egne opplevelser fra praksis. Gjennom intervjuene var jeg oppmerksom på å ikke stille ledende spørsmål, men legge til rette for at informantene fikk snakke ut fra egne opplevelser og erfaringer. Ledende spørsmål eller for klare rammer for hva informantene skulle snakke om, vil kunne påvirke studiens gyldighet og skape et misvisende bilde av hva lærerne opplever i en venteperiode. Arbeidet med transkripsjon vil også ha betydning for studiens gyldighet. I følge Kvale og Brinkmann (2009) vil mye informasjon kunne gå tapt i prosessen med å transkribere. Jeg har forsøkt å gjøre transkriberingen så autentisk som mulig, for at datamateriale ikke skulle gå tapt eller forandre betydning. For å sikre at jeg oppfattet det som ble sagt riktig, gjentok jeg ofte det lærerne sa, eller oppsummerte i spørrende form.

*Overførbarhet* eller *naturalistisk generalisering* i kvalitativ forskning, handler om leserens nytteverdi og gjenkjennelse av studien (Postholm, 2010). Dette innebærer at funnene som fremvises her ikke trenger å være de samme som opplevelsen andre lærere har av fenomenet ventetid. Hvorvidt min studie er overførbar, er opp til den enkelte leser å vurdere. Hensikten med forskningen har ikke vært å generalisere funnene, men heller legge frem nøye beskrivelser og erfaringer som er gjort, for at leseren av oppgaven kan kunne oppleve lesingen som nyttig for egen situasjon eller ikke (Ibid.). Med mål om dette, vil det være viktig at jeg som forsker gir nøye beskrivelser og redegjørelser i forskningsprosessen.

Den mest avgjørende teknikken for å skape troverdighet til studien er ifølge Lincoln og Guba (1985) å benytte *memberchecking*. Dette betyr at informantene blir gitt mulighet til å uttale seg om resultater og funn som forskeren har kommet frem til. Memberchecking har til hensikt å la informantene rette opp i eventuelle feil, samtidig som at de skal kunne kjenne seg igjen i beskrivelsene jeg gir. Da min analyse av datamaterialet var ferdig, sendte jeg i denne forbindelsen en epost til hver av mine informanter. I eposten la jeg ved beskrivelser av mine funn og hva jeg trekker frem og fokuserer på i studien. Jeg skrev også at jeg håpet å ha klart å

gjengi deres beskrivelser autentisk og realistisk, og at de hadde anledning til å si ifra dersom noe ikke stemte. Jeg fikk svar fra to av informantene, og ingen av dem hadde innsigelser i forhold til mine funn. Samtidig fikk jeg deres bostedsadresse, for at jeg kunne sende dem hver sin kopi av den ferdige oppgaven.

## **Kapittel 3**

### **Studiens tematikk og kontekst**

I dette kapitlet vil jeg gjøre rede for sentrale begrepene knyttet til tilpasset opplæring og spesialundervisning. Videre viser jeg til rapporter med tidligere forskning på ventetid i PP-tjenesten, knyttet opp mot intensjonene i offentlige styringsdokumenter. I studiens kontekst vil jeg mer inngående presentere lærerne som er mine informanter. Dette for at leseren skal kunne danne seg et helhetlig bilde av konteksten som Cecilie, Marianne og Stine er den del av. Samtidig setter det datamaterialet inn i en sammenheng.

#### **Tematikk**

##### *Tilpasset opplæring*

Som nevnt innledningsvis i kapittel 1, er ikke intensjonen om tilpasset opplæring et nytt fenomen i skolen. De siste førti årene har grunnskolen gjennomgått flere reformer. Mønsterplan av 1974, Mønsterplan av 1987 og Læreplanen av 1997, inneholder alle spor etter ideologien om tilpasset opplæring (Moen et.al 2008). Ideen om tilpasset opplæring har vært kjent i sentrale styringsdokument for grunnskolen siden “arbeidsskoleprinsippet” i Normalplanen av 1939 (Haug, 2004).

Med lang tradisjon om fellesskolen, basert på at alle elever skal få opplæring i samme skole, uavhengig av blant annet sosial bakgrunn, funksjonshemming, kjønn, etnisitet og religion, er sentrale prinsipper likeverd, inkludering og tilpasset opplæring (Kunnskapsdepartementet, 2006). I følge Håstein og Werner (2008) vil begrepet opplæring, isteden for undervisning, signalisere en bredde både i innholdet av det som skal læres, og i måten læring skjer. Videre hevder de at begrepene tilpasset opplæring og inkludering, praktisk sett, ligger nær hverandre og at lite vil skille disse i praksis. Inkludering handler på den ene siden om deltakelse i fellesskapet og på den andre siden om individuell tilpasning. Nært opp mot begrepet står også prinsippet om likeverd. Prinsippet står for at alle elever har rett til en likeverdig opplæring, og presiseres av Buli-Holmberg & Ekeberg (2009) med at skolen ikke kan møte alle elevene likt, men med et likeverdig tilbud til opplæring. Sammen utgjør begrepene en beskrivelse av hva tilpasset opplæring innebærer.

I følge Nilsen og Bjørnsrud (2008) knyttes det en del usikkerhet til hvordan intensjonen skal forstås og realiseres. Begrepet er mye diskutert og kan sees som både et politisk og et pedagogisk begrep, og som dermed består av en intensjonsside og en praksisside.

Intensjonene om tilpasset opplæring formuleres på et statlig samfunnsnivå og gjelder for norsk skole på nasjonal basis. Utfordringene med å realisere de samme intensjonene i praksis skal håndteres på en annen arena; i den enkelte skole og i lærernes daglige møte med elevene (Ibid.).

I faglitteraturen har det vært vanlig å skille tilpasset opplæring mellom en smal og en vid forståelse som tilnærming til begrepet (Bachmann & Haug, 2006; Nordahl & Hausstätter, 2009). Tilpasning i form av variasjoner av konkrete tiltak, metoder og bestemte måter å organisere opplæringen, knyttes gjerne til den smale forståelsen. Den smale tilnærmingen vil sørge for at det settes i gang tiltak overfor enkelte elever, med formål om å gi disse en god opplæring (Nordahl, 2004). Det blir dermed avgjørende å tilpasse opplæringen mest mulig til den enkelte elevens behov.

Flere har argumentert for en bred tilnærming til begrepet, hvor skolen har fokus på å utvikle de generelle kvalitetene i opplæringen, med mål om en tilrettelegging som favner alle elever innenfor allmennpedagogikken (Bachmann & Haug, 2006; Nordahl, 2004). De argumenterer med en helhetlig gevinst av at skolen legger vekt på å utvikle de generelle kvalitetene i opplæringa, for å tilrettelegge for alle elever innenfor rammene av den ordinære undervisningen. Haug (2004) hevder at den vide forståelsen har en klar referanse til fellesskapet. Tilpasset opplæring fungerer som en overordnet ideologi som gjennomsyrrer hele skolens kultur og virksomhet. I praksis vil prinsippet være avhengig av en overordnet og felles strategi for hvordan det skal praktiseres. Med dette blir undervisningsmetoden i seg selv ikke nok for hvorvidt det skjer en tilpasset opplæring eller ikke (Bachmann & Haug, 2006). En konkret og felles forståelse blant skolens lærere, skoleledere og skoleeiere av hva tilpasset opplæring er, vil være avgjørende for kvaliteten av arbeidet i skolen (Skogen, 2008). I følge Nordahl og Hausstätter (2009) vil forståelsen av tilpasset opplæring som smal eller vid ikke nødvendigvis være motsetninger. De ser inndelingen som en forståelse av hva tilpasset opplæring er, der tyngdepunktet i undervisninga kan ligge innenfor en disse tilnærmingene til begrepet.

En rekke forhold vil berøre prosessen der ideologiske mål og prinsipper skal realiseres i en pedagogisk praksis som samsvarer med målene for tilpasset opplæring. Faktorer som kontekst, omgivelser og rammefaktorer vil være med på å påvirke i hvilken grad de overordnede målene realiseres. Samsvar mellom ideologien bak prinsippet og realisering og gjennomføring i praksis vil i følge Nordahl og Overland (2001) være den største utfordringen.

Nordahl, Kostøl, og Mausestaden (2009) finner at tilpasset opplæring som kollektiv undervisningsform, der alle elevene deltar og er inkludert vil være med på å fremme gode læringsresultater. En bred tilnærming til tilpasset opplæring forutsetter også at en elevs problem må sees i lys av kontekstuelle betingelsene som eksisterer i skolen og kan ikke bare defineres ut fra eleven selv (Nordahl & Overland, 2001).

Prinsippet om tilpasset opplæring omfatter hele opplæringstilbudet elevene får. Det vil derfor innebære både den ordinære opplæringen, og spesialundervisningen som jeg videre vil komme nærmere inn på. Forståelsen av relasjonen mellom tilpasset opplæring og spesialundervisning er i stor grad definert ut fra hvilke syn man har på vansker som fenomen (Nordahl & Hausstätter, 2009). Bachmann og Haug (2006) ser i hovedsak spesialundervisning som en individorientert forståelse av tilpasset opplæring. Men de understreker også at spesialundervisning også kan realiseres i form av en bredere tilnærming til begrepet.

### *Spesialundervisning*

Tilpasset opplæring kan gis innenfor rammen av ordinær opplæring i klassen eller som spesialundervisning. Retten til spesialundervisning må derfor sees i sammenheng med retten til tilpasset opplæring, og hvordan den oppfylles i det ordinære og eksisterende opplæringstilbudet (Meld. St.18, 2010-2011). I opplæringsloven § 5-1 heter det at “Elever som ikke har eller ikke kan få tilfredsstillende utbytte av det ordinære opplæringstilbudet har rett til spesialundervisning”. Retten til spesialundervisning skal med andre ord sikre prinsippet om tilpasset opplæring, i tilfeller hvor det ordinære tilbudet ikke er tilfredsstillende og tilstrekkelig.

Retten til spesialundervisning kvalitetssikres gjennom fire dokumenter; sakkyndig vurdering, enkeltvedtak, individuell opplæringsplan og halvårsrapporter. Til sammen skal dokumentene fungere som et system for vurdering og oppfølging av elever med behov for særskilt hjelp og støtte i opplæringen. Før det fattes vedtak om spesialundervisning skal det foreligge en sakkyndig vurdering av elevens særskilte behov. Her skal det vurderes hvorvidt eleven har utbytte av den ordinære undervisninga, og også om tilbudet ansees å være likeverdig. Hensikten er at eleven gjennom spesialundervisning skal få et bedre læringsutbytte ut i fra egne forutsetninger. Der loven krever det skal PP- tjenesten utarbeide den sakkyndige vurderingen, på bakgrunn av at saken i forkant er godt opplyst, og videre utredet i forhold til ordinært opplæringstilbud og vansker hos eleven (Nilsen, 2008a).

Skolens evne og mulighet til å tilrettelegge for tilpasset undervisning kan variere, noe som igjen får konsekvenser for hva som ansees å være spesialundervisning (Bachmann & Haug, 2006). Spesialundervisning vil være å betrakte som en del av arbeid med å gi alle elever likeverdig og tilpasset opplæring. Det dreier seg ikke bare om hvordan elevens evner og forutsetninger passer inn i den ordinære opplæringen, men samtidig, hvordan den ordinære opplæringen er tilrettelagt for å følge opp den enkelte eleven (Nilsen, 2008b).

Sentralt i vurderingen for hvilket opplæringstilbud som skal gis eleven, er at undervisningen samlet sett skal gi et forsvarlig utbytte. Kompetansemålene må være realistiske for eleven å kunne nå, noe som er prinsippet for all undervisning (Utdanningsdirektoratet, 2009.). I 1972 beskrev Ragnar Gjessing forhold rundt spesialundervisning slik:

Det blir ikke spesialundervisning om vi plasserer barn i egne skoler, i egne klasser, i små grupper, underviser dem enkeltvis, putter til dem selvinstruerende undervisningsmateriell, deler en vanlig klasse i to eller setter inn en lærerassistent. Spesialundervisning blir det først når vi kan tilby en undervisning basert på maksimal innsikt om det enkelte lærehemmede barns primære behov, læringsform (i Lindbäck & Strandkleiv, 2010 s.63).

Dette er også eksempel på at intensjonene vi finner i dagens læreplanverk ikke er nye, men at tanken bak tilpasset opplæring og spesialundervisning har eksistert i skolen lenge. Det må stilles krav til spesialundervisningens kvalitet. Det vil innebære å stille krav til læreren, skolen og miljøet, og ikke minst vurdere og evaluere effekt av hvorvidt undervisningen har eller ikke har en positiv effekt for den enkelte eleven den er ment for (Lindbäck & Strandkleiv, 2010).

Kritikken mot spesialundervisningen retter seg mot den tradisjonelle forståelsen av læringsproblem, hvor problemet har opphav i individet. Systemorientert spesialundervisning rammes ikke av denne kritikken (Fylling og Handegård, 2009). Wilson, Hausstätter og Lie (2010) påpeker at en godt tilrettelagt spesialundervisning er avhengig av en lærer som er kvalifisert til å vurdere, bedømme og utøve undervisning med hensikt om å skape et godt læringsgrunnlag for elever som ikke får et tilstrekkelig utbytte av den ordinære opplæringen. Bachmann og Haug (2006) underbygger dette når de drøfter forskning som viser at effekten av spesialundervisning er avhengig av betingelsene den foregår under.

PP-tjenesten er en sentral samarbeidspartner for skolen når det gjelder vurdering av hvorvidt en elev har rett til spesialundervisning. PP-tjenesten kan gi råd både på individuelt og på generelt grunnlag for hvordan man kan avhjelpe vanskene en elev har innenfor det ordinære opplæringstilbudet. Samarbeidet mellom skole og PP-tjenesten blir viktig når det skal



vurderes om eleven har rett til spesialundervisning etter opplæringsloven. Læreren vil kunne bidra med nyttig informasjon når PP-tjenesten skal gjøre sin vurdering.

### **Tidligere forskning på samarbeid mellom skole og PP-tjenesten**

Forskning kan tyde på at samarbeid og kontakt mellom skole og PP-tjeneste er lagt opp og fungerer ulikt (Laudal, Engen & Opedal, 2003; Fylling & Hadegård, 2009; Bachmann & Haug, 2006). Laudal et.al (2003) viser at samarbeidet mellom skolen og PP-tjenesten har betydning for den interne prioriteringen ved den enkelte skole. Resultatene tyder på at større del av resurser knyttes opp mot enkelte elever i skoler i tilfeller hvor kontakten med PP-tjenesten fungerer dårlig. Kartlegging og evaluering av PP-tjenesten gjort i 2009 viser at de tilfellene hvor skole og barnehage ikke er fornøyd med bistanden de får fra PP-tjenesten, skyldes dette PP-tjenestens kapasitet og ikke kompetanse (Fylling & Handegård, 2009). Forskningsrapporten hevder blant annet også at ventetiden i tilfeller varer opp mot seks måneder og at mye tid og ressurser går med til arbeidet med sakkyndig vurdering. I Meld. St. 18 (2010-2011) ønsker departementet å fremme et mer systemrettet arbeid innenfor PP-tjenesten. Et sentralt mål for meldingen er at brukerne av kommunale og fylkeskommunale tjenestetilbud skal oppnå et bedre samarbeid med bedre informasjon mellom tjenestene. Dette gjelder også mellom de statlige og kommunale tjenestene. Ut fra stortingsmeldingen ønsker departementet også at systemet for vurdering og oppfølging av elever som mottar spesialundervisning, skal utbedres. Forslagene som nevnes til utbedring er blant annet forenkling av saksbehandlingstiden og reglene for enkeltvedtak etter opplæringslovens kapittel 5 (ibid.).

St.meld. nr. 30 (2003-2004) dannet et viktig politisk grunnlag for LK-06. Departementet avsto forslag om at retten til spesialundervisning skulle utgå, til fordel for et forsterket krav til tilpasset opplæring. Av stortingsmeldingen ble det fastslått at innsatsen for tilpasset opplæring skulle forsterkes og at retten til spesialundervisning skulle bestå. Retten ble betraktet som viktig for at alle elever skulle få en tilpasset opplæring, samtidig som det ble lagt opp til at en forsterket satsing på tilpasset opplæring skulle medføre at færre skulle ha behov for spesialundervisning (Nilsen, 2008b). Hvorvidt målet bak intensjonen er nådd diskuteres. Forskere har drøftet spesialundervisningens kvalitet og effekt (Nordahl & Haustatter, 2009; Bachmann & Haug, 2009). Forskningen på grunnskolen viser en klar økning i spesialundervisning som del av det generelle pedagogiske tilbudet og i form av segregerte opplæringstilbud. Ifølge Nordahl og Hausstätter (2009) har den politiske målsettingen om

redusering av behovet for spesialundervisning til fordel for tilpasset opplæring, ikke ført til en reduksjon i spesialundervisning.

I LK-06, under prinsipper for opplæringen vil variasjon både i lærestoff, arbeidsmåter og læremidler kjennetegne en tilpasset opplæring. Det samme gjelder variasjon i organiseringsform og intensitet i opplæringen (Kunnskapsdepartementet, 2006). Studier viser samtidig at metoden i seg selv kommer til kort når det skal vurderes hvorvidt en undervisningsmetode er nyttig eller ikke. Forskning vist til av Bachmann og Haug (2006) tegner et mer nyansert bilde i vurderingen om en metode er tilpasset elevene eller ikke. Grad av individualisering, differensiering eller type aktivitetspedagogikk, spiller i seg selv liten rolle. Avgjørende for om en undervisningsmetode fører til god læring eller ikke, baserer seg på sammenhengen metoden inngår i.

## **Studiens kontekst**

### *Lærerens rolle*

Å være lærer kan innebære sammensatte og mangfoldige oppgaver med krav og forventninger fra ulike hold. Lærerens hovedoppgave er å medvirke til læring hos elevene gjennom tilrettelegging av læringsaktiviteter og gjennom veiledning (St.meld. nr.11, 2008-2009). Læreren må videre forholde seg til læreplaner og forskrifter, samtidig som lokale bestemmelser skal følges opp.

Det vil finnes mange utfordringer når tilpasset opplæring skal realiseres, da det ikke finnes bare én metode for gjennomføring i praksis. For det første vil det være en forutsetning at læreren har kjennskap til hvordan ideen bak tilpasset opplæring kan omsettes til pedagogiske handlinger som fremmer læring og utvikling for den enkelte (Bachmann & Haug, 2006). For det andre vil realiseringen av prinsippet kunne kompliseres da begrepet ikke er entydig og kan tolkes ulikt. Moen et al. (2008) argumenterer for at læreren må ha et metaperspektiv på egen bevissthet om tilpasset opplæring. De hevder at læreren må identifisere seg med ideen om tilpasset opplæring, for å kunne sette den politiske skoleideologien til verks i praksis. Bevisstheten må vise seg i lærerens retorikk og handling, samt gjennom en bevisst og fokusert pedagogisk praksis som hver dag finner sted i klasserommet.

Lærerens rolle endrer seg i likhet med samfunnet. Innføringen av LK-06, stiller større krav til lærerens didaktiske kompetanse, både på den faglige og den sosialpedagogiske siden. I prinsipper for opplæringen heter det blant annet at;

*Som tydelige ledere skal lærere og instruktører skape forståelse for formålene med opplæringen og framstå som dyktige og engasjerte formidlere og veiledere. De skal arbeide for at elevene utvikler interesse for og engasjement i arbeidet med fagene. Dette krever klare forventninger til innsats og deltakelse i læringsarbeidet (Kunnskapsdepartementet, 2006)*

I en skole for alle, står prinsippet om inkludering i felleskap som overordnet målsetning. Dette innebærer elevgrupper med store variasjoner og forskjellighet. Av læreren kreves det dermed å kunne tilrettelegge både individuelt og for kollektive læringsprosesser, noe som forutsetter et stort metoderepertoar og god didaktisk innsikt. LK-06 vektlegger individuell oppfølging og tilrettelegging. Dette vil for læreren stille krav til forarbeid og planlegging for å kunne tilrettelegge undervisningen ut fra elevens forutsetninger. I gjennomføringen, må metoder og strategier brukes bevisst, med tanke på å fremme prinsippet tilpasset opplæring (Moen et al., 2008).

### *Presentasjon av informanter*

Lærerne som er informanter i denne studien arbeider ved tre separate skoler, hvor to av skolene har elever i 1. til 7. Den tredje skolen er en 1. - 10. skole. Alle de tre skolene er tilknyttet samme interkommunale PP-kontor. Det er forskjell i mengde tid mine informanter er sammen med elevene, samt hvordan de fungerer i sin praksis. Da jeg med denne studien ønsker å få frem lærerens opplevelse av fenomenet ventetid, for elever som er oppmeldt til PP-tjenesten, var intervjuets hovedfokus på erfaringer og opplevelser lærerne hadde i forhold dette.

Cecilie er i 50-årene, og jobber som kontaktlærer på barnetrinnet. Hun er opprinnelig utdannet førskolelærer. Da hun var ferdigutdannet, i 1982, arbeidet hun en periode med voksne med psykisk utviklingshemming. Senere bestemte hun seg for å ta videreutdanning i spesialpedagogikk, og pedagogisk arbeid på småskoletrinnet. Cecilie har vært ansatt ved skolen siden 1997, hvor hun hele tiden har arbeidet på småskoletrinnet. I den senere tid har hun også tatt utdanning i arbeidslivskunnskap, som inkluderer elevbedrift og sosialpedagogikk. Hun har i flere perioder vært kontaktlærer, og har også hatt spesialundervisning for elever. Cecilie angrer ikke på at hun valgte å bli lærer. Når hun skal beskrive litt av sin hverdag sier hun:

- 1) *Æ har ikke angra og har trivdes veldig godt som lærer på småskoletrinnet. Det har vært mange gyldne øyeblikk, kor æ har fått lov til å være i lag med eleva som æ har henta både inspirasjon og glede i. Det å oppleve at en unge "ser" og knekke lesekode, eller gjør en stor oppdagelse i forhold til læring. Det å oppleve at dine anstrengelsa for at en enkelt elev skal ha en positiv utvikling i sin læring, er veldig tilfredsstillandes faglig. Mine vilkår for å kunne få gjort en god jobb som lærer i dag, er dårligere enn for nån år sia. Dårligere rammebetingelser gir mæ langt tøffere og intense arbeidsdager. Større arbeidsmengde og arbeidsbyrde betyr lengre arbeidsuker enn før. Æ ønske rett og slett større mulighet til å kunne få jobbe*

*mer i forhold til den viktigste delen av jobben min, planlegge gode undervisningsopplegg, tilpasse til den enkelte, undervise og veilede i forhold til læringsmål! (Intervju (int.) Cecilie, S.1)*

Marianne er i 50-årene, og jobber i dag som kontaktlærer på 6. trinn. Hun har fulgt elevene siden 1. klasse. Tidligere jobbet Marianne i barnehage og tok husmorskolen før hun startet med lærerutdanning. Hun var ferdigutdannet lærer i 1997. Marianne har vært ansatt på skolen i ti år, og har arbeidet som lærer ved to andre skoler før dette. Marianne trives med å jobbe som lærer. Når hun beskriver hvorfor, sier hun:

- 2) *Æ trives veldig godt med å vær lærer, og æ e utrolig glad i å vær i lamme ungan. For det gjir så mye tilbake. Æ føle at æ mestre det som æ jobbe med og æ føle også det at æ når ungan og at vi har en god tone. Det med læreryrket og den gleden som æ føle med å gå på jobb og vær i lamme ungan og se demmes utvikling og være med på å gje dem den oppbakkinga som de treng, det syns æ e veldig flott. Men så har du den andre sia med frustrasjon på de elean som slit, og det kan være vanskelig å få hjelp. Hverdagen e hektisk, og til tider så e det veldig mye! Selvfølgelig så e man jo sliten, men etter hvert som man nu ja.. man lære sæ nu til å slappe av når man kan slappe av og så gir man det man kan når man e i skolen (Intervju (int.) Marianne. S.1)*

Stine er 60-årene, og fungerer i dag som inspektør for skolen. Da hun skulle starte å studere, ville hun bli sosionom, men da hun misset på søknadsfristen søkte hun isteden lærerskolen som var hennes andrevalg. Hun var ferdigutdannet i 1972, da lærerutdanningen var to-årig. Hun startet senere med videreutdanning, og tok utdanning i spesialpedagogikk, fem- til tiårs-pedagogikk, arbeidslivskunnskap og utdanning innen ledelse. Hun har gjennom sin karriere på skolen fulgt flere klasser som kontaktlærer, men er ikke kontaktlærer pr. i dag. Hun har også spesialundervisning for elever noen timer i uken. Stine trives i jobben som lærer. Når hun skal beskrive hverdagen sier hun:

- 3) *Vet du den e forferdelig hektisk, og læreran e kjempesliten. Forferdelig sliten, og det går veldig mye på møtetid og rapportering, på skriftliggjøring, at du skal bevise ka du gjør for nå på en måte, trur æ. Æ trur at når æ begynte som lærer, sjøl med min spinkle bakgrunn så hadde æ en helt anna tillit og selvtilit, i det æ gjør. Det va sånn " sånn er det bare" så æ trur folk slit veldig nu med at det e en tøff jobb. Mitt valg om å bli lærer va for at æ bare måtte komme i gang med nåkka og det har vært full klaff – kanskje mer enn om æ hadde blitt sosionom! (Intervju (int.) Stine, S.1)*

Lærerne har ved flere anledninger vært med på oppmeldinger av elever til PP-tjenesten. Lærerne opplever at prosessen med oppmelding varierer. I noen tilfeller går prosessen raskt, men likevel har alle lærerne opplevd at elever må vente på sakkyndig vurdering, etter oppmelding til PP-tjenesten. Dette stiller krav til lærerne som har ansvaret for tilrettelegging og tilpasning av undervisning. Dersom perioden haler ut og elevens undervisningssituasjon ikke tilpasses og tilrettelegges på grunn av manglende ressurser eller kompetanse, hevder lærerne at en slik periode kan være kritisk for en elev. I mine intervjuer snakker lærerne om hvordan de tilrettelegger undervisningen i en slik venteprosess. Når lærerne forteller, gjengir

de ofte generelle beskrivelser. Tankene og ideene de deler, knyttes ofte ikke bare til elever i en venteprosess, men også til svake elever som trenger ekstra oppfølging i skolen.



## Kapittel 4

### Emosjoner i ventetiden

I analysen av datamaterialet fant jeg at alle lærerne ble emosjonelt berørte når de snakket om ventetiden de stod i etter at de hadde meldt opp elever med spesielle behov. I dette kapitlet vil jeg først presentere teori om emosjoners rolle i læreryrket. Deretter presenterer jeg utdrag fra lærerens opplevelse, før jeg til slutt drøfter empirien i lys av relevant teori. Empirien som illustrerer at lærerne er emosjonelt berørte presenterer jeg under fire ulike underkategorier, som innledes med sitater fra mine informanter.

#### Teoretisk bakgrunn

I løpet har de siste tiårene det vært en økning i interessen for forskning på emosjonenes betydning blant lærere (Se for eksempel Hargreaves, 1998; Jakhelln, Tiller, & Leming, 2009; Torill, 2009 ). Fineman (2001) hevder at følelser tidligere, i den vestlige kulturen, ble avfeid som ikke relevant da det ble antatt at de kunne komme i veien for en effektiv arbeidsprosess. Han hevder disse fordommene blant annet kunne begrunnes med at arbeidslivet skulle være stedet for effektiv gjennomføring av arbeidsoppgaver med rasjonell og logisk tenkning som hovedformål. I nyere tid hevdes det derimot at emosjoner på arbeidsplassen spiller en sentral rolle for at arbeidsprosessen skal bli effektiv og etter hensikt (Briner, 1999). Flere har gjennom tidene forsøkt å definere begrepet emosjoner. Parkinson (1995) hevder at de fleste definisjonene består av alle, eller flere av komponenter som kognitive vurderinger, fysiologiske reaksjoner, ytre atferd, ansiktsuttrykk og en måltilstand (for eksempel sinne eller tap). I ordboka defineres begrepet med; "en spenningstilstand i organismen som kommer til uttrykk i de ulike følelsesopplevelser, følelsesmessige atferdsformer og i visse mønstre av fysiologiske forandringer" (Bø & Helle, 2008).

Ekman (1992) deler emosjoner i seks primærkategorier; *frykt, sinne, tristhet, overraskelse, avsky* og *glede*. Goleman (1995) definerer kategoriene på nesten samme måte, men legger til kategoriene *omtenksomhet* og *skam*. De hevder begge at det innenfor hver av emosjonskategoriene vil finnes flere stemninger og nyanser. Emosjoner overført til arbeidshverdagen som lærer vil for eksempel kunne være opplevelsen av glede og omtenksomhet i arbeidssituasjoner der han eller hun opplever å lykkes i sitt arbeid og mestrer oppgaver som blir betydningsfulle for elevene. Og motsatt, læreren opplever frustrasjon, tristhet og maktesløshet over å ikke mestre sine arbeidsoppgaver og å ikke strekke til for elevers ulike behov i skolen (Hargreaves, 1996).

Starring (2009) hevder at det på arbeidsplassen, i dette tilfellet, lærerne på skolen, forekommer et sett regler for hvordan emosjoner spiller inn på arbeidssituasjonen. Med andre ord, normer som forteller hva som er riktig eller passende følelse og riktig eller passende følelsesuttrykk i ulike situasjoner. Videre beskrives vår opplevelse av emosjoner som en signalfunksjon, de varsler oss, eller gjør oss oppmerksom på noe. Eksempler på emosjoner som trekkes frem er redsel, som kan signalisere at vi bør være på vakt, og skam som et signal om at de sosiale båndene til andre kan være truet. På denne måten vil emosjoner fungere som et "bånd" mellom individet og omverdenen (Ibid.).

Hargreaves (1996) hevder at skyldfølelse har en sentral plass i lærerens tilværelse. Han ser på hvilke konsekvenser skyldfølelse og dårlig samvittighet har for læreren og undervisningen. Han finner at fallgruvene når det gjelder lærernes opplevelse av skyldfølelse, er lokalisert samfunnsmessig mellom fire spesifikke determinerings- og motiveringslinjer i lærerens arbeid. Her nevnes forpliktelsen på omsorgs- og oppdragelsesmål, det uavsluttede ved arbeidet, presset ved resultatansvar og intensivering og behovet for å framstå med perfekt fasade (Ibid.).

Kelchtermans (1996) har studert læreres sårbarhet. Han trekker frem tre hovedkategorier som han mener er årsaken eller kilden til at lærere opplever følelsen av sårbarhet. I klasserommet opplever lærere sårbarhet i omfanget av sin undervisning, og undervisningens innvirkning på elevenes læring. Rektor, kolleger og foreldre utgjør også en potensiell kilde til sårbarhet ved nivået på skolen. Utenfor skolen, vil utdanningspolitiske beslutninger også kunne være en kilde til sårbarhet. Tilpasset opplæring kan trekkes inn som eksempel i forhold til dette. Han argumenterer for at det finnes moralske og politiske dimensjoner i lærernes følelsesmessige opplevelse av sitt arbeid. For å redusere de negative affektene av lærernes sårbarhet mener han det er viktig å forstå deres følelsesmessige opplevelse av arbeidet (Ibid.).

### **Empiri og Analyse**

Lærernes emosjoner kom til uttrykk når det var vanskelig å vite hvordan de best mulig kunne hjelpe en elev. Følelsene kom også frem når de snakket om hvordan de opplevde at nedskjæringer og kutt på stillinger i kommunen førte til økte arbeidsmengder og uavsluttet arbeid. Når lærerne omtalte elevene som befant seg i en venteperiode, uttrykte de omsorg. Videre i kapitlet vil jeg presentere empiri i fire underkategorier, som viser hvordan lærernes emosjoner kommer til uttrykk. Hver av underkategoriene er innledet med et sitat fra lærerne.



*"Korsen skal vi hjelpe? For det e ikke alltid lett"*

Lærerne i studien uttrykker frustrasjon når det kan være vanskelig å få hjelp fra PP-tjenesten til å definere vanskene en elev har. De forteller:

- 4) *Cecilie: [...]. I den forrige klassen min, der hadde æ jo ei jenta som hadde matematikkvanska. PP-tjenesten sa tilslutt at " vi kan ikke nok om det her". Og det e jo en guru ute i Vinkelvik<sup>2</sup>, så ho blei jo satt på vent ute hos han. Dermed tok det jo frøktelig lang tid for den ungen fikk den hjelpa ho egentlig skulle ha... da ingen klarte å definere " ka e det vanskan består i?" (int. Cecilie, S.6).*
- 5) *Marianne: Det e veldig vanskelig. Vi har prøvd så godt vi har kunna. Spesielt én elev som vi ikke når inn til. For at han e heilt annerledes enn de andre som slit, men han vil jo så gjerne og han jobba godt, så det han treng det e jo at de testan som blir tatt klare å avsløre kor man e nødt å sette inn et støt. Men som sakt, det har vært vanskelig (int. Marianne, S.5).*
- 6) *Stine: Når du kommer til psykiske vanska, og det å finn ut "ka e det egentlig den ungen som e så sint, slit med", så e det jo vanskelig. Og der syns æ ikke vi har nok kunnskapa, hverken vi eller PP-tjenesten eller BUP. Men.. ja, nei... æ trur ikke det. Vi e ikke flink nok. Når av oss. Og det e kjempeskummelt. Syns æ. For æ trur vi har flere unga som slit... med sæ sjøl på en måte... som har så mye konflikta... både i sæ og rundt sæ. De burde hadd hjelp til å fått hull på nåkka bylla de plages med. Så der ligg mi store hodepine always..." korsen skal vi hjelpe?". For det e ikke alltid lett. (int. Stine, S.12)*

Med utgangspunkt i Kelchtermans (1996) studie, er en av hovedkildene til at lærerne opplever sårbarhet i sitt yrke, basert på faktorer i undervisning på klasseromsnivå. Han hevder at lærernes fokus på egen profesjonalitet og undervisning, og hvordan undervisningen videre skaper betydning for elevenes læringssituasjon, er en av kildene som legger press på lærerne. Spesielt mener han dette ser ut til å gjøre seg gjeldene når elever har spesielle behov, og det kan være vanskelig for læreren å vite hvordan en best mulig hjelper eleven. Mine informanter benytter ikke ordet *sårbarhet* i sine beskrivelser. Cecilie (4) snakker om en elev som har vansker i matematikk. Hun beskriver situasjonen som langtekkelig, og det kan synes som om hun har en opplevelse av hjelpeløshet. Prosessen før eleven får hjelp haler ut, når hverken hun eller PP-tjenesten har nok kunnskaper om elevens problematikk. Marianne (5) har opplevd situasjoner knyttet til en elev der det er vanskelig å definere problematikk og strategi for hjelp. Hun sier hun synes det er tungt i situasjoner der en ikke vet hvordan man kan tilrettelegge til det beste for elevens læringssituasjon. Stine (6) sier at hun i visse tilfeller, når det kommer til psykiske vansker, opplever at hverken skolen, eller andre instanser som Barne- og ungdomspsykiatrisk poliklinikk eller PP-tjenesten har nok kunnskaper i forhold til hvordan man kan hjelpe eleven, eller avklare "problemet". Hun beskriver situasjonen som "sin store hodepine" når en elev har det vanskelig og støtteapparatet rundt ikke strekker til. Hargreaves (1996) hevder at lærere opplever skyldfølelse når de hindres i å gjøre valg som de mener har bakgrunn i ytre vilkår. Et eksempel på ytre vilkår kan dreie seg om spesiell kompetanse for elever med sammensatte vansker. Lærerne opplever at det kan være vanskelig å vite hvilke

---

<sup>2</sup> Fiktivt navn for sted

strategier en må ta i bruk for å hjelpe en elev. Slike dilemmaer eller hemmende ytre vilkår vil kunne være kilden til skyldfølelse hos lærere, følelsen av å ikke kunne handle riktig. Individuell ansvarsfølelse og personlige valg spiller inn på hvorvidt lærerne opplever skyldfølelse. I tilfellene over vil skyldfølelsen og løsningen på problemet bak kunne dreie seg om visse begrensninger og forventninger som er en del av yrket. Disse begrensninger og forventninger utgjør skyldfølelsens fallgruver (Ibid.).

*"Det er bare det at PP-tjenesten er så underbemanna at ting tar tid"*

Alle lærerne har opplevd ventetid hos PP-tjenesten. Når oppmeldingsprosessen rundt en elev haler ut, betyr det ikke at ikke lærerne fortsetter arbeidet med tilrettelegging for eleven på skolen. Ventingen på ekstern hjelp oppleves av læreren som frustrerende, når eleven ikke får den nødvendige hjelpen som det er behov for, fort nok. Lærerne forteller:

- 7) *Cecilie: Det er skjært ned på stillingene her, vi er færre. Og det gjelder for PP-tjenesten også. Færre folk som skal gjøre mere arbeid. Det at opplæringa har endra sæ. Ikke sant, det at nu skal hver enkel unge være mye mere tilpassa, i undervisning og opplegg. Så er det jo nån ganga opplevd venting.. spesielt ppt-kontoret her det er blant anna ingen som er spesialisert innafor matematikkproblema og da tar det lengre tid (int. Cecilie, S.2).*
- 8) *Marianne: Det er bare det at PP-tjenesten er så underbemanna at ting tar tid. Og det er jo det som er vårres frustrasjon. Den ventinga på at vi skal få de her profesjonelle til å komme å se. Og vi tar jo nån prøva og testa i forkant og så er vi jo avhengig av at de kommer og tar sitt (int. Marianne, S.4).*
- 9) *Stine: Dem har mye å gjøre dem også. Dem som oss, for vi skjæres jo, og timetallet går ned. Og poenget vårres er jo å ikke la det gå ut over ungan. Vi må jo ofte vente på den sakkyndige vurderinga. Men de er blitt kjempeflink nu på ppt å skrive sakkyndige vurderinge, du kan nesten bruke det som er kokebok (int. Stine, S.6)*

Alle disse utsagnene forteller at lærerne til tider opplever hektiske hverdager. Deres utsagn indikerer sårbarhet over et stort ansvarsområde. Mine informanter opplever generelt sett et godt samarbeid med PP-tjenesten, men har alle opplevd ventetid i oppmeldinger. Cecilie (7) erfarer at ventetiden i noen tilfeller haler ut mens det i andre saker går raskt for seg. Hun begrunner årsaken til hvordan prosessen forløper seg med PP-tjenestens kapasitet i forhold til bemanning og kunnskapsområder. I følge Hargreaves (1996) opplever lærere skyldfølelse når de ikke strekker til eller ikke når ut til elevene. Når Cecilie (7) på bakgrunn av oppmelding, opplever et behov for ekstern kompetanse, vil dette kunne skape en skyldfølelse over at en elev kanskje ikke får den oppfølgingen som det er behov for, raskt nok. Marianne (8) har erfart at underbemanning hos PP-tjenesten resulterer i ventetid for oppmeldte elever. Hun opplever frustrasjon over å måtte vente, da hun føler seg avhengig av "profesjonelle" til å gjøre vurderinger på andre områder. Når kompetansen som er nødvendig blir for spesiell, er det naturlig å kunne anta at Marianne (8) kan oppleve sårbarhet ovenfor elevene dette gjelder.

Stine (9) snakker om hvordan PP-tjenesten i likhet med seg selv har mye å gjøre, og at de ofte må vente på den sakkyndige vurderingen. Hun er opptatt av å ikke la venteprosessen gå ut over eleven. Ventetiden når lærerne naturlig nok har ansvaret for disse elevene, og samtidig uttrykker behov for hjelp, vil kunne sette dem i en posisjon hvor de opplever at de ikke oppfyller krav og forventning med å tilrettelegge tilpasset opplæring for elevene. Skyldfølelse kan oppleves når lærerne føler at de ikke imøtekomme kravene som elevens læringsbehov stiller (Ibid.).

Kelchtermans (1996) hevder at det finnes stor sannsynlighet for at vedtak og endringer fra myndighetene er en av årsakene til at lærerne opplever sårbarhet, og da særlig på lokalt nivå. Dette kan sammenfalle med hvordan mine informanter opplever ventetiden. Cecilie (7), Marianne (8) og Stine (9) har alle opplevd at dårlig økonomi i kommunen har resultert i kutt på stillinger, både i skolen og hos PP-tjenesten. Lærerne opplever at både egen og PP-tjenestens kapasitet reduseres, som fører til at færre folk får større ansvarsområder, som igjen resulterer i ventetid.

*"Du blir jo aldri ferdig, du kunne hele tida gjort mer uttav alt"*

Tilrettelegging for tilpasset opplæring når elever befinner seg i en venteperiode, krever at undervisningen skjer på flere nivåer. Elevgruppen er mangfoldig og det er mange behov som skal tilfredstilles. Her opplever læreren sine oppgaver som uavsluttede. De forteller:

- 10) *Cecilie: Æ syns det e tungt å skal måtte ha så mange. Det e egentlig et alt for stort ansvar, min jobb e egentlig uoverkommelig. Og som lærer, du blir jo aldri ferdig, du kunne hele tida gjort mer uttav alt. Så det som e, altså æ prioritere jo. Æ prioritere norsk, matematikk og det sosiale. Det e de tre viktigste områdan. Sosialt e superviktig. Har du ikke de ferdighetan i botten, ja da har du et problem. Og klart, man jobbe parallelt med alt. Men det e i norsk og matematikk at æ e i stand til å klare differensiering. Det handle om å se ei helhet, se læringsmiljøet, se det her med kommunikasjon som foregår rundt den her ungen. Ofte så skal det ikke så veldig store grep tel for at ungen sin hverdag blir bedre. Ungen e jo avhengig av en lærer som ser at han slit. At problematikken blir avdekt, og blir tatt tak i. At læreren gjør nåkka med det og melder det inn. Det e jo første bud. (int. Cecilie, S.7).*
- 11) *Marianne: Det e jo det med å klare å tilrettelegge på en god måte når man har flere eleva som treng støtte, så syns æ det kan være vanskelig. Bestandig kan du gjøre mer, og det e kjempeviktig for de ungan det gjeld, at de får den hjelpa som trengs. Også det at de får lov og få ut det som e frustrasjon. Og der e både gråt og tennersgnissel men man må være der for dem når de har problema og føle sæ dratt i to retninge (int. Marianne, S.7).*
- 12) *Stine: Tilrettelegging for en hel klasse, med ulike behov det blir du aldri ferdig med. For du blir jo aldri flink nok. Og det huske æ at æ sa når æ va ung, at den dagen æ trur at æ kan det, og den dagen æ mene at æ e flink nok, da håpe æ at når pekke i mæ så skal æ slutte. Hehe, for det blir du ikke. Du må oppdatere dæ hele veien.[...]. Og nu e jo kunnskapsmengden så enorm, så du kan ikke gå rundt å kunne alt. Det går ikke annt.[...]. Bortsett fra det faglige, så har veldig mange med mange andre problema. Vi har jo unga med psykiske vanska som egentlig e kjempeflink, men det e jo vel så like viktig at vi får tatt tak i og hjelpe dem. Og vi har mange unga med utrulig vanskelige familieforhold. Uten at det e feil på verken mor eller far, men feilen e der (int. Stine, S.10).*

Hargreaves (1996) konkluderer i sin forskning med at lærere opplever at arbeidet ikke blir helt ferdig, og kjenner på presset ved resultatansvar og intensivering fra læreplaner og øvrige mål. Det kan synes som om mine informanter er opptatt av hvordan deres undervisning og tilrettelegging i klasserommet får betydning for elevene, også de som er oppmeldt til PP-tjenesten. De snakker om hvordan du som lærer aldri blir ferdig med arbeidet med å tilrettelegge, i tråd med krav i læreplan og opplæringslov. Cecilie (10) snakker om hennes ansvar i forhold til å se den enkelte eleven som sliter. Hun opplever at ansvaret og arbeidsmengden dette medfører, til tider er uoverkommelig. Hun sier at det er viktig å se eleven i et større perspektiv for å kunne hjelpe på riktig måte. Hun trekker også frem aksept for ulikhet og hevder hun jobber mye med læringsmiljøet i klassen. Hun ser den "sosiale biten" som en viktig forutsetning for at andre vansker en elev har, ikke skal bli større. Marianne (11) og Stine (12) snakker også om hverdagsutfordringene som Cecilie (10) er opptatt av. Marianne (11) opplever det som utfordrende å tilrettelegge undervisning som skal favne om hele elevgruppen. Også hun trekker frem elevenes sosiale miljø på skolen som viktig. Det kan synes som om hun er engasjert i elevene, ikke bare på det faglige planet. Hun gir rom for at elevene skal kunne komme til henne med sine problemer, og ønsker som hun sier, å "være der for dem". I forbindelse med tilrettelegging av undervisningen, påpeker Stine (12) at dette arbeidet aldri blir ferdig. Hun sier at det ikke er et mål i seg selv å "bli ferdig" og utdyper dette videre med at du hele tiden kan bli flinkere, og at oppgaver hele tiden kan løses på nye måter, samtidig som du lærer underveis. Hun oppleves også til å være engasjert i elevene, når hun snakker om hvordan hun kjenner deres bakgrunn og familieforhold. Hargreaves (1996) hevder at det uavsluttede ved lærernes arbeid, spiller en stor rolle for at lærerne opplever skyldfølelse. Han begrunner dette med at det ikke finnes noen klare grenser for "hvor mye" en lærer skal bry seg. Det kan være problematisk å skulle sette en avgrensning for dette, og lærerne vil dermed kunne oppleve å ikke strekke til i omsorgsbehovene som trengs for hver av elevene.

*"Og yes!, æ bryr mæ, og æ blir ikke å gje mæ!"*

Når lærerne snakket om sine elever, var det med omsorg og ønsket om å være der for den enkelte. Det kom frem tydelig at lærerne bryr seg om elevene, og ønsker å tilrettelegge en best mulig hverdag for de som befant seg i en ventesituasjon. De sier:

- 13) *Cecilie: Det e krevanes. Mildt sakt... min jobb e jo å gi alle ei tilpassa undervisning, og dekke alle behovan. Og i skolehverdagen e det utruglig mye av sosialt arbeid som du e nødt å ta tak i... ungan i mellom. Æ har unga som har foreldra med psykiske vanska og rusproblematikk. Unga som streve i forhold til veldig mye privat, og som har alt det her med sæ, og som har enormt behov for å bli sett og hørt og få omsorg, ja... at du har tid til dem (int. Cecilie, S.9-10)*

- 14) *Marianne: [...] Han e dårlig på rettskrivning, men det e jo en bagatell, for det e sånne ting man kan gjøre nå med. Men den der mangelen på konsentrasjon og det å dette bort i timen, gjør jo til at han miste en del. Og det e det som e så trist for eleven, og så blir jo vi maktesløs. Æ prøve jo å hjelpe han. Han skriv litt og så bruke æ å skrive litt til han også, bare for at han skal få den der mestringa, som e så uhyre viktig. Så når han har skreve litt og de andre bynne å bli ferdig så går æ bort og så skriv æ det lille som han har igjen. Og så har æ hjelpt han med å komme i gang og når æ ser frustrasjon og at det bynne å bli for mye, så hjelpe æ han med å skrive. Og kanskje det e galt, men samtidig så syns æ det e så ille at han hele tida blir den som de andre ser ikke klare å bli ferdig. Det handle litt om det også, at man skal ikke trø ned elean, man skal løfte dem opp. Og da kan man gjøre sånne ting for at han skal føle det at "æ får til nåkka også", som e en kjempeviktig sak. Det e som æ har sakt til klassen, vi e jo ikke her for å pine dokker, vi e jo her for å "bakke" dokker opp og hjelpe dokker frem (int. Marianne, S.6)*
- 15) *Stine: Du har en kjempejobb som pedagog for de elean du skal jobbe med. Du skal vær nå for de elean, og det gjelde alle elean. Så den ungen du ikke har sett i øyan i løpe av dagen, han har du med dæ hjem.. Og det ska du ikke ha! Så det med å bli sett og bli hørt trur æ e... Æ sa nu vel t en av mine gutta her, han gikk i 6.- 7. trur æ, så sa æ "vet du ka? Æ kommer aldri til å gje mæ! aldri!" "om æ så skal gå etter dæ til du e 40 år så skal du lære det her, før du klare d!" Og vet du... han la sæ ned... "fjorti år?!". Men han lærte det jo, han ville jo ikke ha mæ etter sæ til han va fjorti. Og det trur æ e kjempeviktig. Det å stille krav, og vise dem at du ikke har tenkt å gi dæ. Og yes!, æ bryr mæ, og æ blir ikke å gje mæ. Og ikke minst, ha tru på det du holde på med (int. Stine, S.11).*

Cecilie (13) uttrykker at det kan være krevende å tilrettelegge undervisning tilpasset hver enkelt, når det er variasjoner i elevgruppens nivå. Hun snakker om hvordan mange av barna trenger og har behov for å bli sett. Hun hevder vanskelige familieforhold er en av grunnene til at noen barn treger at hun har tid og ekstra omsorg til dem. Dette kan sees i sammenheng til det Hargreaves (1996) sier om at læreren opplever frustrasjon og tristhet over å ikke strekke til for elevers ulike behov. Cecile (13) uttrykker at arbeidet med tilrettelegging kan være utfordrende. På samme tid trekker hun frem andre problemstillinger rundt barnet som kan bidra til hvorfor hun opplever arbeidet som til tider krevende. Områdene for hva hun opplever sine arbeidsoppgaver til å innebære blir stort. Det kan synes som at hun ønsker å være der for elevene, som videre kan skape følelsen av å ikke strekke til.

Marianne (14) sier at det er viktig å støtte elevene når noe oppleves som vanskelig. Hun benytter ulike knep for å imøtekomme elevenes behov, også for elever i en venteperiode. Dette kan tyde på at Marianne (14) er emosjonelt engasjert i arbeidet hun gjør for elevene. Hun sier at det kanskje er galt, men velger likevel å hjelpe en av elevene litt ekstra med skrivingen. Hun uttrykker at hun synes det er ille at den samme elevene, gjentatt blir den som de andre ser ikke "klarer". Kelchtermans (1996) hevder lærere opplever sårbarhet i klasserommet tilknyttet undervisning, og undervisningens innvirkning på elevenes læring. Ut fra det Marianne (14) sier, kan man anta at hun opplever sårbarhet ovenfor eleven som gjentatt blir den som ikke mestrer. Det kan tydes som at hun forsøker å tilrettelegge for at dette likevel skal skje.

Også Stine (15) anser oppgaven med å følge opp elever med problemer, ikke bare knyttet til rent faglige problemstillinger, som like viktige å følge opp. Elever i en venteperiode kan ha møtt mye motgang. Hun sier hun er opptatt av rollen hun spiller for hver og en av elevene, noe som kan tyde på at hun er engasjert og at hun bryr seg om den enkelte. Hun snakker om at man må stille krav, bry seg og vise at man ikke har tenkt til å gi seg, som kan tyde på at hun er engasjert i sine elever.

Alle lærernes utsagn ovenfor kan tolkes til at de er emosjonelt engasjert i sine elever. Hargreaves (1996) finner forpliktelsen på omsorgs- og oppdragelsesmål som en av de opprettholdende faktorene for lærernes emosjoner i forhold til samvittighet og skyldfølelse. Han hevder at omsorg er en spesielt sterk forpliktelse blant lærere i barneskolen. Lærernes emosjoner i form av omsorg til elevene kommer frem når lærerne beskriver ulike situasjoner i arbeidet med elevene. Det kan synes som at lærerne bryr seg om elevene, og ønsker å tilrettelegge en best mulig hverdag, også for de som befinner seg i en venteperiode.

Knyttet til opplæringsloven (1998) § 1-3 vil tilrettelegging for tilpasset opplæring omfatte både elevenes faglige læring i alle skolefag, samtidig som at skolen og læreren har ansvar for elevenes personlige og sosiale utvikling. Skolen og lærerne skal også sikre det fysiske og psykososiale arbeids- og læringsmiljøet, for å fremme helse, trivsel og læring (Opplæringsloven, 1998, kap. 9a). I arbeidet med dette vil lærernes relasjon til elevene være av betydning og det vil videre kunne bli naturlig at de engasjerer seg i elevene. Ansvarer knyttes ikke bare opp til faglige problemstillinger, noe som kan føre til at lærerne er emosjonelt engasjert i arbeidet for elevene. Læreryrket innebærer flere mellommenneskelige relasjoner, og kan på den måten sees for å være et omsorgsyrke. Mortimor, Sammons, Stoll, Lewis og Ecobs forskning viser at det vil kunne være prestasjonsfremmende for elevene når læreren er sterkt omsorgsorientert, og samtidig har mål om å gi eleven fokusert og intellektuelt krevende oppgaver i et positivt skolemiljø (i Hargreaves, 1996).

### **Sammendrag**

Kelchtermans (1996) hevder at lærere vil svare med ord som "glede" "stolthet" og "entusiasme" i spørsmål på hvordan de opplever sin hverdag i yrket. Han mener dette er eksempel på at følelser er i hjertet av undervisning. Dette er også mitt inntrykk etter å ha snakket med Cecilie, Marianne og Stine. Mine informanter sier de trives i jobben, anser sin jobb som viktig og liker å jobbe med elevene. Med utgangspunkt i datamaterialet har jeg i dette kapitlet likevel valgt å rette fokus mot den andre enden av følelsesspektret, og se på hva

de opplever som vanskelig i sin hverdag. Det var disse følelsene lærerne hovedsakelig uttrykte i intervjuene. Jeg har tatt utgangspunkt i hvordan emosjonene sårbarhet og skyldfølelse kommer frem hos lærerne. Jeg har lagt vekt på lærernes opplevelse av egen hverdag og arbeidsoppgaver. Når Kelchtermans (1996) studerer læres sårbarhet viser han til emosjoner som beskrives med ordene frustrasjon, skyld og opplevelsen av maktesløshet. I utdrag fra empirien jeg viser til benytter ikke lærerne ordene sårbarhet og skyldfølelse når de gir sine beskrivelser. Med utgangspunkt i deres beskrivelser fra uavsluttede arbeidsoppgaver, ventetid hos PP-tjenesten, situasjoner hvor de uttrykker at det er vanskelig å vite hvordan man hjelper eleven best mulig, blir ord som hektisk (Marianne 2, Stine 3), frustrerende (Marianne 2, 8, 11 og 14), tungt (Cecilie 10), vanskelig (Marianne 2, 5, og 11 og Stine 6 og 12) og krevende (Cecilie 13) benyttet når de beskriver utfordringer i de nevnte situasjonene.

Ekman (1992) og Goleman (1995) deler emosjoner inn i hovedkategorier, som de hevder inneholder flere nyanser. I følge Ekman (1999) vil en følelse ikke bare være én affektiv tilstand, men kunne knyttes til en av hovedkategoriene eller familiene med relaterte stemninger. I hver av disse familiene vil emosjonene dele kjennetegn og skille emosjonskategoriene fra hverandre. Kategoriene er sammensatt av de egenskapene som er unike for denne familien eller typen emosjon. De ulike nyansene og variasjonene i emosjonskategorien er et produkt av både individuelle forskjeller og forskjeller i den konkrete situasjonen som emosjonen oppstår på bakgrunn av. Da opplevelsen av emosjonene varierer og er individuelt betinget etter hvordan emosjonen oppleves hos den enkelte, vil ordene som lærerne benytter i sine beskrivelser kunne knyttes til hovedkategoriene avsky, skam, tristhet, frykt og sinne. Goleman (1995) mener emosjoner er nær forbundet med personens motiv og drifter. Når emosjonen oppstår, skjer det på bakgrunn av behov som enten blir tilfredsstilt eller ikke.

Mine funn kan være en indikasjon på hvor "skoen trykker hardest" når lærerne opplever seg maktesløse i møtet med nevnte problemstillinger. Kort oppsummert kan bakgrunnen for lærernes opplevelser knyttes til organisatoriske forhold, på grunnlag av dårlig økonomi i kommunen (Cecilie 7, Marianne 8, Stine 9).. Kutt i stillinger har medført et større arbeidspress på lærerne og de opplever at de får mindre tid til hver enkelt elev. Med dette menes ikke at lærerne ikke oppfyller krav og mål fra læreplan og opplæringsmål, men at prosessen vanskeliggjøres. Lærerne får tilsynelatende uoppnåelige krav å strekke seg etter. Det kan føre til at lærerne blir slitne og anser sine oppgaver som uavsluttede. Dette vil også kunne sette dem i en sårbar posisjon. Spesielt i situasjoner hvor eleven har spesielle behov, og

det er vanskelig å definere vansken, har lærerne opplevd at systemet rundt eleven svikter. Tiden for hjelp strekker ut og det tar lengre tid før eleven får den hjelpen som er nødvendig.

Som nevnt innledningsvis vil følelser spille en viktig rolle i arbeidslivet, på alle nivåer. Fineman (2001) hevder at følelser kan benyttes for å forbedre en beslutningsprosess i motsetning til den tidligere oppfatningen om at emosjonene kan virke forstyrrende og stå i kontrast til fornuft, logikk og rasjonalitet. Både positive og negative følelser er viktige og kan benyttes som verktøy for å få frem ulike synspunkt i komplekse problemstillinger, som er viktige i forhold til lærernes arbeidsmiljø. Hargreaves (1996) ser lærernes følelser ikke bare som et individuelt problem, men som et samfunnsmessig spørsmål. Han mener at skolekulturen må omformuleres og at lærerne trenger støtte og gis mulighet til å aktivt sette krevende mål og realistiske grenser for hva deres arbeidsoppgaver skal innebære.



## Kapittel 5

### Pedagogiske tiltak og tilrettelegging i ventetiden

I analysen av datamaterialet kom det frem at lærerne jeg snakket med, ikke var passive i ventetiden. Tvert imot igangsatte de en rekke tiltak på skolen, for elever som var i påvente av utredning. Et av mine funn indikerer at lærerne i sine tiltak er gjennomgående opptatt av å tilrettelegge for mestring, særlig for elever som er i en venteprosess og som empirien antyder, kan ha møtt mange nederlag i skolen. Jeg vil i dette kapitlet først vise til teori om mestringsopplevelser. Videre presenterer jeg empiri fra lærernes erfaring med tilrettelegging for mestring i en venteperiode. Deretter drøfter jeg empirien i lys av teorien. Også i dette kapitlet vil empirien presenteres ved fire underkategorier, som innledes med sitater fra mine informanter.

#### Teori

En oppmelding til PP-tjenesten, har ofte bakgrunn i at læreren opplever at eleven har behov de ikke kan tilfredsstillere i den vanlige tilpassede opplæringen. I mange tilfeller vil oppmeldingen kunne knyttes til at eleven ikke mestrer det som forventes ut fra alder og skolefaglig nivå. Elever som da, på individuelt grunnlag, befinner seg i en oppmeldingsprosess, kan møtt mye motgang og lite mestring i skolen. Når mestrings erfaringer uteblir, vil dette kunne påvirke elevens selvoppfatning. Selvoppfatning står ifølge Skaalvik og Skaalvik (1996) for enhver oppfatning, vurdering, forventning, tro eller viten en person har om seg selv. White og Watt (1981) hevder at selvoppfatning formes av indre og ytre kilder. En indre kilde til selvoppfatning vil kunne være å oppleve å mestre miljøet på en effektiv måte, eller være kompetent til å gjennomføre en bestemt handling. Indre kilder vil ifølge Skaalvik og Skaalvik (1996) ikke påvirkes av reaksjoner fra miljøet rundt. Som ytre kilder regner White og Watt (1981) erfaringer som gjøres i sosiale sammenhenger, som får betydning etter hvordan de oppfyller eller ikke oppfyller krav som miljøet rundt forventer.

I følge Skaalvik og Skaalvik (2005) er det flere faktorer som påvirker vår selvoppfatning, deriblant skolen som arena og hvordan den enkelte opplever å prestere der. For å gi eleven mestrings erfaringer, som er med på å styrke elevens selvoppfatning, hevder Bandura (1997) det vil være viktig å tilpasse opplæringen med tilrettelagte oppgaver og arbeidsmetoder. Mestrings erfaringer vil videre legge et grunnlag for å gi elevene forventinger om framtidig mestring.

Ifølge Skaalvik og Skaalvik (1996) har det utviklet seg to forskningstradisjoner innenfor selvoppfatning. Én knyttet til prestasjoner og én til forventning om prestasjoner. De to retningene kalles *selvvurderingstradisjonen* og *forventningstradisjonen*. Hovedvekten som skiller de to tradisjonene ligger i hvilke forhold de mener påvirker individets selvoppfatning. Innenfor forventningstradisjonen regnes Albert Bandura som å være en innflytelsesrik teoretiker. I følge Bandura (1997) vil folks oppfatninger om egen mestringstro utgjøre en viktig del av egen selvforståelse. Han hevder forventninger om mestring springer ut fra fire hovedkilder: *mestringserfaringer*, *vikarierende erfaringer* (modeller), *verbal overtalelse* og *fysiologiske reaksjoner*. Mestringserfaringer og fysiologiske reaksjoner regnes som indre kilder, mens vikarierende erfaringer og verbal overtalelse anses som ytre kilder. Mestringserfaringer regnes for å være den viktigste kilden til forventning om mestring, og karakteriseres som en indre kilde (Ibid.). I henhold til dette, vil tilrettelegging for mestring være en viktig oppgave i lærerens arbeid med tilrettelegging.

I følge Skaalvik og Skaalvik (1996) består mestringserfaringer av en prosess som innebærer forventning om mestring, reell mestring og opplevd mestring. Reell mestring vil være mestring i form av resultatprestasjoner, noe som vil kunne måles ved testing og lignende. Opplevd mestring omhandler mestring slik den oppleves for eleven selv. Mellom disse vil det være en gjensidig sammenheng, og prosessen vil i stor grad styres av valg av oppgaver. For at eleven skal kunne oppleve å mestre er tilpasset opplæring dermed en forutsetning. Eleven må også få mulighet til å sette seg delmål og mestre oppgaver som ligger litt utenfor nivået han eller hun har løst oppgaver på før, for at opplevelsen av mestringen skal være av betydning eller oppleves som meningsfull. Dersom oppgavene er for vanskelig vil opplevelsen av mestringen utebli, samtidig som for lette oppgaver heller ikke vil øke følelsen av mestring. Videre vil tilbakemeldingene læreren gir kunne bekrefte for eleven om han eller hun er på riktig vei eller ikke. I følge Bandura (1997) øker forventningen om mestring når eleven opplever at de mestrer ting de ikke mestret før. Selv om forventning om mestring først og fremst påvirkes av opplevd mestring, er den opplevde mestringen ofte et resultat av reell mestring. Disse forventningene er ofte avgjørende for innsats og utholdenhet (Skaalvik & Skaalvik, 1996).

### **Empiri og Analyse**

I venteperioden var lærerne opptatt av å ikke sitte og vente. Igangsetting av tiltak ble organisert i mindre grupper og lærerne var opptatt av å utnytte de ressursene som allerede fantes på skolen. Lærerne var også opptatt av intensivering av fagstoff, for elever som har

behov for ekstra hjelp. De snakket om å møte elevene på en like god måte, etter hvordan elevene hadde behov for å bli møtt. Tiltakene baserer seg metoder for å tilpasse undervisningen i en venteperiode. I dette arbeidet var lærerne opptatt av å la den enkelte eleven få oppleve mestring. Videre, også i dette kapitlet, vil jeg presentere empiri i fire underkategorier, som viser hvordan lærerne tilrettelegger tilpasset opplæring i en venteperiode, med fokus på mestring. Hver av underkategoriene er innledet med et sitat fra lærerne.

*"De skal slepp å sette med det presset om at alle de andre e mye flinkere"*

Alle lærerne trakk frem hvordan de opplevde fordelene med organisering av undervisningen i mindre grupper. De snakker om hvordan de utnytter ressurser som finnes på skolen og hvordan noen elever lærer bedre i mindre grupper utenfor klasserommet. De forteller:

- 16) *Cecilie: Det e mens vi vente, for vi kan ikke vente. Det har vi erfart for lenge sia. Vi e slutta med å vente. Også e det en unge i parallellklassen som har pedagog 12 tima i uka. Så på den ungen så heng vi på unga som treng mye tettere oppfølging enn det man får i en stor klasse. Den her ungen, han e ute hver dag med spesialpedagog, så der jobbe dem med veileda lesing- metodikken. Ei lita gruppe, dem e fem unga. Vi jobbe jo innafor de ressursan vi har på trinnet og nu e det jo "magert"... og det blir jo sånn som æ sa vi gjor med han her med lese-skrive- problematikken. Som egentlig bare blir hengt på en anna unge som har vedtak.. Fordi den ungen har jo heller ikke godt uttav å sitte tolv tima aleina med en voksen. Så sånn sett kommer det jo begge parta til gode (int. Cecilie, S.5)*
- 17) *Marianne: Vi kan ikke sitte på gjeret å vente, det blir feil. Så det vi prøve å få gjort, det e å ta ut enkelteleva, og helst tar vi ut ei gruppe på to til fire. Maks fire trur æ, alt etter ka man skal gjøre. Skal man nå eleven så må man jobbe sånn, med ei lita gruppa. Når jobbe bedre inne i klassen men vi har flere eleva som profitere veldig på å få gå ut av klassen, i mindre gruppe. De skal slepp å sette med det presset om at alle de andre e mye flinkere enn mæ, for det e mye det det går på (int. Marianne, S.13)*
- 18) *Stine: Den ventetida, den kan jo være dramatisk for en unge, det skjønne æ, men den e veldig unødvendig. Vi foretrekke ofte å ha ei lita gruppa med ut, enn det å sette "en-til-en" med en elev. Det e klart at den "en-til-en"-sitasjon kan vær nødvendig i korte, små sekvensa og av og tell. Æ jobbe hardt med å påvirke både dæ og de andre om det. Ungan lære mere i klasserommet, enn her ute ilamme mæ, sjøl om æ e både pedagog og lærer og har spes.ped. og gud vet hva. Æ har også hadd klassa kor æ har hadd ansvaret for to eleva, fem tima i uka. Der har vi kunna avtalt og til og med dele timan opp. Ta ei gruppe halve timen hvis du e snar og kommer i gang, så kan du ta ei anna gruppe andre halve delen av timen, eller ta et par støkka der og et par støkka etterpå. Så når du jo over, det e jo alltid når som treng hjelp, forde om dem ikke har fått nå enkeltvedtak på sæ. Og så e d ikke så... ka det hete for nå.. når du stigmatisere... du blir liksom ikke nødvendig vis han så må til ho Stine. Og det har jo hendt at mødre har kommet og sakt "e min unge så dårlig at han må gå til ho Stine?" "nei, han e ikke nåkka dårlig, men han hadde løst". For det e klart at de som aldri e med ut, de e jo litt nysgjerrig på "ka e d som skjer?". Så da får de nu vite det og så får de ei ekstra hand den timen også. Situasjonen blir ufarliggjort, "det å gå ut av klassen", hvis du tar ei lita gruppe. For der kan du velge. Og så kan jo de der stakkars ungan som skal plages med en spesialpedagog, få en kompis med sæ, som også har utbytte av å være i ei lita gruppe (int. Stine, S.5)*

Elevene som Cecilie 16 og Stine 18 her snakker om trenger ekstra oppfølging utover det de har kapasitet til inne i klassen. De utnytter ressursene til de som allerede har vedtak om spesialundervisning, med å ta med de elevene som trenger ekstra oppfølging, utover den ordinære undervisningen. Cecilie 16 og Stine 18, argumenterer for at dette kommer begge

partene til gode. Marianne (17) hevder at enkelte elever profitterer på å få gå ut av klasserommet, da hun opplever at de jobber bedre i mindre grupper. Hun begrunner dette med at elevene dette gjelder, skal slippe å føle at de kommer til kort.

Alle lærerne opplever at de lettere når ut til enkeltelever med ulike behov når de danner smågrupper med elever. Man kan anta at de på denne måten også legger til rette for å la eleven oppleve mestring ut fra egne forutsetninger. I følge Collins forskning, basert på elever med likt evnenivå, vil elever som mangler mestringstro presterer lavere enn elever med høy grad av tro på egen mestring (i Bandura, 1997). Dette innebærer at elever som presterer dårlig kan gjøre det på bakgrunn av evne, men i tilfeller også kunne ha evnene som kreves, men dårlig tro på egne prestasjoner, som medfører at resultatet blir dårlig.

Vikarierende erfaringer til forventning om mestring, knyttes opp til sosial læringsteori. Ifølge Bandura (1977) innebærer det at vi benytter andre mennesker som modeller eller forbilder for å lykkes og styrke troen på at man kan klare det samme. Når elevene er samlet i mindre grupper hvor nivået mellom gruppedeltakerne er jevnere, vil ideen om vikarierende erfaringer til forventning om mestring kunne oppfylles. Cecilie (16) og Stine (18) argumenterer for at eleven lærer bedre sammen med andre. Undervisning i mindre grupper, med tilpasset nivå, vil kunne være et godt utgangspunkt i forhold til reell og opplevd mestring. Skaalvik og Skaalvik (1996) hevder dette er en sirkulær prosess, som i stor grad knyttes til valg av oppgaver. Man kan anta at utgangspunktet lærerne tilrettelegger innenfor er tilpasset å nå elevenes forutsetning for å mestre. I et klasserom, vil elevgruppens evnenivå være større, og dermed vil det være ulikt for hva elevene der opplever som mestring. Sammenligningsgrunnlaget her, mellom sterke og svake elever vil kunne ødelegge for mestringsopplevelsen, når standarden for hva som av gruppen oppfattes som "bra" kan bli for høy for enkelte elever. Marianne (17) forteller at hun opplever at enkelte elever profitterer på å få gå ut av klassen. Dersom nivået inne i gruppa er for høyt, kan det tenkes at "modellene" ligger på et usannsynlig nivå for den svake eleven og kan ha motsatt virkning enn det å gi eleven noe å strekke seg etter.

*"Å løfte dem opp og si at de kan"*

Lærerne uttrykker at det er viktig å stille krav og ha forventninger til alle elevene. For at lærerne skal kunne stille krav og motivere elevene vil det være en forutsetning at de møter elevene der de er. Lærerne forteller:

*19) Cecilie: Æ har forventninge til alle elean. Når man e blitt kjent med dem, og vet ka de kan prestere og yte, i forhold til konsentrasjon, utholdenhet og ferdigheta. Og også dagsform, sosial fungering. Alt detta har æ med mæ når æ gir elean individuelle tilbakemeldinge og underveisvurderinge. I ei stor*

*elevgruppe er det selvsagt store variasjona innafor alle dissa faktorane. Deffør blir også kravan til de forskjellige elevane ulik. Æ forventer at de gjør en god arbeidsinnsats ut i fra sitt ståsted. Det er ikke greit å være underlyter[...]. I læringsprosessen er det viktig at elevane får oppleve å mestre. Det påvirker sjøltilliten demmes, at dem oppleve at dem er i stand til å lære nåkka. Samtidig med at man som lærer tilpasse oppgavan sånn at de mestre, så må det heller ikke være for lett. Oppgavan skal også innholde utfordringar som føre elevane vidare i sine ferdigheta .. alle skal ha litt å "bryne" seg på. For å holde oppe læringslysta og motivasjon er det veldig viktig å treffe med oppgaver. Det er enormt utfordrande ! (int. Cecilie, S.13).*

20) *Marianne: Læreplan er jo veldig ambisiøs, og det ser man på lærebøkene også. Språket som brukes er ikke tilpassa de elevane på de trinnene, veldig mye er vanskelig. Æ ser i religion og livssynsundervisning. Det er veldig vanskelige oppgaver, du skal laga diagramma, det er så mye. Man må bare skvise bort det man ser ikke er gangbart. Vi må prioritere. Og så er det ikke sånn at elevane treng å være med i alle timane i alle fag, for hvis vi skal løfte dem frem, så må vi legge det til seg, og så må vi tenke på ungene sitt beste. For det er de vi er her for. Og når ungene slit og føle seg som tapere, så er det vår oppgave å få dem ut av den situasjon. Det er med den "det kan de ikke" "det får de ikke til", så er det der vi skal være å løfte dem opp og si at de kan. Og det er kjempeviktig, og de vil si at det er der vår oppgave er viktigst (int. Marianne, S.18).*

21) *Stine: Har du lese-skrive- vanska så får du gjerne følgeproblema med at det ikke er morsomt å være den som slit. Og så blir du kanskje litt urolig, litt trollet og litt frekk, og det har de faktisk forståelse for. Sjøl om dem ikke får lov til å være det, så ville ikke de heller vært den dumme ungen. Da er det mye artigere å være han der som er urolig eller han som tøve... eller... Altså veldig mange, og spesielt ofte gutta, velge den strategien på det, eller "klovn". Heller klovn enn den som ikke får til. Å lykkes, det er liksom svaret på alt hos oss. Og det vet jo du også. Det er jo ikke arti å ikke få tell. Og det der, det tror de vi må huske. Og de... jo... de forsvinn jo de slemme barnene etter hvert som du blir kjent med dem. Vi har jo alle sotte der sjøl i et klasserom og tenkt "gud, det der skjønte de ikke". Omtrent bedd om at nån andre sku spør, så man sku slepp å skjemma seg ut. Eller at de lot være å gjøre det, fordi de skjønte ikke ka læreren sa (S.4)[...]. Du behøv ikke å godta allt det elevane gjør for det kan hende at de treng at du slår i bordet til dem og sir "hør her!". Æ har jo hadde elevane som sir "jammen det kan jo ikke de nå før, for de har jo AD/HD". Og den får de ikke hvile lenge på hos meg nei. (int. Stine, s.6)*

Cecilie (19) sier hun har forventninger til alle elevene. Dersom hun kjenner den enkeltes forutsetninger, kan man anta at hun stiller krav ut fra hva hun mener å kunne forvente av den enkelte. Hun er bevisst i tilbakemeldingene hun gir eleven. Dette kan tydes som om Cecilie (19), i betraktning av elevens forutsetninger, stiller krav som er oppnåelige. Dette kan være et godt utgangspunkt i tilrettelegging for mestringsopplevelser, da mestring er individuelt betinget. Cecilie (19) sier at det ikke er greit å være underlyter og hevder at mestring er viktig for læringsprosessen videre. Her opplever hun sin oppgave som viktig, og utfordrende, da hun er bevisst på at oppgavene hun gir elevene, skal være utfordrende men ikke for vanskelig, på samme tid. Skaalvik og Skaalvik (1996) hevder at det å gi elevene for lette oppgaver vil kunne være like lite hensiktsmessig som å gi oppgaver som er for vanskelige. Cecilie (19) mener at alle må få noe å bryne seg på. Erfaringen av mestring i en handling, vil kun være viktig når den er av betydning hos den som utfører handlingen. Dersom eleven opplever oppgaven som for lett, vil opplevelsen av mestring dermed kunne utebli, eller gi opplevelsen av at læreren tror at han/hun ikke kan prestere bedre (Ibid.).

Marianne (20) synes læreplanen til tider er ambisiøs og lite tilpasset elevenes nivå og forutsetning for mestring. Hun sier hun legger frem undervisningen på elevenes premisser, for å løfte de frem og la elevene oppleve at de mestrer. Hun mener at mestringen i seg selv er viktig, og for at enkelte elever skal kunne oppleve det, må deler av fagstoffet reduseres. I følge Bandura (1986) vil erfaringer gjort i forhold til det å lykkes eller mislykkes være betydningsfulle tidlig i læringsprosessen. Opplevelsen av mestring vil kunne gjøre eleven sterkere ved senere mulige nederlag. Dersom eleven har med seg erfaringen av å lykkes fra tidligere, vil denne erfaringen kunne styrke troen på at det å mestre er mulig å gjøre igjen. Marianne (20) hevder hun er opptatt av å få elevene ut av situasjoner der de kan oppleve gjentatte nederlag. Når noe av fagstoffet prioriteres kan man anta at motivering med at "dette kan du klare", blir mer realistisk ut fra den enkeltes forutsetning. I følge Bandura (1997) vil verbale overtalelser ikke være like gode som egen erfart mestring, men han hevder at slike uttalelser er med på å sette forventninger til eleven. For å lykkes med verbale overtalelser er det viktig at språket har et klart definert utgangspunkt hvor målet for den verbale oppmuntringen er av betydning og innenfor rekkevidde. Overdreven eller uærlig skryt vil kunne gjennomskues eller tolkes som at læreren ikke har forventninger til eleven.

Stine (21) forteller hvordan hun kan ha forståelse for at enkelte elever som sliter, velger en annen inngangsport i søken etter oppmerksomhet og det å lykkes. Samtidig som hun har forståelse, sier hun at uhensiktsmessig fremtoning som noen elever velger når de ikke lykkes i skolefaget, likevel ikke kan aksepteres. Hun viser til hvordan det å lykkes er svaret på alt, og at ingen vil være den som ikke skjønner og ikke forstår. Ønsket om å mestre og prestere er naturlig for mennesket. For elever som sliter på skolen vil det kunne være en tilleggsbyrde når læreren har lave eller ingen forventninger (Skaalvik & Skaalvik, 1996). Stine (21) sier at "de slemme barna forsvinner etter hvert som du blir kjent med dem", noe som er med på å synliggjøre hvordan hun møter elevene og videre kan ha betydning for hennes relasjon til dem. Hun synes det er viktig å være bevisst på hvordan det kan føles for elever som har det vanskelig og møter motgang i skolen, og snakker om hvordan ingen av oss ønsker å være den som ikke forstår. Dette kan tolkes slik at hun i møtet med elevene tilrettelegger for at alle skal få opplevelsen av at de kan og mestrer, basert på sine mål og forutsetning. På samme tid sier hun at hun stiller krav og forventninger. For elevene som hun her refererer til, vil dette være ekstra viktig, dersom de gjentatte ganger sitter i klassen med følelsen av å ikke kunne. I likhet med hva Bandura (1997) hevder, vil erfaringen av det å ikke lykkes skape negative forventninger om framtidig mestring. Med krav og forventninger kan Stine (21) gi elevene noe

å strekke seg etter, og videre veilede de etter behov. Hennes møte med elevene kan tolkes slik at hun velger å ikke fokusere på det som er negativt, men heller er klar på hva som er greit og ikke. Elever som tviler på at de vil kunne løse arbeidsoppgaver på en effektiv måte, vil naturlig lettere gi opp i vanskelige situasjoner (Bandura, 1986). U hensiktsmessige tilbakemeldinger vil trolig være til liten hjelp for elever som allerede føler at de ikke mestrer.

*"Få daglige drøpp med det her.. ikke en gang i uka!"*

Alle lærerne trekker frem intensivering av fagstoff som en gunstig metode i undervisningen. Sitat av empirien illustrerer hvorfor de hevder at intensivering av fagstoff over korte perioder er hensiktsmessig for elever som sliter. Lærerne forteller:

- 22) *Cecilie: Æ trur på sånn her intensiv trening. Ikke sant.. Slit du med et begrensa området innen for, for eksempel norsk eller matematikk.. ja så få daglige drøpp med det her, ikke en gang i uka eller "når vi har matematikk på planen". Vi e jo blitt flinkere og flinkere å sette mål og gi tilbakemelding og vurdering. Og de målan kommer jo frem på de her fire ulike ukeplanen. "Målan for dæ det e det og det", så vi jobbe jo mye mer sånn enn det vi gjør før, og bevisstgjøre ungan i forhold til det.. (int. Cecilie, S.6) [...]. Vi hadde et prosjekt på skola med prioritert begynneropplæring. Æ va medlærer i norsk, og hadde ansvar for matte og samfunnsfag og naturfag. Ho som va hovedlærer, ho hadde mestparten, mens æ kunne ta ut smågruppe. Ikke sant. hvis unga sleit. De ungan som strevdes med samme ting, for eksempel substantivbøyning, så kunne jo æ ta dem ut, og jobbe med det. Eller vi kunne ha lesetrening, og veilede lesetrening holdte vi også på med. Vi kunne jobbe med enkeltunga, eller i form av gruppe, og ta unna det du vanligvis skal gjør i tillegg. Så gjennom det her så opplevde vi jo at vi fikk såkalt "freskmeldt" en del unga underveis, for at vi kunne ta tak i det med en gang vi så det. Det va en veldig nyttig måte å jobbe på (int. Cecilie, S.9)*
- 23) *Marianne: Når den eleven her starta på skolen og begynte å lære sæ å skrive, så sto det et ord "der", et ord "der", et ord "der" og så videre. Det va spredt over hele boka og arket, det va ingen sammenheng, det har han jo nu. Rettskrivinga kan man stort sett gjøre nåkka med. Etter nyttår så kjøre vi i gang med nytt lesekurs, nu har dem jo lest mye men det som æ e interessert i, e at dem intensivt får lese tekst, og kan fortelle ka de har lest. Forstått innholdet i teksten. Gjerne nå tema som de e opptatt av. Men æ jobba jo på han med å bruke flere metoda, og æ trur det e viktig å ikke vær enspora i det man gjør, men vinkle det i fra flere sie. Når man jobbe sånn intensivt så ser man utviklinga og bare det at eleven få den der mestringa, e så uhyre viktig (int. Marianne, S.5).*
- 24) *Stine: I fjor så hadde vi to sånne parallelle kurs som gikk hele året, og det betyr at da må du ha et nært samarbeid med foreldran. De blir tatt ut femten tima i uka og e på intensivt lesekurs. Det e mye, det e mer enn halve skoleuka. Og det e et fantastisk opplegg! Gruppen bør ikke vær større enn 4, så nu har vi bare ei gruppa igjen. Vi har da tre lærera som har fem tima hver undervisning, på den "ilken". Og alle elevan som har deltatt på et sånn kurs, har hæva sæ veldig på det med leseferdigheta. Og det e jo der hovedtøngda ligg på spesialundervisninga. Lesing går inn i alt, så det e jo der du sett inn tiltaket. Kan du les så kan du ...alt! Og det e et kanontiltak, men det må jo foreldran vær enig i, for de blir tatt ut av andre tima. Men de får det igjen! Og der e det viktig at lærern e litt på høgget. For når de da e ferdig med den "ilken» så må du heng litt på den, at du flyt videre på den bølgen ungen e inne i. For da har de fått lykkes, de har fått tell nå, og de ser det sjøl. For den e veldig målbar, med at de e blitt så mye flinkere. Å så plutselig oppdage de at; hæ?! Æ har lest ei bok!?" Det va en unge som sa "Æ har lest avisen i dag!?! , å æ kan jo ikke les...?!" og sånne tiltak e jo også kjempeviktig for å heve nivået. Så det håpe æ vi kan fortsette med (int. Stine, S.13)*

Cecilie (22) er opptatt av intensiv trening på fagstoff, samtidig med en tett oppfølging av delmål og oppgaver som er tilpasset de enkeltes forutsetning for å mestre. Hun opplever det hun kaller "friskmelding av barn" gjennom en slik arbeidsmetode, hvor det arbeides tett på

elevene med oppfølging, samtidig som vanskene elevene sliter med blir tatt tak i med en gang. Marianne (23) er også opptatt av intensivering på fagområder hvor elevene sliter. Hun snakker om å møte eleven der han eller hun er, med å bruke flere undervisningsmetoder. Hun sier hun tar utgangspunkt i elevenes evner og interesser, med hensikt om å la eleven oppleve mestring. Dersom oppgavene er for vanskelig vil mestringen utebli, samtidig som for lette oppgaver heller ikke vil øke følelsen av mestring (Bandura, 1997). Stine (24) forteller at de har gjennomført "ilk" (intensive lesekurs) på skolen, noe som har vist seg å være effektivt for elever som har vanskeligheter med lesing. Hun er opptatt av at man som lærer må utnytte det hun kaller "bølgen som eleven er inne i", hvor eleven selv opplever egen progresjon og mestring. Sett ut ifra mestringsteorien, hvor mestringserfaringer defineres som en indre, og viktigst kilde til mestring, vil individets tro på egen mestring spille en viktig rolle for egen selvforståelse (Ibid.). Også Skaalvik og Skaalvik (1996) hevder forventningen man har til å mestre, påvirkes av opplevd mestring, og er et resultat av den reelle mestringen. Intensiv trening kan være en innfallsvinkel til å la elevene erfare og oppleve egen mestring. En kan samtidig si at eksemplene over viser at lærerens arbeid kan være viktig for en slik tilrettelegging. Stine (24) forteller hvordan en elev nesten uttrykker forundring over det å ha lest avisen, noe som eleven tidligere ikke hadde forventning om å klare. Eleven har her opplevd og erfaring det å mestre å lese avisen. Fra å ikke kunne lese, til å videre erfare at man mestrer vil i følge Bandura (1997) være en den sterkeste typen forventning til mestring.

*"Det e jo vårres hverdag å støtte alle elean, på en like god måte"*

Lærerne trekker frem ulike former for organisering av undervisningen, når de snakker om hvordan de kan imøtekomme enkelte elevers behov. Ved å frigjøre egen resurs kan lærerne arbeide tettere opp mot elever med behov for dette. De forteller:

25) *Cecilie: Nei altså æ oppleve at læreran egentlig e ganske flink til å se ting tidlig, at unga streve. Og så e d jo det også, at du gjør så godt du kan innafør de rammen du har. Så det e jo det å komme på de her lure løsningen, korsen skal du organisere arbeidet innfor en full klasse for å nå enektlungan? Så det med å jobbe i stasjona, altså få ungan sjølgåanes i en del type arbeidsoppgava, da frigjør du litt tid sånn at du kan jobbe direkte med nån. At du må variere undervisninga e jo kjempeviktig. At du når alle de der måtan å lære på. At du ikke kjøre dæ fast i den der tradisjonelle prating og tavle, men at du variere, bruke alle sansan. Vi som e førskolelærera vi e jo opplært til å tenke hele ungen, alle sien. Man må se det i et større perspektiv, du kan ikke bare se den ungen som ikke kan nån ting, det e klart de kan nå. Og det må du finn (int. Cecilie, S.11)*

26) *Marianne: Æ føle jo at vårres oppgave e faktisk å være der som den svake eleven e, og gi dem et løft og et puff frem. Vise dem at de klare. For det e klart at dem som har etablert gode arbeidsrutina, det e ikke nåkka vi treng å bekymre oss før. Anna enn, selvfølgelig "bakke" dem også opp, og gi dem en klapp på skulderen "kor flenk du e". Det e jo vårres hverdag å støtte alle elean, på en like god måte, og nu når vi har følgt elean, på 6. året, så vi kjenne dem ut og inn, og det e en stor fordel (int. Marianne, S.17)*



27) *Stine: Spesialpedagogiske oppgava løyse du ikke over natta. Du må ha tålmodighet til og du må ha trua på det du gjør. Men fortsatt e nu æ tilhenger av at hvis eleven e der at han treng opp til fem tima i uka kanskje, så vil æ gjerne at det skulle sortert under tilpassa opplæring. Øk timetallet der, så får du bort en masse enkeltvedtak. Lærebøkern e jo lagt opp etter såkalt tilpassa opplæring, men æ e ikke nåkka glad i det. Æ vil gjør det sjøl. Og æ syns også at en viss åpenhet i klassen e greit.[...]. Æ vil gjerne gjør en avtale med den eleven som plages. Æ syns det va mye bedre før bøkern kom, da kunne æ gå å hake ut de mest høyfrekvente glosan og si "de skal du kunne, skit i de andre". Da har du øyekontakt med ungen og ungen vet ka du har gjort. Og det e klart, klare de fler så e jo det greit, men mange ganga så må du sett nån grense. For akkurat det der med å ha alt rett på gloseprøven, betyr kanskje mer enn ka du har lært, for det e jo et sånn konkuransmoment i en klasse. Han kan da si at "æ fikk alle rett" for det gjør han jo, ut i fra det (int. Stine, S.5-6)*

Organiseringsformene som lærerne her snakker om, skjer alle innenfor rammen av tilpasset opplæring. Elevene som venter på utredning av PP-tjenesten, har i dette tidsrommet ikke fått en sakkyndig vurdering som eventuelt gir rett til spesialundervisning. Med bakgrunn i hva lærerne uttrykker, kan man anta at de kjenner til elevenes nivå for mestring og dermed veileder ut fra dette. Cecilie (25) sier at alle elevene kan noe, og at det er hennes oppgave som lærer å finne elevenes sterke sider. Hun forteller hvordan hun i sin undervisning er opptatt av å tenke "hele barnet" i tilnærming til valg av undervisningsmetode. Dette kan tolkes i retning av at hun er bevisst på hvordan elever lærer på ulike måter. For å nå ut til de enkelte elevene som sliter, organiserer hun undervisningen slik at hun kan arbeide direkte med noen elever. Cecilie (25) snakker om å se eleven i et større perspektiv og finne den enkelte elevens styrke, og arbeide videre derifra. Man kan anta at hun med utgangspunkt i elevens sterke sider, og det eleven *kan*, baserer videre læring. Ut fra Banduras (1986) teori vil positive erfaringer fra læringssituasjoner skape høyere mestringstro hos eleven. Å tilrettelegge for mestring vil ut fra dette innebære at lærerne må møte eleven der de er, ut fra individuelle evner og forutsetninger, og dermed starte med oppgaver som elevene allerede behersker. Tilnærmingen Cecilie (25) her velger, kan tolkes slik at hun legger et grunnlag for videre mestringsforventning hos eleven. Elevene vil kunne få opplevelsen og erfaringen av det å *kunne*, som er et godt grunnlag for videre mestringsforventning(Ibid.).

Marianne (26) har fulgt klassen i seks år og ser det som en fordel at hun opplever å kjenne elevene og deres forutsetninger. Hun sier hun ikke møter elevene likt, men på "en like god måte". Dette kan tolkes til at hun møter elevene ulikt men *like godt* etter som hvordan elevene har behov for å bli møtt i læringssituasjonen. For noen elever vil det kunne være nok med et klapp på skulderen, og en oppbakking om "fortsett sånn", mens for andre elever vil det være behov for mer konkret og gjennomgående oppfølging og veiledning. Etter som Marianne (26) sier hun kjenner elevene "ut og inn" og vet hva den enkelte krever og har behov for, kan man anta at hun legger opp undervisningen og følger opp eleven ut ifra hva hun opplever han eller hun har forutsetning for å mestre. Dette kan tolkes i retning av at Marianne (26) underviser

med bakgrunn i hva elevene kan og har forutsetning for å lykkes med. Som nevnt vil verbal overtalelse, som en av fire kilder, kunne bidra til å skape mestringsopplevelser hos eleven. Dette vil kun være hensiktsmessig dersom læreren kjenner hva eleven mestrer i dag og samtidig vet hva eleven har mulighet for å mestre i morgen. Det kan synes som om Marianne (26) er opptatt av å gi de som trenger det, en ekstra oppfølging, og oppmuntre og vise elevene at de kan. Med kjennskap til hva elevene mestrer, kan hun oppmuntre verbalt på bakgrunn av at hun vet at de har forutsetning for å mestre oppgaven. På denne måten kan hun også stille krav med forventninger om at de kan. Et slikt utgangspunkt vil kunne være nyttig når en skal bygge videre på elevenes erfaringer av det å mestre, som vil være gunstig i innføringen av nytt fagstoff.

Mestringserfaringer er som tidligere nevnt den viktigste kilden til forventningen om mestring (Bandura, 1997). Mestringserfaringer fremskaffer "riktige", "ekte" og "objektive" beviser for om en har det som skal til for å lykkes. Når eleven lykkes og mestrer en oppgave, vil dette være den sterkeste kilden til økt selvtillit, og samtidig vil erfaringen kunne tilsi at en også neste gang har forutsetning for å lykkes. God kjennskap til elevenes forutsetning vil være nødvendig for å tilrettelegge for erfaringen av mestring. Kilden til tidligere erfaringer baserer seg på det eleven selv gjør, og vil derfor være individuelt basert. Tidligere erfaringer vil dermed være spesielt innflytelsesrike da de baserer seg på personlige mestringserfaringer. Slik kan opplevelsen av å lykkes, øke nivået av tro på å mestre, på samme måte som opplevelsen av gjentatt feiling vil bidra til å gjøre troen på å lykkes, mindre. Dette vil spesielt gjøre seg gjeldende tidlig i innlæringsfasen (Ibid.).

Stine (27) hevder at mye av spesialundervisningen kunne vært organisert innenfor rammen av tilpasset opplæring. Hun viser til hvordan dagens lærebøker ofte inndeles etter flere nivå med hensikt om å tilpasse flere elever. Hun er ikke glad i bøkens ferdige differensiering, og vil helst tilrettelegge undervisningen selv, ut fra den enkeltes nivå og forutsetning. Hun gjør gjerne avtaler med elevene og for enkelte elever foreslår hun oppgaver som hun vet de har forutsetning for å mestre, og understreker at selve mestringserfaringen ved gjennomføringen er viktig. Lav selvoppfatning i faget og lave forventninger om å mestre vil ifølge Bandura (1997) kunne føre til lavere innsats og mindre utholdenhet. I et langsiktig og framtidig perspektiv vil mestringsopplevelsen som Stine (27) her tilrettelegger for, kunne bidra til at eleven med erfaringen av å lykkes denne gang, yter større innsats ved lignende oppgaver senere.

## **Sammendrag**

I dette kapitlet viser empirien at det blir gjort mye med elevens opplærings situasjon i ventetiden på skolen. Lærerne sitter ikke å venter, men iverksetter flere tiltak. Lærerne er opptatt av å tilrettelegge for tilpasset opplæring og mestring. De fokuserer på å tilrettelegge for mestring i mindre grupper (Cecilie 16, Marianne 17 og Stine 18), gi elevene "daglige drypp" eller intensiv trening på områder hvor elevene sliter (Cecilie 22, Marianne 23 og Stine 24) og gjennom å stille krav og støtte og motivere elevene (Stine 15, Cecilie 19 og Marianne 26).

Tilpasset opplæring for den enkelte elev skal i følge LK-06 kjennetegnes ved variasjon i bruk av lærestoff, arbeidsmåter, læremidler samt variasjon i organisering av og intensitet i opplæringen (s.34). Ut fra det lærerne sier (Cecilie 25, Marianne 23 og Stine 27) kan det synes som at lærerne er opptatt av variasjon for å nå ut til den enkelte. I LK-06's prinsipper for opplæringa står det at fellesskolen skal ha ambisjoner for alle elevene og tilrettelegge for utfordringer og mål som alle kan strekke seg etter. Det står også at skolen skal ta hensyn til elevenes ulike forutsetninger og progresjon, for at alle får oppleve å mestre og nå mål (Kunnskapsdepartementet, 2006). Kanskje vil det være ekstra viktig at elevene som kan være vant til å møte motgang i skolen, opplever nettopp følelsen av mestring. Tilrettelegging for mestring blir en sentral oppgave i lærerens arbeid. Elevene er en mangfoldig gruppe, og har ulike forutsetninger for hva som oppleves som å lykkes og mestre.

Elevene i klassen vil kunne bruke hverandre som sammenligningsgrunnlag når de bedømmer egen evne og hvor mye tilfredsstillelse de får av det de presterer. I et klasserom vil resultatene en elev oppnår, oppleves som god eller dårlig ut fra standarden som eksisterer i elevgruppa. Lærerne beskriver hvordan presset på å prestere i klasserommet påvirker enkeltelever positivt og negativt (Cecilie 16, Marianne 17 og Stine 18). Derfor danner lærerne i noen tilfeller mindre grupper, for at eleven skal få prestere best mulig. Det kan synes som om de legger til rette for at elevene får oppleve mestring med undervisning tilrettelagt på individuelle betingelser. Lærerne velger også av og til å samle en gruppe elever utenfor klassen. Man vil kunne anta at nivået mellom elevene i disse gruppene er jevnere enn inne i klassen. Standarden for hvilke prestasjoner som oppleves som gode eller dårlige vil her kunne være innen rekkevidde og tilpasset elevenes mestringsnivå.



## Kapittel 6

### Avsluttende kommentarer

I denne studien har mitt forskningsspørsmål vært; *Hvordan opplever lærere tilrettelegging for elever som venter på sakkyndig vurdering fra PP-tjenesten?* For å kunne svare på spørsmålet, valgte jeg å intervju tre lærere fra ulike skoler, tilknyttet samme interkommunale PP-kontor. Et av kriteriene mine i utvelgelse av informanter, var at de skulle ha spesialpedagogisk kompetanse. I analysen av data, fant jeg at lærerne var emosjonelt engasjerte i sitt arbeid. Jeg fant også at lærerne i ventetiden mellom oppmelding og frem til sakkyndig vurdering igangsetter flere tiltak på skolenivå. De sitter ikke bare og venter.

Det kommer frem at lærerne er emosjonelt engasjerte i sitt arbeid der både entusiasme og frustrasjon kommer til syne. Emosjonene oppstår når lærerne opplever at de ikke strekker til og arbeidsoppgavene blir for mange. Lærernes motiv er å hjelpe alle elevene på best mulig måte. De uttrykker engasjement når de omtaler sine elever med omsorg og forventninger. Entusiasmen er til stede når de viser elevene at de bryr seg og er opptatt av å dekke de ulike behovene i klassen.

Samtidig opplever lærerne at arbeidsmengde- og arbeidsområde de siste årene har økt. Dette bidrar til følelsen av å ikke strekke til. Disse emosjonene preger i stor grad mine data. Selv om lærerne er engasjerte og tilrettelegger i beste hensikt for elever i en venteperiode, sitter de ofte med følelsen av at de kunne gjort mer. De beskriver arbeidet som lærer som uavsluttet.

Lærerne opplever at ventetiden varierer. Prosessen *kan* gå raskt for seg, men likevel har alle lærerne opplevd venting. De uttrykker frustrasjon når det kan være vanskelig å vite hvordan man skal hjelpe elever som har vansker som er sammensatte og uklart definerte. Dette gjelder i tilfeller når kompetansen ikke er tilstrekkelig verken hos lærerne eller eksterne støtteapparater. Da føler de seg maktesløse over at elever ikke får den hjelpen som kreves raskt nok.

Lærernes emosjonelle engasjement kan være en avgjørende faktor for at de ikke sitter og venter. Lite følelser i arbeidet vil kunne føre til lite engasjement, som igjen vil kunne resultere i få handlinger. Mine informanter forteller om sitt arbeid med stort engasjement. Dette er kjernen og drivkraften jeg opplever at lærerne har når de uttrykker hva de opplever med tilrettelegging av undervisningen i ventetiden. Tiltak basert på den enkeltes forutsetning for mestring og læring igangsettes. Lærerne opplever at mye kan gjøres i tilrettelegging på skolenivå. Gjennom tiltakene som igangsettes på skolen, fokuserer lærerne mye på mestring.

Mestring er viktig i tilegnelsen av læring og motivasjon til å lære. Lærerne er opptatt av at elevene skal få lære ut fra egne forutsetninger, der nivået for mestring vil være individuelt.

Lærerne mener opplevelsen av mestring er viktig, spesielt for elever som kan ha møtt mange nederlag i skolesammenheng. Dette er noe lærerne ønsker å legge til rette for. Lærerne er opptatt av at de elevene som befinner seg i en venteperiode trenger å oppleve mestring for at de i større grad skal oppleve skolen som meningsfull. Lærerne har erfart at elevene som ligger på et lavere nivå faglig sett, i mindre grad opplever mestringserfaringer. Lærerne tilrettelegger fagstoff hvor deler av fagstoff reduseres etter behov. For elever i en venteperiode, tilpasser lærerne undervisningssituasjonen hvor de organiserer elevene i mindre grupper og kjører intensive kurs hvor elevene kan merke egen framgang. Gjennom motiverende og reelle tilbakemeldinger støtter og veileder lærerne elevene til videre læring.

Uavsluttet arbeid, følelsen av at du aldri gjør en god nok jobb over tid, vil nok være mer demotiverende enn motiverende for å videre gjøre en god jobb som lærer. Empirien som fremvises i denne studien er viktige da den trekker frem lærerens stemme, og deres opplevelse av hva arbeidet i en venteperiode innebærer. I realiseringen av prinsippene i læreplan og opplæringslov vil lærerens stemme være viktig, for å kunne arbeidet målrettet mot intensjonen bak det som skal være en skole for alle.

Som lærer i skolen i dag, er det ingen formelle krav om spesialpedagogisk kompetanse. Det stilles derimot krav til læreren om å kjenne elevenes generelle og spesielle behov, og kunne tilpasse undervisningen ut fra den enkeltes forutsetning innenfor rammen av tilpasset opplæring. Elever som er i en venteperiode og ikke har noen vurdering eller vedtak om spesialundervisning, faller innenfor rammen for tilpasset opplæring. Disse elevene vil være den enkelte lærers ansvar å tilrettelegge for. En kan stille spørsmål ved hvor vidt en lærer uten spesialpedagogisk kompetanse har forutsetninger for å tilrettelegge undervisningen for elever med ulike vansker, i en venteperiode. Mine informanter har utdanning innenfor spesialpedagogikk, og forteller at de hver dag drar nytte av denne kunnskapen.

Denne studiens resultater er basert på intervju av tre lærere, med erfaring med ventetid hos PP-tjenesten. Jeg ønsket å få innsyn i deres erfaringer av ventetiden og hva de opplever i en slik prosess. For å være kritisk til min egen studie, vil det være aktuelt å påpeke at jeg i denne studien ser tematikken i lys av lærerens perspektiv og stemme. Jeg har ikke forutsetning for å med sikkerhet si at det lærerne forteller er sant. Studien har heller ikke grunnlag for å si noe om hvordan deres utsagn samsvarer med hva for eksempel elevene opplever skjer i praksis,

eller hvordan elevenes foreldre opplever ventetiden i skolen. Jeg har heller ikke forutsetning for å si noe om hvordan lærere uten spesialpedagogisk kompetanse opplever denne perioden. Intervjuene vil i en viss grad redusere seg til hva lærerne vektlegger, som kan gi meg som forsker begrenset informasjon i intervjusituasjonen. Samtidig vil jeg trekke frem at jeg opplevde informantene mine til å være reflekterte og ærlige. Dette er eksempel på at min subjektivitet kommer til syne i besvarelsen av forskningsspørsmålet. Selv om denne studien bare sier noe om hvordan tre lærere opplever ventetiden, kan funnene være interessante og verdifulle for andre som befinner seg i lignende situasjoner. Hvorvidt leseren av oppgaven finner likheter i forhold til sin kontekst og kan overføre og tilpasse disse i forhold til sin egen situasjon, vil være opp til den enkelte å vurdere.

Dersom jeg skulle ha videreutviklet denne studien, ville jeg gått nærmere inn på kapitlet som omhandler lærernes tilrettelegging i venteperioden. Da jeg til nå bare har lærernes beskrivelser av hva som skjer i denne perioden, kunne det vært interessant å gjennomføre et mikroetnografisk studie, og observere lærernes praksis i klasserommet. Studien kunne også vært gjennomført fra et annet perspektiv, og sett på hvordan elevene i en venteperiode opplever skolehverdagen. En studie fra elevens perspektiv kunne vært med på å belyse hva eleven selv opplever som viktig, og hvorfor, dersom skolehverdagen oppleves som vanskelig. Jeg er sikker på at denne studien vil være av stor nytteverdi for meg, når jeg videre skal ut i jobb som lærer og spesialpedagog. Prosessen har vært lærerik, og møtet med erfarne lærere har gitt meg verdifull kunnskap rundt problemstillinger jeg må basere meg på å møte i yrket som lærer.





## Referanser

- Bachmann, K. & Haug, P. (2006): *Forskning om tilpasset opplæring*. (Møreforskning Rapport 62/06). Volda: Møreforskning.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice-Hall.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: Freeman.
- Briner, R. B. (1999). The Neglect and Importance of Emotion at Work. *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 8 . (3), 323-346.
- Buli-Holmberg, J., & Ekeberg, T. R. (2009). *Likeverdig og tilpasset opplæring i en skole for alle*. Oslo: Universitetsforl.
- Bø, I., & Helle, L. (2008). *Pedagogisk ordbok: praktisk oppslagsverk i pedagogikk, psykologi og sosiologi*. Oslo: Universitetsforl.
- Dalen, M. (2004). *Intervju som forskningsmetode: en kvalitativ tilnærming*. Oslo: Universitetsforlag.
- Ekman, P. (1992). Are There Basic Emotions?. *Psychological Review*, 99 (3), 550-553.
- Ekman, P. (1999). Basic Emotions. I: T. Dalgleish & M. J. Power (Reds.), *Handbook of cognition and emotion*(45-60). Chichester: John Wiley.
- Fejes, A., & Thornberg, R. (2009). *Handbok i kvalitativ analys*. Stockholm: Liber.
- Fineman, S. (2001). Emotions and organizational control. I: C. L. Cooper & R. L. Payne (Reds.), *Emotions at work: theory, research and applications for management* (219–237). Chichester, West Sussex: John Wiley & Sons.
- Fylling, I. & T.L. Handegård (2009): *Kompetanse i krysspress? Kartlegging og evaluering av PP-tjenesten*. (NF-rapport 05:2009). Bodø: Nordlandsforskning
- Goleman, D. (1995). *Emotional intelligence*. New York: Bantam Books.
- Gudmundsdottir, S. (1992). Den kvalitative forskningsprosessen. I: K., Ragnheiður & T., Moen, 2011 (Reds.), *Sentrale aspekter ved kvalitativ forskning* (15-31). Trondheim: Tapir akademisk.
- Hargreaves, A. (1996). *Lærerarbeid og skolekultur: læreryrkets forandring i en postmoderne tid*. Oslo: Ad notam Gyldendal.
- Hargreaves, A. (1998). The emotional practice of teaching. *Teaching and Teacher Education*, 14 (8), 835-854.
- Hattie, J. (2009): *Visible Learning. A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. London: Routledge
- Haug, P. (2004). Om tilpassa opplæring. Analyse av tilstanden i grunnskulen. *Skolepsykologi*, 39 (4), 3-21
- Håstein, H., & Werner, S. (2008). Spesialpedagogikk i en inkluderende skole. I: E. Befring & R. Tangen (Reds.), *Spesialpedagogikk* ( 477-508). Oslo: Cappelen akademisk forlag.
- Jakhelln, R., Tiller, T., & Leming, T. (Reds.). (2009). *Emosjoner i forskning og læring*. (Eureka Forskningsserie 1/2009). Tromsø: Eureka forlag.
- Johannessen, A., Tufte, P. A., & Kristoffersen, L. (2010). Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode. Oslo: Abstrakt.
- Kelchtermans, G. (1996). Teacher Vulnerability: understanding its moral and political roots. *Cambridge Journal of Education*, 26 (3) 307-324.
- Kunnskapsdepartementet. (2006). *Læreplanverket for Kunnskapsløftet*. Oslo: Utdanningsdirektoratet.
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2009). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS

- Laudal, T., Engen, O. A., & Opedal, S. H. (2003). *Kommunenes handlingsrom i grunnskolesektoren*. (RF-rapport 281:2003). Stavanger: Rogalandsforskning.
- Lincoln, Y. S., & Denzin, N. K. (2008). *The Landscape of qualitative research*. Thousand Oaks, Calif.: Sage.
- Lincoln, Y. S., & Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry*. Beverly Hills, Calif.: Sage.
- Lindbäck, S. O., & Strandkleiv, O. I. (2010). *Spesialundervisning og ordinær opplæring: hva er spesialundervisning og hva er ordinær opplæring?* Oslo: Elevsiden.
- Opplæringsloven. (1998) Lov om grunnskolen og den videregående opplæringen. Lastet ned 07.09.2011, fra: <http://www.lovdatabasen.no/all/nl-19980717-061.html>
- Meld. St. 18 (2010-2011) (2011) *Læring og fellesskap: tidlig innsats og gode læringsmiljøer for barn, unge og voksne med særlige behov*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Moen, T., Bevanger, H., Gjølga, O. & Kylling, S. (2008) Om tilpasset opplæring: Tanker ved oppstart av et FoU-prosjekt. *Utdanning* (05:2008), 52-55.
- NESH. (2006). Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi. Lastet ned 16.10.2011, fra: <http://www.etikk.no/Forskningsetikk/Etiske-retningslinjer/Samfunnsvitenskap-jus-og-humaniora/>
- Nilsen, S. (2008a). Spesialundervisning i grunnskolen som ledd til tilpasset og inkluderende opplæring. I: E. Befring & R. Tangen (Reds.), *Spesialpedagogikk* (509-528). Oslo: Cappelen akademisk forlag.
- Nilsen, S. (2008b). Tilpasset opplæring gjennom spesialundervisning - i samspill mellom fellesskap og mangfold. I: S. Nilsen & H. Bjørnsrud (Reds.), *Tilpasset opplæring: intensjoner og skoleutvikling* (115-140). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Nilsen, S., & Bjørnsrud, H. (2008). Tilpasset opplæring under kunnskapsløftet - Intensjoner og skoleutvikling. I: H. Bjørnsrud (Ed.), *Tilpasset opplæring: intensjoner og skoleutvikling* (9-24). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Nordahl, T. (2004). Realisering av tilpasset opplæring - utfordringer og muligheter. *Skolepsykologi*, 39 (4) 23-34.
- Nordahl, T og Hausstatter, R. S. (2009). Spesialundervisningens forutsetninger, innsatser og resultater. (09:2009). Elverum: Høgskolen i Hedmark.
- Nordahl, T., Kostøl, A. K., & Mausestaden, S. (2009). *Skoler med liten og stor forekomst av atferdsproblemer / en kvantitativ og kvalitativ analyse av forskjeller og likheter mellom skolene*. (03:2009). Elverum: Høgskolen i Hedmark.
- Nordahl, T., & Overland, T. (2001). *Individuelle opplæringsplaner. Om tilpasset opplæring i en inkluderende skole, i samsvar med L97 og opplæringsloven*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Parkinson, B. (1995). *Ideas and realities of emotion*. London: Routledge.
- Postholm, M. B. (2010). *Kvalitativ metode: en innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Riksrevisjonen. (2010-2011). Riksrevisjonens undersøkelse av spesialundervisningen i grunnskolen. Lastet ned 13.09.2011 fra: [http://www.riksrevisjonen.no/Rapporter/Documents/20102011/Dokument%203/Dokumentbase\\_3\\_7\\_2010\\_2011.pdf](http://www.riksrevisjonen.no/Rapporter/Documents/20102011/Dokument%203/Dokumentbase_3_7_2010_2011.pdf)
- Ringdal, K. (2001). *Enhet og mangfold: samfunnsvitenskapelig forskning og kvantitativ metode*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (1996). *Selvoppfatning, motivasjon og læringsmiljø*. Oslo: Tano.
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2005). *Skolen som læringsarena: selvoppfatning, motivasjon og læring*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Skogen, K. (2005). *Spesialpedagogikk: en innføring*. Oslo: Universitetsforlaget.

- Skogen, K. (2008). Innovasjon og kvalitetsutvikling for tilpasset opplæring. I: S. Nilsen & H. Bjørnsrud (Reds.), *Tilpasset opplæring: intensjoner og skoleutvikling* (146.165). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Starring, B. (2009). Det våres for emosjoner i samfunnsvitenskapen. I: R. Jakhell, T. Tiller & T. Leming (Reds.), *Emosjoner i forskning og læring* (Rapport 1/2009) 21-34. Tromsø: Eureka forlag.
- St.meld. nr. 11 (2008-2009). (2009) *Læreren. Rollen og utdanningen*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- St.meld. nr. 30 (2003-2004). (2004) *Kultur for læring*. Oslo: Utdannings- og forskningsdepartementet.
- St.meld. nr. 31 (2007-2008). (2008) *Kvalitet i skolen*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Tangen, R. (2008). Retten til utdanning for alle. I: E. Befring & R. Tangen (Reds.), *Spesialpedagogikk* (128-151). Oslo: Cappelen akademisk forlag.
- Thagaard, T. (2009). *Systematikk og innlevelse: en innføring i kvalitativ metode*. Bergen: Fagbokforlag.
- Moen, T. (2009). The role of emotions in teachers' professional development. Paper presentert på European Educational Research Association (ECER), Wien, Østerrike, 28.-30.september.
- Utdanningsdirektoratet. (2009). *Spesialpedagogisk hjelp og spesialundervisning: veileder til opplæringsloven*. Oslo: Utdanningsdirektoratet
- White, R. W., & Watt, N. F. (1981). *The abnormal personality*. New York: Wiley.
- Wilson, D., Hausstätter, R. S., & Lie, B. (2010). *Spesialundervisning i grunnskolen*. Bergen: Fagbokforlaget



## Vedlegg 1 Intervjuguide

### **INTERVJUGUIDE**

#### **Problemstilling:**

Hvordan opplever tre lærere tilrettelegging i påvente av sakkyndig vurdering hos PP-tjenesten?

#### **Formål:**

Studien har til hensikt å få frem lærernes opplevelse av hvordan barnets opplæringstilbud tilfredstilles og organiseres i saksbehandlingstiden, i henhold til opplæringsloven § 5-1 retten til spesialundervisning og overordnet mål hos Pedagogisk psykologisk Tjeneste om 3 måneders ventetid fra tilmelding mottas til tiltak er iverksatt.

#### **Innledende samtale:**

Orientering om hensikt, tema, anonymitet

#### **Bakgrunnsinformasjon og oppstartsspørsmål:**

- Bakgrunn som lærer (alder, utdanning, tidligere arbeidserfaring i skolesammenheng)
- Hvordan vil du beskrive deg selv som lærer?
- Hvordan vil du beskrive din lærerhverdag?
- Hva er din opplevelse av skolens samarbeid og kontakt med andre instanser? (1. og 2. linje tjenester, som PP-Tjenesten og BUP)

#### **Rutiner rundt oppmelding til PP-Tjenesten**

- Kan du fortelle litt om hvordan du opplever prosessen før oppmelding skjer?
- Når et barn er oppmeldt til PP-Tjenesten, og i påvente av utredning og tiltak, hvordan opplever du at barnets skolehverdag tilpasses etter barnets behov?
- Hvordan opplever du at samarbeid mellom lærer, foreldre og PP-tjenesten spiller inn i denne prosessen?
- Hvilke personlige egenskaper som lærer mener du er viktige for å kunne følge opp barn med spesielle behov i en slik prosess?

#### **Erfaringer med ventetid**

- Hva er din erfaring med ventetiden fra oppmelding til iverksatte tiltak fra PP-Tjenesten?
- Hva opplever du som lærer skjer med den/de aktuelle elevenes undervisning i denne perioden?
- Dersom du ser tilbake på en konkret situasjon der du mener prosessen fra oppmelding til iverksatte tiltak har fungert hensiktsmessig for barnet, hvilke faktorer spilte inn og bidro til at prosessen ble bra?
- Motsatt?

#### **Undervisning**

- Hvordan har du lagt til rette undervisningen for de barna som ut fra oppmelding ikke har et tilfredsstillende utbytte av den ordinære undervisningen? Fordel og ulemper? Hva er viktig?
- Hvordan samarbeider lærerne på skolen rundt elever med spesielle behov?
- Dersom du tenker deg en konkret situasjon med en elev i en slik venteprosess, hva mener du blir gjort hensiktsmessig for å gi eleven en god faglig utvikling i en slik periode?
- Motsatt?

#### **Spesialundervisning**

- Hva opplever du som lærer i tilretteleggingen for en hel klasse, der elevene har ulike behov?
- Hvilke ressurser mener du skolen har for å iverksette egne tiltak for elever i en slik venteperiode?

#### **Relasjon og samarbeid med PP-tjenesten**

- Hvordan opplever du at PP-tjenesten er tilgjengelig for råd og veiledning?
- Hvordan opplever du at PP-tjenesten er en faglig kompetent tjeneste?
- Hvordan opplever du din rolle i samarbeid med PP-tjenesten?
- Kan du beskrive en konkret situasjon i forhold til samarbeid med PP-tjenesten

#### **Kompetanse**

- Hvordan opplever du skolens egen spesialpedagogiske kompetanse?
- I opplæringsloven § 1-3 heter det at opplæringen skal være tilpasset evnene og forutsetningene til den enkelte elev, og at skolen skal sette inn tiltak så tidlig som mulig. Hvordan opplever du at tiltak iverksettes av skolen for elever uten vedtak, men med behov for spesialundervisning? I et forebyggende perspektiv...

#### **Tilføyninger**

- Er det noe du ønsker å tilføye, som vi ikke har snakket om; som du mener er av betydning?

#### **Oppsummering og avslutning**

- Er det mulig å gjøre en ny avtale dersom jeg ser at jeg kan trenge flere eller utfyllende opplysninger?



## Vedlegg 2 Tillatelse fra Norsk Vitenskapelig Datatjeneste

Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS  
NORWEGIAN SOCIAL SCIENCE DATA SERVICES



Torill Moen  
Pedagogisk institutt  
NTNU  
7491 TRONDHEIM

Harald Hårfagres gate 29  
N-5007 Bergen  
Norway  
Tel: +47-55 58 21 17  
Fax: +47-55 58 96 50  
nsd@nsd.uib.no  
www.nsd.uib.no  
Org.nr. 985 321 884

Vår dato: 13.09.2011

Vår ref:27774 / 3 / MSS

Deres dato:

Deres ref:

### TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 22.08.2011. Meldingen gjelder prosjektet:

27774	<i>Tre læreres opplevelse av barns opplærings situasjon i ventetiden hos pedagogiske psykologiske tjeneste</i>
Behandlingsansvarlig	NTNU, ved institusjonens øverste leder
Daglig ansvarlig	Torill Moen
Student	Katrine Lorentzen

Etter gjennomgang av opplysninger gitt i meldeskjemaet og øvrig dokumentasjon, finner vi at prosjektet ikke medfører meldeplikt eller konsesjonsplikt etter personopplysningslovens §§ 31 og 33.

Dersom prosjektopplegget endres i forhold til de opplysninger som ligger til grunn for vår vurdering, skal prosjektet meldes på nytt. Endringsmeldinger gis via et eget skjema, [http://www.nsd.uib.no/personvern/forsk\\_stud/skjema.html](http://www.nsd.uib.no/personvern/forsk_stud/skjema.html).

Vedlagt følger vår begrunnelse for hvorfor prosjektet ikke er meldepliktig.

Vennlig hilsen  
  
Vigdis Namtvedt Kvalheim

  
Marie Strand Schildmann

Kontaktperson: Marie Strand Schildmann tlf: 55 58 31 52

Vedlegg: Prosjektvurdering

Kopi: Katrine Lorentzen, Håkon Jarls gate 2, 7030 TRONDHEIM







Prosjektets formål er å undersøke hvordan tre lærere opplever ventetiden for barn som er oppmeldt til PP-Tjenesten i påvente av utredning og vurdering av behov.

Utvalget består av 3 allmennlærere ved forskjellige skoler på småskoletrinnet. Førstegangskontakt er opprettet av student via telefon.

Datamaterialet innhentes gjennom personlig intervju. Opplysningene vil være basert på opplevelsen de tre lærerne har omkring barnets opplærings situasjon i ventetiden hos pedagogisk psykologisk tjeneste.

Vi kan ikke se at det foretas en behandling av personopplysninger med elektroniske hjelpemidler eller at det opprettes et manuelt personregister som inneholder sensitive personopplysninger. Prosjektet vil dermed ikke omfattes av meldeplikten.

Det legges til grunn for vår vurdering at opptak ikke behandles på pc, samt at data anonymiseres ved transkribering ved at verken direkte eller indirekte personidentifiserbare opplysninger fremgår. Det vil heller ikke finnes en koblingsnøkkel som knytter transkripsjoner til informant.

Ombudet legger videre til grunn at det ikke innhentes opplysninger om 3. person (elever) og at taushetsplikten ikke er til hinder for den behandlingen som finner sted. Ombudet anbefaler at forsker gjør informanten tydelig oppmerksom på dette i forkant av intervju.



## Vedlegg 3

### INFORMASJONSSKRIV OG SAMTYKKEERKLÆRING

(Sted)...../.....2011

#### *Forespørsel om forskningsdeltakelse i mastergradsavhandling i spesialpedagogikk*

Mitt navn er Katrine Lorentzen. Jeg er mastergradsstudent i spesialpedagogikk ved Pedagogisk institutt ved NTNU, Trondheim. Min mastergradsavhandling fokuserer på barns opplærings situasjon i ventetiden, fra oppmelding til utredning hos Pedagogisk Psykologisk Tjeneste. Jeg ønsker å bygge min oppgave på lærerens opplevelse av hvordan barnets opplæringstilbud tilfredsstilles og organiseres i saksbehandlingstiden med henhold til opplæringsloven rett på tilpasset opplæring

Jeg håper du kan tenke deg å være deltaker i dette forskningsarbeidet, og dermed har mulighet til å sette av 2 timer til et intervju. Du vil bli intervjuet en gang. Det er dine tanker og det du sier som vil være mitt fokus. For at jeg skal få med meg mest mulig av det du sier, ønsker jeg å benytte en lydopptaker underveis i intervjuet. Jeg kommer til å slette alle lydopptakene når jeg er ferdig med masteroppgaven, senest 31. januar 2012. Underveis vil opptaket kun behandles av meg, og bli oppbevart på et sikkert sted. All informasjon som kommer frem er konfidensiell, og du vil som forskningsdeltaker bli gitt full anonymitet i den ferdige oppgaven. Det er frivillig å være med og du har mulighet til å trekke deg når som helst underveis, uten å begrunne dette nærmere. Dersom du trekker deg, vil alle innsamlede data om deg bli slettet.

Jeg vil benytte et semistrukturert intervju. Det innebærer at jeg har satt opp noen tema og spørsmål som et utgangspunkt. Samtidig er det hvordan intervjuet utvikler seg underveis som er styrende. Det er derfor ingen faste svaralternativer å forholde seg til. Det er et mål at du skal snakke så fritt som mulig, uten å være bundet av riktige eller gale svar. Det er DIN opplevelse som er det sentrale.

Jeg sitter ikke med midler til økonomisk kompensasjon for den tiden din deltakelse tar. Likevel kan dette være en anledning for deg til å reflektere over mitt tema for studien, som er sentral del av skolehverdagen for mange barn. Som takk for at du deltar, og dersom du ønsker det, vil jeg gi deg en elektronisk kopi av den ferdige avhandlingen.

Nøyaktig tidspunkt for intervju avtaler vi ved at jeg tar kontakt pr. E-post eller telefon. På forhånd mange takk!

Med vennlig hilsen

KatrineLorentzen

Mail: [kat.lorentzen@gmail.com](mailto:kat.lorentzen@gmail.com)/tlf: 938 56 736

Prosjektet er meldt inn til Personvernombudet for forskning, Norsk Samfunnsvitenskapelige datatjeneste AS.

Veileder for oppgaven er:

Torill Moen

Pedagogisk institutt, NTNU

Telefon: 73 55 98 84

E-post: [torill.moen@svt.ntnu.no](mailto:torill.moen@svt.ntnu.no)

### SAMTYKKE

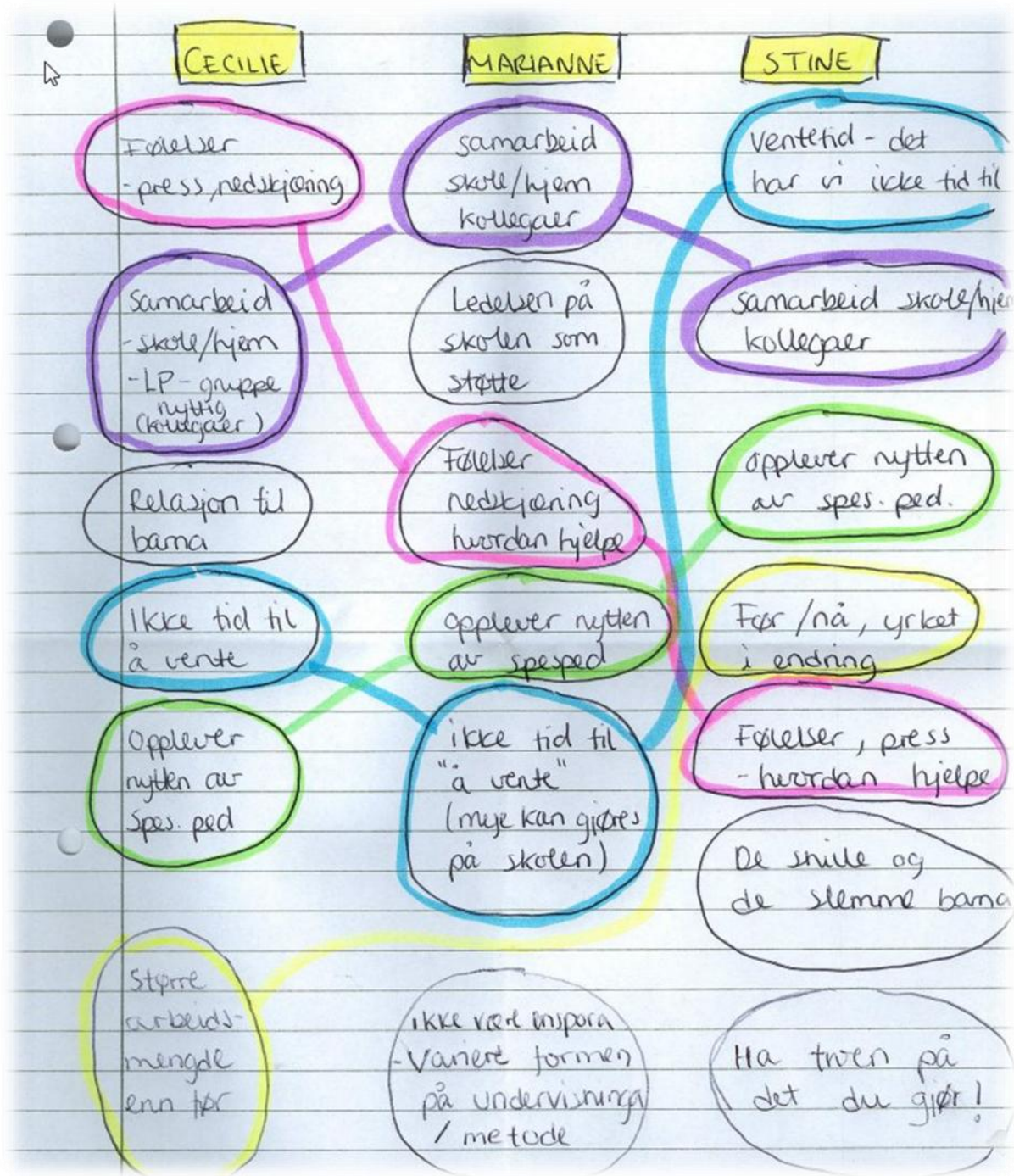
Jeg har mottatt skriftlig og muntlig informasjon, og er villig til å delta som informant i studien. Jeg er innforstått med at jeg når som helst, uten å måtte oppgi grunn, kan trekke tilbake mitt samtykke.

Dato:

Signatur:



## Vedlegg 4 Åpen koding





## Vedlegg 5 Selektiv koding

	Omsorg for eleven
	Hvordan skal vi hjelpe
Relasjon	<p>K: Hvis du skal beskrive din hverdag, altså fortelle litt om hverdagen som lærer?</p> <p>I: eh.. æ trives veldig godt med å vær lærer, og æ e utrolig glad i å vær i lamme ungan. For det gir så mye tilbake. Og konflikta blir det, og vi kan bli sint på hverandre, mne vi snakke om det og vi blir enig om at sånn vil vi ikke ha det. Og ungan e jo veldig klar på ting, og de e lett å ha med å gjøre i forhold til diskusjona når man prata om ka dem har gjort galt og koffer dem har gjort det så e dem utulig ærlig. Og det e et gode for dem sjøl seinere i livet, de lære mye med tidli å holde seg til sannheta.</p> <p>K: kan du si litt om kor du oppleve din oppgave som viktigst?</p> <p>Marianne: æ føle jo at vårres oppgave e faktisk å være der som den svake eleven e, og gi dem et løft og et puff frem. Vis dem at de klare. For det e klart, at dem som har etablert gode arbeidsrutina, det e ikke nåkka vi treng å bekymre oss for, anna enn, selvfølgelig bakke dem også opp, og gi dem en klapp på skulderen «kor flenk du e», og det e jo vårres hverdag å støtte alle eleven, på en like god måte, og nu når vi har folgt eleven, nu 6. året, så kjenne vi dem ut og inn, og det e en stor fordel.</p> <p>K: Da har du jo sakt litt om det æ skalspørre om nu, men i forhold til din erfaring med ventetid... Ka e di erfaring med ventetida? Fra oppmeldinga skjer... å ja..</p> <p>Cecilie: ja det har jo variert som æ har sakt, opp gjennom åran... etter korsen avtale vi har hadd med ppt. Så de siste tre åran, så følte æ jo faktisk.. når vi gikk inn på en sånn avtale om at vi skulle bynne med LP og ppt skulle være veileder i LP-gruppen, så følte æ at nån unga blei.. det e ikke rett å si ofra, men de blei i hvertfall satt på en veldig lang vent, før det blei demmes tur.. sannt.. har man seks lærera i ei grupa.. én blir jo den siste, kanskje i første runde bare... har du kanskje fem unga du ønske å få diskutert... så det va ikke et godt system, så nu e det endra på. Så har æ jo nån ganga opplevd venting.. spesielt ppt-kontoret her det e blant anna ingen som e spesialisert innenfor matematikkproblema. I den forrige klassen min, der hadde æ jo ei jenta som hadde matematikkvanska. PP-Tjenesten sa tilskutt at vi kan ikke nok om det her" og det e jo en guru i Vinkelvik<sup>1</sup>, så ho blei jo satt på vent ute hos han. Demmed tok det jo frektehg lang tid for den ungen fikk den hjelpa ho egentlig skulle ha... da ingen klarte å definere " ka e d vanskane består?"</p> <p>K: e d nåkka du har lyst å tilføye, nu mot slutten... som kanskje kan være interessant for min oppgave?</p> <p>Stine: Du har en kjempejobb som pedagog for de eleven du skal jobbe med. Du skal vær nå for de eleven, og det gjelde alle eleven. Så den ungen du ikke har sett i øyan i løpe av dagen, de har du med deg hjem.. og det ska du ikke ha! Så det med å bli sett og bli hørt trur æ e... æ sa nu vel t en av mine gutta her, han gikk i 6. 7. trur æ, så sa æ "vet du ka? Æ kommer aldri til å gjø mæ! aldri!" «om æ så skal gå etter deg til du e 40 år så skal du lære det her, før du klare d!"... og vet du.. han la seg ned... "førti år?!" "Men han lærte det jo, han ville jo ikke ha mæ etter seg til han va førti..." det trur æ e kjempeviktig, det å stille krav, og vise dem at du har ikke tenkt å gi deg. Og yes!, æ bryr mæ, og æ blir ikke å gjø mæ. Og ikke minst, ha tru på det du holde på med</p>
LP	
Relasjon	

<sup>1</sup> Pseudonym for sted

