

Marianne Høgvoll Kolle

## Skolens handlingsrom

- læreres forståelse av førtilmeldingsfasen

Masteroppgave i Masteroppgave i spesialpedagogikk 2019-2020

Veileder: Per Egil Mjaavatn

September 2020



Marianne Høgvoll Kolle

## **Skolens handlingsrom**

- læreres forståelse av førtilmeldingsfasen

Masteroppgave i Masteroppgave i spesialpedagogikk 2019-2020

Veileder: Per Egil Mjaavatn

September 2020

Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet

Fakultet for samfunns- og utdanningsvitenskap

Institutt for pedagogikk og livslang læring



Kunnskap for en bedre verden





# Sammendrag

Likhetstanken er sentral i norsk skolepolitikk. Opplæringsloven er bygget på ideologien om en skole for alle. Dette forplikter skolen til å tilrettelegge opplæringen slik at den er tilpasset alle elever. Det finnes store individuelle forskjeller blant elevene, og alle skal få utnyttet sitt potensiale for læring.

I de fleste skoler og klasser finner vi de høyfrekvente lære- og atferdsvanskene. En forutsetning for en inkluderende skole er at opplæringen tilpasses alle elevers forutsetninger og evner. Det er da viktig at skolen har et helhetlig godt system og gode lærere som ivaretar prinsippene om likeverdig opplæring.

Mye vil dreie seg om en bevisstgjøring av hva lærer har mulighet til å gjøre i den ordinære opplæringen. Gode lærere ser på mulighetene som finnes, og mange lærere strekker seg langt for å utnytte disse mulighetene. Noen barn har behov for særskilt hjelp og støtte. Dersom de ikke har eller kan få tilfredsstillende utbytte av den ordinære opplæringstilbudet, har de rett på spesialundervisning.

Jeg har i min oppgave sett nærmere på bekymringsfasen, fra lærer blir bekymret for en elevs faglige og sosiale utvikling, til eleven eventuelt henvises til PP-tjenesten. Skolen er pålagt å vurdere, undersøke og prøve ut tiltak. Oppgaven gir innsikt i hvordan tre lærere på mellomtrinnet i en by på Østlandet oppfatter handlingsrommet og «skolens støttesystem» i denne fasen. Den kvalitative studien belyser hvordan lærerne forstår tilpasset opplæring, spesialundervisning og sin egen rolle. Funnene fra studien viser at lærerne ønsker tett samarbeid med PPT, og at de ønsker å drøfte bekymringen tidlig. Lærerne er bekymret for manglende ressurser til organisering og til læremidler.

# Abstract

The idea of equality is central to Norwegian school policy. The Education Act is based on the ideology of a school for all. This obliges the school to arrange the teaching so that it is adapted to all students. There are large individual differences among the students, and everyone should be able to utilize their potential for learning.

In most schools and classes, we find the high-frequency learning and behavioural difficulties. A prerequisite for an inclusive school is that the education is adapted to all students. It is important that the school have a holistic and good system. The school need good teachers who safeguard the principles of equal education.

Much will be about raising awareness of what the teacher has the opportunity to do in the ordinary education. Good teachers look at the opportunities that exist, and many teachers go to great lengths to take advantage of these opportunities.

Some children need special help and support. If they do not have, or cannot receive, a satisfactory benefit from the ordinary education, they are entitled to special education. When the teacher is concerned about a student's development, the school is required to evaluate, investigate and try out measures, to the point when school ask the School psychology service (PPT) for a professionally evaluation of the student. My material provides insight into how three teachers at the intermediate level in a medium-sized city in Eastern Norway understand this phase. The qualitative study sheds light on how teachers understand adapted education, special education and their role as teachers and how the system works. The findings from the study show that the teachers want close collaboration with PPT, and that they want to discuss their concern early. Teachers are concerned about the lack of resources for organization and for teaching aids. In today`s school system, all pupils are entitled to adapted education.

# Forord

Etter mange års som lærer, så var tiden inne for å ta videreutdanning. Erfaringsbasert masterstudium ved NTNU er mulig å kombinere med arbeid som spesialpedagog. Det var godt å sette av tid til å lese og være student igjen. Jeg koste meg og leste fagartikler, rapporter, statistikk og teori. Men – det var også en masteroppgave som skulle skrives! Jeg forberedte meg på å utføre en spørreundersøkelse – og så kom «korona-stengningen» av skolene. Den nye hverdagen var vanskelig å kombinere med et masterstudie. Det kommer helt sikkert til å bli skrevet mange masteroppgaver om hvordan det var å arbeide som lærere og spesialpedagoger i denne perioden. Oppgaven måtte vente noe. Jeg fant ut – etter søvnløse netter – at metoden måtte endres. På dette tidspunktet visste vi ikke hvor lenge stengningen ville vare og hvordan dette ville bli fremover. I stedet for å utføre en spørreundersøkelse har jeg intervjuet tre erfarne lærere for å belyse problemstillingen min, og jeg skylder de en stor takk for at de sporty stilte opp som informanter. Takk til informantene mine!

Takk også til PP-rådgiver og PP-leder i kommunen for samtaler og konstruktive råd. Takk til veileder Per Egil Mjaavatn. Du sa at det å skrive en masteroppgave er som å bygge en kommode. Nå er jeg ferdig med min!

Jeg vil si at jeg har en annen innfallsvinkel til det å lese teori etter mer enn 20 år i skolen enn det jeg ville hatt da jeg gikk på lærerskolen. Noen artikler kan faktisk være nærmest provoserende å lese når man står med «begge beina i hverdagen». Men- jeg har lært mye. Jeg har lært om det å lese statistikk, om metode, om å la meg lede fra den ene artikkelen til den andre når jeg leser litteratur. Å skrive en masteroppgave er intenst, og i perioder fullstendig altoppslukende. Nå gleder jeg meg til å få ledig tid!

Størst takk til mann og tre barn som har holdt ut med at jeg har «meldt meg ut» i lengre perioder – bokstavelig talt med øreklokker på! Takk!

Marianne Kolle

# Innhold

Kapittel 1 .....	10
1.1 Innledning .....	10
1.2 Oppgavens innhold .....	11
1.3 Presentasjon av problemstilling .....	12
Kapittel 2 Litteraturgjennomgang og teori .....	13
1.4 Nasjonale og kommunale føringer - og rammer .....	13
1.5 Lokale føringer og rammer .....	14
1.6 Inkludering og tilpasset opplæring .....	15
1.7 Spesialundervisning .....	16
1.8 Tidlig innsats .....	16
1.9 Før tilmelding .....	17
1.10 Skolens handlingsrom .....	17
1.11 Skolens system .....	18
1.12 Lederrollen .....	19
1.13 Lærerens rolle .....	20
1.14 Lærerteam .....	21
1.15 Lærernes kompetanse .....	22
Kapittel 3 Metodisk tilnærming .....	24
3.1 Forarbeid .....	24
3.2 Det kvalitative forskningsintervjuet .....	25
3.3 Forberedelser .....	25
3.4 Valg av informanter .....	25
3.6 Presentasjon av informanter .....	26
3.5 Gjennomføringen av intervjuene .....	26
3.6 Transkripsjon av intervjuene .....	27
3.8 Analyse .....	28
3.9 Vitenskapsteoretisk grunnlag .....	29
3.10 Min for forståelse .....	29
3.11 Validitet, reliabilitet og generaliserbarhet .....	30
3.12 Etske betraktninger .....	31
3.13 Styrker og svakheter ved metoden .....	31
Kapittel 4 Resultat og drøfting av funn .....	33
4.1 Forståelsen av begrepene .....	33
4.2 Synet på lærerens rolle og relasjonen til eleven .....	35
4.3 Teamets rolle .....	37

4.4 Ledelsens rolle .....	38
4.5 Foreldrenes rolle .....	39
4.6 Synet på lærerens handlingsrom .....	39
4.7 TPO-teamet .....	41
4.8 Pedagogisk analyse .....	42
4.9 PPT .....	43
4.10 Ressurser .....	44
4.11 Assistenter .....	45
4.12 Spesialundervisning? .....	45
4.13 Kompetansekrav – mestring - krav og forventninger .....	47
Kapittel 5 Avslutning og refleksjon .....	48
Referanseliste .....	51
Vedlegg .....	57

# Kapittel 1

Jeg har arbeidet i barneskolen i snart 20 år, og mye av arbeidet mitt har vært rettet mot elever med behov for spesialundervisning. Jeg har også jobbet som faglærer i ungdomsskolen. I arbeidet så har jeg sett at det er stort behov for spesialpedagogisk kompetanse i grunnskolen. Jeg mener at denne kompetansen er nyttig for skolen som helhet fordi vi møter en så stor variasjon hos elevene, og det kan bidra på veien til målet om tilpasset opplæring for alle elever.

Jeg ønsket å se nærmere på fasen fra lærere får en bekymring for en elev, til en eventuell oppmelding for sakkyndig vurdering hos PPT. I arbeidet med oppgaven har jeg lest aktuelle bøker og fagartikler, stortingsmeldinger, læreplaner og veiledninger. Jeg har også lest lokale planer og rapporter, fordi det var interessant for meg hvordan min egen kommune tolket dette. Jeg syntes det var godt å få lov til å være nysgjerrig og fordype meg i litteratur – men et masterstudie krever også at det skrives en masteroppgave!

Jeg forberedte meg på å gjøre en kvantitativ undersøkelse ved barneskolene i kommunen, i papirformat. Så kom Covid-19-nedstengningen, og jeg valgte da å endre metode. I metodekapitlet begrunner jeg hvorfor jeg gjorde dette valget.

Jeg bygger videre oppgaven min på intervjuer med tre lærere fra tre ulike barneskoler i kommunen. De har alle erfaring som lærere i over 20 år.

## 1.1 Innledning

Alle elever i Norge har rett til tilpasset opplæring, en opplæring som fremmer helse, trivsel og læring.

Elevene skal få kunnskap og ferdigheter, sosial kompetanse og settes i stand til å mestre egne liv. De som ikke har utbytte av ordinær undervisning, har rett på tilpasset opplæring i form av spesialundervisning.

I 2018 var tallet på elever som fullførte videregående skole i løpet av fem år i Telemark på 76, 6 prosent (ssb.no). Skolen har en sentral rolle for nesten all deltakelse på arbeidsmarkedet. Gode grunnleggende ferdigheter fra grunnskolen er viktige byggesteiner for at elevene skal fullføre videregående skole. Forskning viser stor sammenheng mellom svake skolerresultater og høyt fravær, og risiko for at eleven skal avslutte skolegangen (Bunting, 2014; ssb.no, 2018). *Personer uten fullført videregående opplæring har høyere arbeidsledighet og høyere andeler på ulike trykdeordninger* (Bratsberg mfl., 2010; NOU, 2019:2).

Resultater fra grunnskolen henger sammen med familiebakgrunn. Barn med høyt utdannede foreldre har høyere karakterer, og de har høyere mestringsnivå på nasjonale prøver (ssb.no). Det er skolens oppgave å legge til rette for at alle elevene får en best mulig opplæring. I grunnskolen må elevene få en bred kompetanse med både gode grunnleggende ferdigheter og gode sosiale- og emosjonelle ferdigheter. Innsatsen for å få til dette, må settes i gang tidlig (Meld. St. 21. 2016–2017). Allerede på 5. trinnet ser

man hvilke elever som med sannsynlighet vil fullføre videregående opplæring (Meld. St. 6 (2019–2020)).

Etter at Kunnskapsløftet ble innført, økte antall vedtak om spesialundervisning. På nasjonal basis var tallet på sitt høyeste i 2011. Da lå andelen på 8,6 prosent. (gsi/udir.no). I Telemark fylke lå prosentandelen noe høyere. I 2014 gjennomførte Thomas Nordahl, Kjersti Sørmoen Håland og Ellen Nettet Mælan en gjennomgang av spesialundervisningen i skolene i Telemark. Den viste at andelen av elever med spesialundervisning var på 9,54 prosent. På landsbasis var tallet 8,4 prosent dette året (Nordahl m.fl., 2014).

Det er et overordnet politisk mål, både nasjonalt og lokalt, å minske antall vedtak om spesialundervisning. I 2018/2019 fikk 7,8 prosent av elevene i landet spesialundervisning (gsi/udir.no).

Det er forskjeller mellom kommuner og mellom skoler i hvor mye spesialundervisning som tildeles (Wendelborg, 2015). Jeg har hatt tilgang til data om spesialundervisning i Grunnskolens Informasjonssystem, GSI, for den aktuelle kommunen. Tallene viser at det er flere gutter som får spesialundervisning, og at flere får spesialundervisning ved økende alder (gsi/udir.no).

Mange elever presterer lavt uten å få spesialundervisning. Hvilken støtte får disse elevene? Når vi vet det vært en nedgang i antall elever med spesialundervisning, er vi da trygge på at elevene får den støtten de trenger for å oppnå gode faglige og sosiale ferdigheter? Hvilken rolle kan spesialpedagogen ha i den tilpassa opplæringen i skolene, og da særlig i den fasen som kalles «førtilmeldingsfasen», før saker meldes til PPT?

Skolen er pålagt å gjøre en innsats og sette i gang tiltak for elever som strever før de blir meldt opp til PPT. Kan vi legge inn mer innsats og tiltak før vi melder bekymring videre?

Mye tilrettelagt undervisning gis ikke som spesialundervisning, men som tilpassa opplæring. Hvilken rolle har spesialpedagogen i dette, og hvilke tiltak kan skolen/lærerne gjøre?

Dette var spørsmål som jeg stilte meg, og som jeg hadde med meg i arbeidet med oppgaven.

## 1.2 Oppgavens innhold

Oppgaven min har fem hoveddeler

1. Innledning
2. Litteraturgjennomgang og teori
3. Metode
4. Resultat og drøfting
5. Avslutning

## 1.3 Presentasjon av problemstilling

I min oppgave ser jeg på **handlingsrommet lærerne har i førtilmeldingsfasen.**

Det er læreren som er skolens bakkemannskap, og som møter en mangfoldig elevgruppe i klasserommet. Lærerens rolle og forståelse av handlingsrom er viktig. Jeg har intervjuet lærere som kan gi innsikt i hvordan de forstår førtilmeldingsfasen. Skolen er mer enn læreren. Skolens rektor, TPO-team, PP-kontakt, trinnteam og øvrige personale utgjør også støtteapparat rundt elevene, og er derfor ledd i førtilmeldingsfasen.

Skolen skal kartlegge, vurdere, prøve ut tiltak og evaluere før oppmelding til PPT. Det kreves et godt system i skolen for å ivareta elevene innenfor den ordinære rammen. Hva er skolens handlingsrom, og hvordan fungerer skolens system? Hvilke tiltak gjøres av lærere i den ordinære undervisningen når elever strever? Begrep som kan belyse dette er inkludering, tilpasset opplæring, spesialundervisning og tidlig innsats. Hva er tiltakene i skolen – og hvordan fungerer tiltakskjeden – før et barn eventuelt meldes til ppt?

For å belyse dette, ser jeg på nasjonale og lokale styringsdokumenter og på relevant teori som kan støtte lærere i arbeidet med å gi økt kvalitet på tilpasset opplæring. Jeg har også hatt tilgang til ikke-offentlige data i Grunnskolens Informasjonssystem.

### **Problemstillingen min er**

Hvordan forstår lærere førtilmeldingsfasen?

Jeg ser nærmere på min egen kommune, Skien kommune, en bykommune på Østlandet. I dag er det 13 barneskoler, 6 ungdomsskoler og 4 friskoler i kommunen. Det er fire spesialavdelinger rettet mot barne- og ungdomskoleelever med lærevansker, og i 2018 fikk ca. ca. 1,4 prosent av elevene sin undervisning ved en av spesialavdelingene. En av skolene har tilbud rettet mot elever med lett til moderat utviklingshemming med generelle lærevansker. En skole har tilbud til elever med ulik grad av utviklingshemming, og en skole er rettet mot elever med autismspekterforstyrrelse. I tillegg fikk ca. 0,5 prosent av elevene sitt opplæringstilbud ved ett av skoleprosjektene i kommunen. Målgruppa for skoleprosjektene er elever som av ulike grunner ikke finner seg til rette på sin opprinnelige hjemmeskole, f.eks. tilbys arbeidstrening her.

Lærerne jeg intervjuer i min oppgave, arbeider ved tre av de større barneskolene.



# Kapittel 2 Litteraturgjennomgang og teori

Jeg har sett på nasjonale og kommunale føringer og rammer i tillegg til annen relevant litteratur.

## 1.4 Nasjonale og kommunale føringer - og rammer

Det er opplæringsplikt i Norge. I Opplæringslova § 1.1 står blant annet dette:

*Elevane og lærlingane skal utvikle kunnskap, dugleik og holdningar for å kunne meistre liva sine og for å kunne delta i arbeid og fellesskap i samfunnet. Dei skal få utfalde skaparglede, engasjement og utforskartrøng (udir.no).*

Alle elever skal oppleve mestring og utfordring i skolen. Skolen bygger på prinsippet om likeverdig og tilpasset opplæring for alle i en inkluderende skole (udir.no/k20).

I opplæringsloven er det § 1-3. som gjelder tilpassa opplæring og § 1-4. om tidlig innsats på 1. til 4. trinn.

*Opplæringa skal tilpassast evnene og føresetnadene hjå den enkelte eleven (Opplæringsloven, § 1-3).*

*På 1. til 4. årstrinn skal skolen sørgje for at elevar som står i fare for å bli hengande etter i lesing, skriving eller rekning, raskt får eigna intensiv opplæring slik at forventa progresjon blir nådd. Om omsynet til eleven sitt beste talar for det, kan den intensive opplæringa i ein kort periode givast som eineundervisning (Opplæringsloven, § 1-4).*

Dersom man ikke har utbytte av ordinær undervisning, har man rett på spesialundervisning (Opplæringsloven, § 1-5).

Overordnet del av læreplanverket er hjemlet i opplæringsloven §1-5, og utdypet verdigrunnlaget i opplæringslovens formålsparagraf og de overordnede prinsippene for grunnopplæringen. I kapittelet «Prinsipper for skolens praksis» vil to av underkapitlene være aktuelle i denne oppgaven: Kapitlene 3.1 «Et inkluderende læringsmiljø» og 3.2 «Undervisning og tilpasset opplæring» (udir.no/k20).

Læreplanene for fag beskriver fagenes innhold og mål, men hele planen må sees i sammenheng. Nytt i fagplanen som gjelder fra høsten 2020 er vektlegging av dybdelæring og tverrfaglige temaer som skal prioriteres der det er relevant: demokrati og medborgerskap, bærekraftig utvikling og folkehelse og livsmestring.

Det er opplæringsloven og forskrifter, med læreplan, som styrer opplæringa, men ved å lese høringer og stortingsmeldinger, ser vi bakgrunn og retning for valg.

Rapportene *Inkluderende fellesskap for barn og unge* (Nordahl, 2018), *Nye sjanser – bedre læring – Kjønnsforskjeller i skoleprestasjoner og utdanningsløp* (NOU, 2019:3) og *Uten mål og mening* (Barneombudet, 2017) har belyst manglende kvalitet på tilpasset opplæring og spesialundervisning. Rapportene har gitt bidrag til stortingsmeldingen *Tett på – tidlig innsats og inkluderende fellesskap i barnehage, skole og SFO* (Meld. St. 6

(2019–2020) som kom våren 2020. Stortingsmeldingen tar for seg utfordringer og støttesystemer i skolen og regjeringens tiltak. Det nasjonale tilsynet for 2014 – 2017 viste at mange skoler ikke hadde gode nok rutiner for lærerne til å vurdere om elevene hadde et tilfredsstillende utbytte av tilpasset opplæring (Rapport, Felles nasjonalt tilsyn – 2014 – 2017).

## 1.5 Lokale føringer og rammer

Lokale planer og rammer virker også inn på skolens system.

Nordahl, Håland og Mælands gjennomgang av spesialundervisningen i Telemark 2014 (Nordahl m.fl., 2014), viste at andelen elever med spesialundervisning hadde økt over mange år, og at Telemark lå noe over landsgjennomsnittet. Rapporten inneholdt anbefaling til rutiner for vurdering av tilpasset opplæring, spesialundervisning og spesialpedagogisk hjelp og var ment som en veileder for skoleledere. Pedagogisk analyse ble anbefalt som verktøy, samt rutiner for å få en mer lik praksis før henvisning til PPT.

Hovedmål i Strategisk plan for oppvekst i kommunen, er at alle ungdommer har fullført videregående skole innen rettighetstid. Et viktig delmål er at «*Alle barn og unge opplever mestring, trygghet, trivsel og vennskap*» (Skien kommune, Strategisk plan for oppvekst, 2013 – 2023:8).

*Elever skal gå ut av videregående opplæring med et godt grunnlag for videre studier eller arbeid. Å skape en god oppvekstkommune betyr både å satse på det store flertall av barn og unge og samtidig ha likeverdige tiltak for de med spesielle behov. Da er vi avhengig av medarbeidere med nødvendig og riktig kompetanse* (Skien kommune, Strategisk plan for oppvekst, 2013 – 2023:12).

Som ledd i Strategisk plan, ble det utarbeidet en Spesialpedagogisk plan for skolene på oppdrag fra kommunalsjef for oppvekst. Målet med denne planen var å jobbe med eksisterende ressurser på en annen måte. Den fokuserer på hvordan man gjennom generelt pedagogisk arbeid kan redusere behovet for spesialundervisning, og hvordan kvaliteten på spesialundervisningen kan heves. Som ledd i dette rettes mål og tiltak mot læreres elevsyn og relasjonskompetanse, mot pedagogisk analyse og til sist kvalitet i spesialundervisningen.

De siste årene har skolene arbeidet med utviklingen av TPO-team, BTI, arbeid med pedagogisk grunnmur, pedagogisk analyse og fagnettverk som ledd i å skape bedre rutiner.

*Tpo-team* er skolenes ressursteam. De består av rektor / inspektør, skolens pp-kontakt, miljøterapeut, sosiallærer og helsesøster. I noen av teamene er det spesialpedagog, og i noen møter vil barnevernet være til stede. Alle skolene har en fast PP-kontakt som deltar på TPO-møtene. Det er klare forventninger til PP-tjenesten om å drive systemrettet arbeid.

*BTI* står for Bedre Tverrfaglig Innsats og er et prosjekt med tidlig intervensjon for utsatte barn og unge. Prosjektet ble satt i gang i 8 kommuner i 2012, og Skien kommune er en av nøkkelkommunene. Veilederen «*Fra bekymring til handling*» (BTI – handlingsveileder skole) gir klare råd for hvordan lærere kan følge opp barn som vekker bekymring. Planen

skal være et redskap for ledelsen i de pedagogiske enhetene. Alle nyansatte og førsteklasseforeldre i kommunen blir informert om BTI.

Skolene har arbeidet med rutiner for overganger mellom barnehage – skole – ungdomsskole.

## 1.6 Inkludering og tilpasset opplæring

Alle elever har rett på tilpasset opplæring, og alle elever har rett til å gå på skole i nærområdet. Ved inkluderende opplæring skal søkelyset rettes mot læringsmiljøet og pedagogisk praksis og ikke bare mot den enkelte elev.

I et inkluderingsperspektiv skal alle elever «være med». Et kjennetegn ved inkluderende skoler er positive lærerholdninger og god tilpasning av lærestoff, undervisning, og faglig støtte i tråd med elevenes behov (Mitchell, 2014). Elevene skal oppleve mestring uavhengig av egne forutsetninger og være en naturlig del av fellesskapet.

Et inkluderende arbeidsmiljø forutsetter at skolen har gode rutiner for å støtte opp om elever som strever (Ogden, 2015). Eleven skal ha læringsutbytte (Nordahl, 2010) og oppleve seg som inkludert (Haug, 2017). Å arbeide for inkludering inneholder flere sider, og arbeidet har som mål å forhindre utenforskap. Det er en kontinuerlig utviklingsprosess. Læreren må hele tiden arbeide for å forbedre tilretteleggingen av et inkluderende læringsmiljø. Vi kan ikke si vi har en inkluderende skole før vi vet med sikkerhet at elevene føler seg inkludert (Skaalvik & Skaalvik, 2006).

European Agency for Special Needs and Inclusive Education utformet i 2012 fire kjerneverdier som fagkompetansen til inkluderende lærere må hvile på:

1. Å verdsette ulikhet hos elevene- forskjeller regnes som en ressurs og en fordel i opplæringen
2. Å støtte alle elever – ha høye forventninger til alle elevers prestasjoner
3. Å samarbeide med andre – samarbeid og lagarbeid er en nødvendig tilnærming for alle lærere
4. Å fortsette den faglige utviklingen for hver enkelt – undervisning er en læringsaktivitet, og lærerne tar ansvar for sin egen livslange læring (European Agency for Special Needs and Inclusive Education, 2013:17)

Tilpasset opplæring er et overordnet prinsipp en skal arbeide etter i all opplæring (Opplæringsloven § 1-3). Det skal være et virkemiddel som tilpasset støtte til alle elever, og denne støtten skal så langt det er mulig gis innenfor det ordinære opplæringstilbudet. Skolen skal legge til rette for at elever med stort læringspotensial også får et tilpasset tilbud (Meld St.6, 2019-2020).

Ved å legge til rette for tilpasset opplæring og gi elevene gode muligheter for å lykkes, får elevene opplevelse av mestring (Befring, 2012). Den smale betydningen av begrepet tilpasset opplæring dreier seg om hva som blir gjort av individualisering og nivåddifferensiering overfor enkeltelever. Den vide betydningen dreier seg om hvordan arbeidet i fellesskapet blir lagt opp (Haug, 2017). Tilpasset opplæring må være en oppgave for alle som jobber i skolen, og ikke bare for dedikerte ildsjeler (Nilsen, 2012).

Tiltakene for å tilpasse opplæringen kan være knyttet til pedagogiske metoder, progresjon i lærestoffet og til organisering. I læreplanverket er variasjon definert som et vesentlig kjennetegn ved tilpasset opplæring (udir.no/k20). Skoler som har mye samarbeid og systematisk evaluering av egen praksis, er bedre til å gi tilpasset opplæring til elevene (Nilsen, 2012). Undervisningen må være fleksibel, differensiert og variert, og den må kunne tilpasses alle elever (Ekeberg og Holmberg, 2005; Nilsen, 2004; Holmberg 2008). Buli-Holmberg beskriver undervisning og læring som komplementære prosesser (Holmberg, 2008).

Tilpasset opplæring forutsetter at læreren tar utgangspunkt i elevens læringsforutsetninger og opplæringsbehov. Da må læreren ha kjennskap til elevens individuelle læreforutsetninger (Holmberg og Lyster 1998; Holmberg 2008), og observasjon og kartlegging må følges opp av gode tiltak. Læreren skal støtte eleven i å nå læringsmål innenfor et likeverdig fellesskap. Utdragingen for lærerne er å ha både system og individ i fokus, fordi begge har betydning for elevens læring (Holmberg, 2008).

## 1.7 Spesialundervisning

*Godt læringsmiljø og gode systemer for lokalt arbeid med læreplan, vurdering og tilbakemelding er viktige forutsetninger for å fremme en opplæring som er tilpasset elevenes evner og forutsetninger (Veileder for spesialundervisning, udir.no:3).*

Alle elever har rett på tilpasset opplæring. Dersom elevene ikke har tilfredsstillende utbytte av opplæringen, skal den tilpassede opplæringen gis som spesialundervisning. Spesialundervisningen skal være en integrert del av den tilpassede opplæringen (Skogen, 2015). Spesialundervisning er en mer omfattende tilpasning enn den tilpasning som gis i ordinær undervisning når det gjelder innsats av ressurser, kompetanse og innholdsmessig tilpasning (Nilsen, 2012). Det er opplæringslovens §5-1 som gir muligheter for å gi ekstra faglige og økonomiske ressurser til elever med særskilte opplæringsbehov. Før rektor på vegne av kommunen kan fatte vedtak om spesialundervisning, må det gjøres en sakkyndig vurdering av PPT og skrives et enkeltvedtak. I den individuelle opplæringsplanen, IOP, formuleres mål som utviklingen til eleven vurderes etter.

## 1.8 Tidlig innsats

Tidlig innsats henger sammen med prinsippet om tilpasset opplæring og har et tosidig perspektiv. Tidlig innsats er både et viktig redskap for å forebygge at vansker og barrierer for læring oppstår, og at man skal gripe inn uansett når vanskene oppstår i læringsløpet (Bjørnsrud og Nilsen, 2013). Skolene er pålagt å gjøre en tidlig innsats for elever som strever i lesing, skriving og regning, og derfor er det ekstra ressurser til 1.- 4. trinn. Alle skoler skal ha tilgang til lærerspesialister på disse trinnene (Meld St.6, 2019-2020). Det stilles ikke særskilte saksbehandlingskrav; skolene skal gi rask hjelp til de elevene som trenger intensiv opplæring.

## 1.9 Før tilmelding

I veilederen som er utarbeidet av Utdanningsdirektoratet for bruken av spesialundervisning, er et av punktene før tilmelding og utredning. Det er denne fasen jeg ser nærmere på i min oppgave.

*Spesialundervisning skal ivareta muligheter elevene skal ha til å nå realistiske mål dersom det ikke lar seg gjøre innenfor ordinær opplæring. Derfor er det viktig at skolen bevisst bruker det handlingsrommet som ordinær opplæring gir, før rektor melder eleven til PP-tjenesten. Skolen må kartlegge, vurdere og eventuelt prøve ut nye tiltak på skolen innenfor rammen av ordinær opplæring. Dette er også presisert i opplæringsloven § 5-4 (Veileder for spesialundervisning, 2014: 3).*

Lærerne har et stort ansvar for å identifisere elever som ikke har forsvarlig utbytte av undervisningen. Rektor og skoleledelse har ansvar for å gjøre lærere kjent med prosedyrer som er utarbeidet for å identifisere elever som er i faresonen og hvordan de skal melde fra om dette (Skogen, 2015). Gjennom en intern utredning kan det avdekkes om elevens mangelfulle læring kan avhjelpes med interne tiltak, eller om det skal skrives en oppmelding til PPT. I oppmeldingen må skolen beskrive hva som er elevens problem og hva den har gjort for å tilpasse opplæringen bedre. Denne dokumentasjonen er viktig fordi den beskriver de tiltak som er gjort, og som eventuelt ikke fungerte tilstrekkelig.

I Skien skal lærerne først drøfte bekymringen med foresatte. Dersom bekymringen varer, skal lærer legge ved kartlegginger og eventuell pedagogisk analyse av eleven i oppmelding til TPO-teamet. På møtet kan lærer få råd om tiltak som skal prøves ut. Tiltak evalueres, og dersom tiltakene og tilpasningen ikke er tilstrekkelig, kan lærer få råd om oppmelding til PPT for å få en sakkyndig vurdering av eleven.

## 1.10 Skolens handlingsrom

*Skolen må bruke handlingsrommet som ligger innenfor rammen av ordinær opplæring slik at tiltak som fremmer læring og forebygger vansker settes i gang. Kommunens og fylkeskommunens rammer avgjør handlingsrommet. Rammen omfatter lærertetthet, lærernes kompetanse, pedagogiske praksis og ledelse ved den enkelte skole. Hvordan den enkelte kommune og fylkeskommune utnytter ressursene, er avgjørende for hvordan skolen kan legge til rette for tilpasset opplæring. Dersom skolen ikke har de nødvendige ressursene som skal til for å tilpasse den ordinære opplæringen, så bør skolen få tilført flere ressurser, før saken henvises til PP-tjenesten for sakkyndig vurdering (Veileder for spesialundervisning, 2014: 4).*

Det er en stor gruppe elever som strever i skolen. Man antar at det til enhver tid er 15-25% som trenger særskilt tilrettelegging for en kortere eller lengre periode (Meld. St.6, 2019 - 2020). For å fremme læring og forebygge vansker må vi se på flere faktorer. Komplementaritet handler om å se både deler og helhet av det samme fenomenet. Hvis kvaliteten på den ordinære opplæringen er lav, kan det skape grunnlag for økt tilkortkomning og dermed behov for ekstra tiltak. Er kvaliteten høy, vil behovet for tiltak

bli mindre (Haug, 2017). I kvalitetsutvikling av tilpasset opplæring vil skolens systembetingelser bli viktige å forstå, fordi de bestemmer skolens handlingsrom.

Skolen skal legge til rette for sosial læring og positiv identitetsutvikling (Befring, 2012). Skoler gir bedre læringsmuligheter til elever dersom de evner å tilpasse undervisningen til elevenes behov og har et fleksibelt system til de elevene som har behov for hjelp (Ogden m.fl., 2014). Alle elever skal gis skolefaglig og sosial støtte for optimal utvikling. Noen elever vil behøve mer støtte. Støtten vil variere i intensitet, omfang i tid og i lærings- og utviklingsområder. Det er viktig å sikre god kvalitet på de tiltak som settes inn, og skolen må ha gode rutiner for kartlegging og vurdering av elevenes utvikling (Nilsen, 2012).

Det er nødvendig med et helhetsperspektiv på forebygging (Befring, 2019), vi må også se hvilke ressurser eleven har.

Ogden (2009) bruker begrepet *proaktive skoler* om det å være i forkant. Elevene må gis optimal læringsstøtte innenfor den ordinære opplæringen, og det får konsekvenser for måten skolen og ressursene organiseres.

I henhold til opplæringslovens § 13.10 (Opplæringsloven, 1998) skal skoleeier ha et forsvarlig system for å vurdere om kravene i opplæringsloven med forskrifter blir ivaretatt. For å synliggjøre prosessen fra lærer blir bekymret for eleven til det foreligger en sakkyndig vurdering, har leder ved PPT i kommunen tilpasset et *kartleggingshjul*. Kartleggingshjulet blir også kalt handlingshjulet. Kartleggingshjulet blir brukt av andre kommuner, deriblant Lillehammer kommune (Knudsmoen m.fl., 2015).

Når den første bekymringen melder seg, må lærer avklare utfordringen. Dersom det er uklart, kan det gjøres nærmere kartlegginger, f.eks. av språk- og fagvansker, eller gjøres en pedagogisk analyse. Lærer kan snakke med eleven selv, med foreldrene og med kollegaer. Deretter vurderer lærerteamet – eventuelt sammen med TPO-teamet - hvilke «verktøy» de kan bruke som ikke allerede er prøvd ut.

## 1.11 Skolens system

Skolens ansvar for en inkluderende og tilpasset opplæring må ivaretas gjennom skoleutvikling (Bjørnsrud, 2008). I dette arbeidet står samspeilet mellom planarbeid, lærerrollen og lederrollen sentralt (Buli-Holmberg, Nilsen og Skogen, 2008). Skolens utvikling er samtidig avhengig av rammefaktorene som er fastsatt av stat og kommune (Nilsen, 2012). Lærertetthet er en slik faktor, sammen med faglig kompetanse og ledelse ved den enkelte skole.

Arbeid for å styrke læringsfellesskapet har også som mål å styrke skolens handlingsrom.

Det første steget var at skolene skulle arbeide med den pedagogiske grunnmuren. Elevsyn ble knyttet opp mot normalitetsbegrepet og inkludering. Dersom en elev skal tas ut av fellesskapet, måtte begrunnelsen være at det skal være til elevens beste. «*Når faglige eller sosiale utfordringer oppstår, så skal de bli analysert og reflektert over innenfor et normalitetsperspektiv, og valg av strategier og tiltak skal også ta utgangspunkt i normalitetsforståelse*» (Skien kommune, Spesialpedagogisk plan, 2016: 5 – 6).

Neste punkt dreide seg om lærerens relasjoner til elevene. Planen viste til at elever som har et positivt forhold til læreren sin, viser et større faglig engasjement. Det ble satt i gang et arbeid på de ulike skolene for å øke relasjonell kompetanse hos pedagogene.

*Pedagogisk analyse* (Nordahl, 2012; Jahnsen, 2011) er ment som en tilnæringsmåte for å få fram ulike forhold som har betydning for en elev, og kan skape utfordringer for læringsarbeidet. For at den pedagogiske analysen skal være god, og for at tiltakene skal bli gode, må elevens situasjon ses på fra tre perspektiv: Individperspektivet, aktørperspektivet og det kontekstuelle perspektivet. Målet er å finne ut hvordan ting henger sammen, og så ta utgangspunkt i det man vet når man skal finne tiltak.

Hvilke kjennetegn ved eleven er medvirkende faktor til at noe blir utfordrende? Dette er individperspektivet. Aktørperspektivet får frem elevens perspektiv. Hvorfor velger eleven å gjøre det han gjør? Det kontekstuelle perspektivet ser på den enkelte lærers praksis og pedagogers rolle i møte med eleven.

## 1.12 Lederrollen

Skolens ledelse har et særlig ansvar for skoleutvikling (Dalin og Buli-Holmberg, 2010). I årene etter innføringen av Kunnskapsløftet, viste forskning at det var mindre samarbeid mellom lærere, og at norske rektorer i mindre grad tilrettela for samarbeid som har betydning for læring enn rektorer i andre land (Meld.st 21 (2016 – 2017)). Stortingsmeldingen *Tid til læring* (Meld.st 19, 2009 – 2010) trakk frem at god skole- (og klasse-) ledelse var den viktigste forutsetningen for mer effektiv utnyttelse av lærernes tidsbruk. *Effekten på elevenes læring av økt lærertetthet blir større dersom det samtidig blir mer bevissthet om god bruk av tid i skolen* (Meld.st 19, 2009 – 2010). Deretter fulgte punktet om at skoleleder måtte sørge for at lærerne brukte avtalefestet tid *effektivt og måltettet til skolens kjerneoppgaver*.

Rektor må ha god kjennskap til og vurdering av elevenes læringsutvikling og for tilrettelegging av opplæringen. Det er rektor som har ansvaret for at spesialundervisningen fungerer som et verktøy for tilpasset opplæring (Skogen, 2015), og skoleledelsen har stor betydning for kvaliteten på spesialundervisningen (Buli-Holmberg m.fl.2008). Det er også rektor som signerer oppmelding til PPT fra skolen, og som på vegne av kommunen utarbeider enkeltvedtak. *En tydelig, helhetlig og langsiktig ledelse med blikk for elever med særskilte behov vil nok forutsette både personlig egnethet, skolering innen ledelse og god oversikt over det pedagogiske og spesialpedagogiske arbeidsfeltet* (Lillejord, 2008; Skogen, 2008; Skogen, 2015: 171).

Rektor skal sørge for at personalet har kompetansen som kreves i møtet med elevene. Skoleledelsen har ansvar for at personalet forstår og vil inkludering (Bjørnsrud, 2014).

Senge (1999) beskrev skolen som en «lærende organisasjon» der personalet er opptatt av å dele ny kunnskap og erfaring med hverandre og fokuset er på hva man skal få til. Skoleledelsen må legge til rette for at gode team blir satt sammen, og at det legges til rette for samarbeid og relevante diskusjoner i kollegiet. Meld.st.6 (2019-2020) sier det slik: *Skolene må gi lærerne støtte, handlingsrom og fleksibilitet slik at de kan ha en god organisering av undervisningen og god klasseledelse*.

## 1.13 Lærerenes rolle

*Læreryrket er et av samfunnets viktigste yrker. En lærer kan utgjøre en forskjell for barn og unge, være med på å skape gode relasjoner og å gi fremtidens medborgere et godt grunnlag. Å være lærer kan også oppleves som en ensom jobb. Det kan være utfordrende å ha ansvar for at alle barn med ulike forutsetninger og behov skal oppleve læring, utvikling og mestring i fellesskapet hver eneste dag (Meld.st 6, 2019 – 2020).*

Læreren er den viktigste faktoren skolen rår over for å gjøre undervisninga god (Haug, 2017). Det er forventet at lærerne skal ha grunnleggende pedagogisk fagkompetanse. I tillegg behøves høy kompetanse i tilpasset opplæring og spesialundervisning (Buli-Holmberg, 2009). Læreren skal mestre ledelse av elevfellesskapet, og kunne følge opp den enkelte elev tett og kontinuerlig.

Elever som går i skoler med et godt læringsmiljø, får gjerne gode resultater. Pedagogisk forskning om klasseledelse og elevers læring har ikke entydige svar på hva som gir en god praksis, men viser momenter som er viktige for god ledelse av læringsmiljøet (Hermansen, 2007; Moen 2011; Tiller, 2011). Bjørnsrud (2014) trekker frem fem sentrale sider ved lærerarbeidet: lærere må legge til rette for læring med mening, utvikle sin didaktiske kompetanse, skape gode relasjoner til elevene, skape samarbeid mellom elevene og legge til rette for foreldredeltakelse (Bjørnsrud, 2014).

Lærere må kunne sitt fag, og de må kjenne sine elever. Moen bruker begrepet *proaktiv klasseledelse* for å understreke at læreprosessen planlegges nøye, og at læreren må være i forkant av problemer som kan oppstå (Moen, 2011). Lærestoffet, progresjonen og metodene må tilrettelegges og tilpasses til elevene ved å knytte temaer sammen og knytte nytt lærestoff til elevenes tidligere erfaringer. Læreren må skape læring med mening for å forbedre og vedlikeholde læring (Lunde og Lindbäck, 2020).

Læringsledelse i læringsarbeidet bygger på elevenes forforståelse, elevdeltakelse, nærhet og trygghet til elevene (Bjørnsrud, 2014). Tilpasset vurdering for elevenes videre læring står sentralt.

Det å skape et godt forhold til elevene er viktig for elevers læring, trivsel og trygghet. John Hattie viser i sine metaanalyser til fire hovedkategorier som har betydning for elevers læringsutbytte: gode relasjoner, trygghet, sosiale verdier og faglige forventninger (Hattie, 2009).

Begrepet relasjon handler om hvordan vi oppfatter hverandre og hvilken innstilling vi har til hverandre. I forholdet mellom lærer og elev, betegnes relasjonen som asymmetrisk. Det er den voksne som har ansvaret for kvaliteten av relasjonen, og det er særlig viktig dersom relasjonen er vanskelig (Juul & Jensen, 2003). Elev og lærer har i utgangspunktet ulike roller og oppgaver. Det er læreren som skal lede elevene i læringsprosessen (Bjørnsrud, 2014).

Elever som har et positivt syn på skolen, lærer lettere. Dersom elevene har et godt forhold til læreren sin, blir de både faglig og sosialt tryggere sammenlignet med elever som ikke har et godt forhold til læreren. Dette gjelder særlig de elevene som står i fare for å falle utenfor faglig og sosialt uten tilstrekkelig tilrettelegging (Skaalvik & Skaalvik,



2005). Læreren må være en tydelig leder og sette klare regler for klassens arbeidsform. Dette er viktig for både faglig og sosial utvikling. I samarbeidsoppgaver er det lærer som skal bestemme gruppesammensetningen slik at ikke enkeltelever ekskluderes.

Vår selvoppfatning påvirkes og utvikles i samhandling med andre. Symbolsk interaksjonisme handler om at vår oppfatning av oss selv dannes indirekte gjennom persepsjon av andres oppfatning av oss (Mead, 1962). Læringsledelse handler om å legge til rette for at elever skal oppleve tillit, bli satt pris på og verdsatt. Kontaktlæreren har ansvar for at alle elevene skal kjenne seg som del av et sosialt fellesskap (Halland, 2005). Lærerteamene har et stort ansvar for at elevene opplever inkludering.

Nordahl og Hausstätter har vist at elever som får spesialundervisning møter lavere forventninger (Nordahl og Hausstätter, 2009). Alle elever må møte tilpassede men høye nok forventninger for at de skal lære.

## 1.14 Lærerteam

Et team er en arbeidsgruppe som fungerer sammen, har felles arbeidsoppgaver og har et felles mål. De er avhengige av hverandres styrker for å nå mål som er satt (Bang 2008). Mange skoler har teamarbeid som grunnlag for elevenes læring og utvikling, der lærerne finner en balanse mellom individuelt og kollektivt arbeid (Bjørnsrud, 2011).

Fullan (2014) har jobbet med utvikling av skolesystemer i mange land, og han mener det må være en felles motivasjon i systemet for å få til et godt utviklingsarbeid. Det må være en kultur for bruk av kartleggingsverktøy og oppfølging av elevenes utvikling. Lærere må jobbe i team og lære av hverandre. Hattie (2012) understreker betydningen av en kollektiv tankegang for at elevene skal oppnå forventet læringsutbytte. I skoler hvor personalet har høy kollektiv mestingsopplevelse, definert som gjensidig tro på at kollegaene kan mestre problematferd, er det mindre problematferd og høyere skolefaglige prestasjoner (Bandura 1997; Ogden, 2015).

Hargreaves og O`Connor (2018) bruker begrepet profesjonalitet gjennom samarbeid (*Collaborative Professionalism*) for å understreke betydningen av at samarbeidet må ha høy kvalitet. Lærerteam som samarbeider om undervisningen gjør pedagogiske vurderinger ut fra faglig skjønn og tenkning (Bjørnsrud, 2012). Det er viktig at lærerne har mulighet til å støtte hverandre for å skape en inkluderende skole. Arbeidet med å planlegge, gjennomføre og vurdere elevenes læring får styrke ved at det gjøres i et reflektert fellesskap. Teamet må finne hvilket innhold og form som gir meningsfulle aktiviteter, og samarbeidet om undervisningen gjør at elevene kan få tilrettelagt undervisningen praktisk og pedagogisk. Refleksjoner rundt dette arbeidet er gunstig for å utvikle lærernes kompetanse. Læreplanene har et handlingsrom, og det er et krevende arbeid for skoleledere og lærere å tilpasse disse planene til elevenes evner og forutsetninger (Bjørnsrud og Nilsen, 2011).

Erfaring og ny viten utenfra organisasjonen skaper spenning, mening og forståelse i praksisfellesskapet (Wenger, 2004). Videreutdanning, skoleutviklingsarbeid og intern kunnskapsdeling fører til nødvendig utvikling.

*Lærertetthet* er sett på som et organisatorisk tiltak for å gi bedre tilpasset opplæring. Det er et mål å styrke de grunnleggende ferdighetene, og har også som intensjon å redusere behovet for spesialundervisning. På de laveste trinnene er det flere lærere pr. elev. Dette

har sammenheng med prinsippet om tidlig innsats. Høsten 2019 ble lærernormen innført, hvor det skal være 15 elever på 1-4. trinn og 20 på 5.-7. trinn og 8.-10. trinn per lærer. Spesialundervisning og særskilt norskopplæring er holdt utenom. Det er opp til skolene hvordan de vil organisere lærertettheten for å gi bedre læring hos elevene. Det er mest vanlig å benytte den ekstra læreren som tolærer på trinnet. Det vil si at klasser kan ha 30 elever. Økt lærertetthet gir økt fleksibilitet for lærere i å variere læringen for elevene og gjøre den mer praktisk og variert. En økt tetthet av lærere, som umiddelbart kan se og hjelpe elever i klasserommet, er viktig for skolens handlingsrom. Skoleåret 2019-20 er det 14,0 elever per lærer på 1.-4. trinn (udir.no).

## 1.15 Lærernes kompetanse

Å forstå eleven og hvordan han fungerer, hva han mestrer og hva han ikke mestrer, er viktig for å gi god undervisning. Det er bestemmende for innhold, arbeidsformer og progresjon i undervisningen. Læreren må finne ut årsaker til at en elev strever faglig og sosialt, og eventuelt endre og tilpasse undervisningen etter dette. I K20 står dette:

*Elever kan streve, og det kan oppstå ulike problemer med å lære gjennom hele opplæringsløpet. Lærerne kan få god støtte fra andre yrkesgrupper både til å avdekke utfordringer og til å gi elevene den hjelpen de trenger. Det kan være av avgjørende betydning for elevens utvikling at tiltak settes inn så raskt som mulig når utfordringene oppdages (K20, Overordnet del, 3.2 om Undervisning og tilpasset opplæring).*

God pedagogisk kompetanse og kunnskap om tilpasset opplæring er en viktig del av alle læreres undervisning. I en skole for alle er det viktig at lærere har god kompetanse om hvordan de kan differensiere pedagogisk for elevenes ulike forutsetninger og ulikheter. Forskningen har vært nokså entydig på at dette ikke har fungert. I den ordinære undervisningen er det iverksatt tiltak for å sikre kompetanse, det såkalte Lærerløftet, Kvalitet i skolen. Det hadde inntil nå ikke vært satt i gang tilsvarende tiltak for å sikre kompetanse i spesialundervisningen (Egelund, 2009, Mjøs, 2016). Forskning har vist at det har vært liten grad av spesialpedagogisk utdanning i skolen utover et halvt eller ett år (Holmberg og Tangen, 2001). Høsten 2020 settes det varslede løftet for spesialundervisningen i gang (Regjeringen.no), og dette løftet vil vare i en tiårsperiode.

I Skien kommune er det ikke kartlagt hvor mange lærere som har spesialpedagogisk utdanning ut over et halvt år, men fire lærere har tatt videreutdanning i perioden 2015 – 2020.

Det forutsettes at skolen rekrutterer lærere med kompetansen den behøver, eller at den legger til rette for at de ansatte får utviklet kompetansen ved kurs, etterutdanning og ved skolebasert kompetanseheving. Skolebasert kompetanseheving er *utvikling gjennom en prosess der skoleledere og lærere arbeider med temaer som gjelder forbedring av egen kompetanse for å tilrettelegge for elevenes læring* (Bjørnsrud, 2014: 80). Det er både skoleledelsens og lærernes ansvar å drive kvalitetsutviklingsarbeid i tråd med de pågående reformene (Nilsen, 2008).

De fleste skoler må håndtere spesialpedagogiske oppgaver innenfor de rammene som allerede eksisterer. Det må være tilstrekkelig kompetanse om spesifikke funksjonshemminger, lærevansker og metoder for at skolen skal kunne tilby tilpasset opplæring gjennom spesialundervisning. Det dreier seg om generell spesialpedagogisk

kompetanse om tilpasset, likeverdig og inkluderende opplæring, og mer spesialisert kompetanse innenfor høyfrekvente og lavfrekvente fagområder. Høyfrekvente områder vil dreie seg om vansker innen språk, lesing, matematikk og skriving samt kunnskap om problematferd. Lavfrekvente vansker vil for eksempel dreie seg om autisme, utviklingshemming, syn- og hørselsvansker. Barnevernsbarn trenger også ofte mer pedagogisk støtte enn jevnaldrende (Ogden, 2015). En tilpasning er også viktig for de sterke elevene. Kompetansebegrepet er tosidig og er både knyttet til *kunnskaper* og til det å ha *ferdigheter* om pedagogikk og spesialpedagogikk for å forbedre praksis (Buli-Holmberg, 2010). Lærerne må dessuten ha kompetanse i læreplanarbeid, i kartleggings- og vurderingsarbeid og kunnskap om mellommenneskelige relasjoner (Nilsen, 2008; Buli-Holmberg, 2008; Buli-Holmberg, Nilsen og Skogen, 2012). Ledelse og lærerteam må kontinuerlig forbedre egen kompetanse og praksis. For å fremme refleksjon over egen praksis, vil det være en god støtte å være bevissthet teorien som man har med seg.

Spesialundervisningen har fått kritikk for ikke å ha god effekt. Skolene har hatt svak spesialpedagogisk kompetanse og vært svake på praktiseringen av spesialundervisningen. Spesialpedagogikken har et særlig ansvar for å sikre barns rett til opplæring og utdanning (Befring, 2012; Hausstätter, 2008). Spesialpedagogens kunnskap om den enkelte elev og den konteksten eleven er en del av, er viktig å bringe fram i et tverrprofesjonelt samarbeid slik at barnet får en helhetlig og god hjelp (Hesjedal, 2016).

Tilgang på tilstrekkelig kunnskap, og utnyttelse av den, på individ- og systemnivå vil være nødvendig for en forsvarlig behandling i skolens tiltakskjede. Den spesialpedagogiske kompetansen kan være på den enkelte skole, i TPO-teamet der PPT er til stede, eller hentes inn fra spesialpedagogiske kompetansesentra. PPT skal drive både individ- og systemrettet arbeid (Opplæringsloven §5 – 6, andre ledd). I en studie av kommuner med lavt omfang av spesialundervisning, fant Wendelborg m.fl. (2015) at disse kommunene hadde klare rutiner for utprøving av tiltak, og at PPT arbeidet systemrettet i stor grad. Kommunene hadde også jobbet med grenseoppgangene mellom spesialundervisning og tilpasset opplæring.

En bedre utnyttelse av den spesialpedagogiske kompetansen vil være tjenlig for å realisere målet om en inkluderende skole (Mjøs, 2016). Praksisfeltet trenger spesialpedagogisk kompetanse, og fra politisk hold er det nå satt i gang et kompetanseløft på dette feltet.

Skoler som evner å tilpasse undervisningen til elevers behov og har et fleksibelt system for å støtte dem som har behov for hjelp, gir bedre læringsmuligheter. Da må alle ledd i systemet virke sammen. Vygostskij (1978) innførte begrepet den nærmeste utviklingszone, «den proksimale utviklingszone». Hans sosiokulturelle læringssyn viser hvordan personene rundt et barn må skape gode rammer for at barnet skal kunne utvikle seg optimalt, både kognitivt og sosialt. Tilpasset opplæring, tidlig innsats og god kompetanse i skolen virker forebyggende, men hvilke tiltak gjør skolen og lærerne når elever strever? Hvordan forstås førtilmeldingsfasen?

# Kapittel 3 Metodisk tilnærming

## 3.1 Forarbeid

Før elever meldes opp til PPT, er skolene pålagt å gjøre en innsats. Tiltakene skal dokumenteres og legges ved oppmeldingen til PPT. Jeg ønsket innspill fra PPT til hva det ville være hensiktsmessig å undersøke nærmere i mitt prosjekt, og derfor hadde jeg tidlig i oppgaveskrivingen en samtale med en PP-rådgiver i kommunen. Samtalen var strukturert i den forstand at jeg hadde forberedt spørsmål med utgangspunkt i temaene jeg ville belyse, men jeg ønsket at PP-rådgiveren kunne komme med sine tanker så fylldig som mulig. Jeg tok ikke denne samtalen opp på lydbånd, men noterte underveis, og skrev ned det vi hadde snakket om umiddelbart etter samtalen. Intervju betyr at to personer har en samtale om et felles tema; det er en «utveksling av synspunkter» (Kvale og Brinkman, 2009; Monica Dalen, 2011). Rådgiveren hadde mange gode innspill som jeg tok med meg i det videre arbeidet.

Etter samtalen med PP-rådgiveren leste jeg mer teori. Metoder og teorier er ikke uavhengige av hverandre. Det er sentralt at intervjueren har satt seg godt inn i emnet før intervjuet skal gjennomføres (Kvale og Brinkmann, 2015).

Jeg kategoriserte deretter temaene og utarbeidet et spørreskjema som skulle deles ut som papirskjema til de 17 barneskolene i en kvantitativ undersøkelse. Så kom Covid 19-pandemien, og jeg så meg nødt til å endre design på prosjektet fra kvantitativ til kvalitativ metode. Dette krevde at jeg returnerte til litteratur om metoder for å få et godt grunnlag for videre arbeid. Jeg vil argumentere for at oppgavens utgangspunkt: ønsket om å belyse hvordan lærere og spesialpedagoger i kommunen arbeider med elever med vansker før bekymringen meldes PPT, kan belyses med en kvalitativ metode.

Min endring av metode var pragmatisk. Jeg fikk bedre kontroll på innsamling av data og på forskningsprosessen. *Vi bør alltid stille spørsmålet om det er andre tilnærminger som vil gi mer relevante svar på spørsmålene som skal besvares, og som dermed kan styrke forskningens gyldighet* (Tjora, 2011: 118). Med spørreskjema til lærere på alle barneskolene, hadde jeg hatt grunnlag for å generalisere i større grad enn det jeg kan med intervjuer av få informanter. Jeg vurderte det slik at jeg nå ikke kunne dele ut undersøkelsen i papirformat. Jeg hadde ikke lenger tilgang til lærerne i skolene, de var i hjemmeskole. Jeg kunne utarbeidet et digitalt spørreskjema, men egen erfaring, erfaringen blant kollegaer – og det som kom fram i delingsgrupper på nett – var at den nye hverdagen var altoppslukende. Jeg så det som mindre sannsynlig at lærere ville ha tid og motivasjon til å svare på mine spørsmål som hadde et annet fokus enn det som opptok de i den nye hverdagen. Da jeg tok beslutningen om å endre metode, var det uvisst hvor lenge nedstengningen ville vare. Det å ha et arbeid med fokus på det som i media ble kalt «sårbare grupper», var krevende, og gjorde at mye av arbeidet med masteroppgaven måtte vente. Jeg kunne hatt «is i magen» og ventet til lærerne returnerte til skolen og normalhverdagen. Så mye «is» hadde jeg ikke. Jeg valgte derfor å returnere til bøker om kvalitativ metode.

Jeg vil senere drøfte valgene mine, og styrkene og svakhetene med metoden jeg valgte.

## 3.2 Det kvalitative forskningsintervjuet

*Intervjuet er den mest utbredte tilnærmingen til kvalitativ forskning* (Brinkmann og Tanggaard, 2012: 17). Intervjuforskningen er særlig egnet til å få frem relasjonelle, samtalemessige, narrative områder av menneskelige erfaringer (Kvale og Brinkmann, 2015).

Ved å velge intervju som metode, har jeg mulighet til å se nærmere på hvordan de valgte informantene oppfatter handlingsrommet de har når de blir bekymret for en elev. «Når vi intervjuer mennesker, gjør vi det for å få innblikk i menneskelige opplevelser fra deres ståsted» (Brinkmann og Tanggaard, 2012: 17). Intervju har et fenomenologisk utgangspunkt ved at det søker å få innblikk i en annen persons livsverden. Ved å stille med et åpent sinn og en «bevisst naivitet» kan forskeren åpne for at informanten uttrykker seg friere og med egne ord (Kvale og Brinkmann, 2015).

Den greske betydningen av ordet metode er *veien til målet*. I et kvalitativt forskningsintervju produseres kunnskap sosialt, det vil si gjennom interaksjon mellom intervjuer og intervjuperson (Kvale og Brinkmann, 2015). Ferdighetene for å bli en god intervjuer læres gjennom praksis. Intervjueren og den intervjuede produserer kunnskap sammen. I forlengelsen av dette er det viktig at jeg plasserer meg selv som intervjuer, som forsker.

## 3.3 Forberedelser

Jeg utarbeidet en intervjuguide med utgangspunkt i forskerspørsmålene mine. Intervjuguiden inneholdt både mer åpne spørsmål og detaljspørsmål. Et kvalitativt intervju bør inneholde både faktaspørsmål og meningsspørsmål (Kvale & Brinkmann, 2009).

Meldeskjema ble sendt NSD, og prosjektet ble godkjent (Vedlegg 1).

Jeg sendte forespørsel til rektorer ved barneskoler i kommunen. Jeg valgte å sende forespørsel til de største barneskolene, fordi jeg antok at det da ville bli enklere å anonymisere informantene mine. Jeg tok så direkte kontakt med informantene selv for å avtale tidspunkt for intervjuene.

## 3.4 Valg av informanter

Valg av informanter er gjort på bakgrunn av forskningsspørsmålene. Kriteriene var at de skulle ha jobbet i skolen i mer enn 10 år, og at de skulle ha erfaring med spesialundervisning. Disse kriteriene ble ansett som hensiktsmessige for å finne informanter som kunne gi svar på problemstillingen, og er således et strategisk utvalg. Ved at de har jobbet i skolen i de siste 10 årene, har informantene erfaring fra perioden før og etter at Nordahl-rapporten om spesialundervisningen i kommunen kom i 2014. I brevet til rektorene ga jeg noen opplysninger om prosjektet mitt. Det er alltid et dilemma hvor mye informasjon som skal gis om et prosjekt. «Hvis vi gir for detaljert informasjon, kan deltakernes atferd påvirkes av det» (Thagaard, 2018: 23). Jeg vurderte det slik at det var nødvendig å gi denne informasjonen for å kunne få tilgang til informanter i denne

travle perioden. Utvalget mitt kan derfor også delvis karakteriseres som et tilgjengelighetsutvalg fordi informantene ble foreslått for meg av mine kontaktpersoner. Det er lærere som er engasjerte i arbeidet med tilpasset opplæring og som dermed var interesserte i å stille til intervju om temaet på tross av en hektisk hjemmeskole-hverdag. Utvalget mitt består av tre informanter. Alle arbeider som lærere på mellomtrinnet, fra 5. – 7. klasse.

### 3.6 Presentasjon av informanter

Informant 1, jeg kaller henne Tine, har jobbet i skolen i 22 år. Den nåværende skolen har hun arbeidet på i 7 år. Hun har arbeidet som kontaktlærer, sosiallærer og har erfaring med spesialundervisning.

Informant 2, jeg kaller henne Lene, har jobbet i skolen i 25 år. Den nåværende skolen har hun arbeidet på i 17 år. Hun har arbeidet som kontaktlærer og spesialpedagog. Hun har erfaring fra TPO-teamet.

Informant 3, jeg kaller henne Anne, har jobbet i skolen i 22 år. Hun har jobbet som kontaktlærer i 20 år på den skolen hun arbeider på nå. Hun er allmennlærer med spesialpedagogikk.

### 3.5 Gjennomføringen av intervjuene

Informantene fikk i forkant utlevert et samtykkeskjema sammen med forespørsel om bruk av lydopptak i intervjusituasjonen (Se informasjonsskriv og samtykkeskjema, vedlegg 2 og 3).

Informasjonen ble gjentatt muntlig før intervjuet startet, og informantene ble igjen minnet om at de kunne trekke seg dersom de ønsket det. Jeg sa også at dersom noe av informasjonen ble for spesifikk, ville jeg anonymisere dette så godt det lot seg gjøre. I to av intervjuene kom vi inn på elevsaker som eksempler på utfordringer, og de har jeg anonymisert og omskrevet noe.

Våren 2020 var det ikke tilrådelig å møtes fysisk for å gjøre intervjuer. Intervjuene foregikk derfor på Skype. Dette var godkjent av NSD. Etter avtale med informantene, ble intervjuene gjort når de hadde tid. Det var det ikke tilrådelig å møtes ansikt til ansikt på grunn av korona-tiltakene i landet. Jeg satt på mitt hjemmekontor, de satt på sitt kontor på skolen, eller på sitt hjemmekontor. Korona-perioden ga lærere mye erfaring i å bruke digitale plattformer til møter og undervisning. Å møtes «på skjerm» ble derfor ikke så fremmedgjørende som det ville vært bare et halvt år tilbake i tid. Samtidig er det en avstand. Det er viktig å reflektere over intervjusituasjonen som ledd i forskningsprosessen.

Intervjuene ble tatt opp på bånd, og opptakene ble transkribert så snart som mulig etter at intervjuet var ferdig. Ved å transkribere umiddelbart øker mulighetene for å få en

riktig gjengivelse av hva informantene har uttalt. Samtidig får forskeren nærhet til materialet, og dette kan styrke den senere analyseprosessen (Monica Dalen, 2011). Underveis i intervjuene gjorde jeg meg noen tanker, og dette noterte jeg ned umiddelbart etter intervjuet. Det er en start på analyseprosessen. Jeg noterte også ned stikkord om intervjusituasjonen som ikke kom med på et lydbånd.

Jeg hadde laget en semistrukturert intervjuguide (Vedlegg 4). Intervjuguiden var ledende for spørsmålene, men jeg ønsket at informantene skulle komme med egne tanker rundt temaene. Jeg ønsket en så fri flyt på samtalen som mulig.

Før vi startet intervjuet, snakket vi litt om «løst og fast». Jeg innledet intervjuet ved å presentere meg selv og prosjektet mitt, og ba informantene presentere seg selv. Samspillet mellom intervjuer og informant er avgjørende for den kunnskap man oppnår. Ifølge Brinkmann (2015) er de mellommenneskelige relasjonene strukturert av samtalen som sosial praksis. Intervjuet er en utvidet hverdagssamtale. Kvale (2006) bruker metaforene *gruvearbeider* og *reisende* for å vise hvordan intervjuprosessen i epistemologiske oppfatninger kan sees på som kunnskapsinnhenting eller kunnskapskonstruksjon. Intervjueren graver seg frem til gull eller reiser rundt og utforsker et land.

Analyseprosessen startet allerede underveis i intervjuet (Dalen, 2011).

### 3.6 Transkripsjon av intervjuene

Å transkribere et intervju vil si å oversette muntlig tale til skriftlig tekst (Kvale og Brinkmann, 2015). Transkribering er tidkrevende, men det gir også forskeren en innsikt i materialet.

I det talte språket er det vanskelig å høre når en setning slutter, og når en ny setning begynner. Det innebærer en tolkning å gjøre disse valgene. Jeg anonymiserte de jeg intervjuet ved å skrive bokmål, slik at ikke informantene skal kunne kjennes igjen på dialektuttrykk. Jeg valgte å omskrive der informantene gikk inn på personlige opplevelser med elever. Dette fordi denne tredjeparten ikke var en del av mitt prosjekt. De hadde heller ikke gitt sitt samtykke.

Selve intervjusamtalen er bare en del av intervjuet. Intervjusituasjonen innebærer også en kontekst som må refereres, det er viktig at intervjusituasjonen rekonstrueres så godt som mulig (Thagaard, 2018). Hvordan var samspillet mellom meg og den jeg intervjuet? Hvordan var kroppsspråket underveis? Ved å skrive ned så «tykt» som mulig, har jeg fått innspill til analysen.

Den videre analyseprosessen krever både analytisk refleksjon og teoritilfang. Fortolkningen av intervjuene handler om å få tak i det personene har sagt, om å knytte det til teori og om egne refleksjoner.

### 3.8 Analyse

*Analyse og tolkning av data er en kontinuerlig prosess som pågår gjennom hele forskningsprosjektet (Thagaard, 2018: 151).*

Å analysere vil si å dele opp i mindre deler. Å analysere intervjuer er tidkrevende. Jeg leste gjennom den transkriberte teksten mange ganger, jeg lyttet igjen og igjen til opptakene. Så startet jeg med koding og kategorisering av materialet mitt. Jeg valgte å bruke markeringstusjer ut fra de ulike temaene i intervjuguiden. Denne systematiseringen gjorde temaene tydeligere. Min fremgangsmåte var deduktiv; utgangspunktet for min koding var prosjektets problemstilling og begrepene i intervjuguiden.

Hovedkategoriene hadde utgangspunkt i disse spørsmålene:

- 1) Hvordan forstås begrepet *tilpasset opplæring*?
- 2) Hvordan oppfattes tiltakskjeden og skolens støttesystem når læreren bekymrer seg for en elev?
- 3) Hvordan oppleves skolens handlingsrom?

Jeg skrev ned refleksjoner jeg gjorde meg mens jeg arbeidet med datamaterialet.

*Et viktig ledd i analyseprosessen er koding av datamaterialet (Dalen, 2011: 62).*

Kodingsprosessen har ulike nivåer. Det er hva informantene har fortalt gjennom intervjuene, som skal lede valget av analytisk tilnærming. Ulike analytiske tilnærminger kan inspirere og gi ulike innfallsvinkler til datamaterialet.

*En meningsfortetting medfører en forkortelse av intervjupersonenes uttalelser til kortere formuleringer (Kvale & Brinkmann, 2015: 232).*

Det er viktig også å ha oppmerksomhet på hva som ikke kodes (Silverman, 2013, Thagaard 2018). Det som ikke inkluderes kan få frem nyanser i den videre analysen.

Jeg gikk videre i analyseprosessen ved å sortere materialet i relevant og mindre relevant stoff. Når jeg klippet svarene fra hverandre og plasserte de i underkategorier, gikk jeg fra helheten til å se nærmere på delene. Underkategorier var tidlig innsats, TPO-teamet, relasjoner og kompetanseutvikling. Flere av utsagnene kunne vært plassert i flere kategorier.

Tolkningen krever systematikk og bevissthet om egen rolle. Sitatene i oppgaven belyser hovedområdene mine.

Kvalitativ forskning fremstilles ofte som kontekstuell. Det er viktig å se at intervjuet skjer i en kontekst. Et intervju kan sees på som en tekst. Fortolkningen av teksters mening omfatter mange forskjellige tilnærminger. En hermeneutisk fortolkning vil vise hvordan delene i en tekst får mening ut fra tekstens kontekst.

I temaanalyser rettes oppmerksomhet mot temaer som er representert i prosjektet (Thagaard 2018). Ved å gå i dybden, er målet å utvikle en dypere forståelse. Forskeren må knytte utsagnene i intervjuet opp mot intervjuet som helhet. Kontekstanalyser gir helhetlige perspektiver på dataene. De «tykke beskrivelsene» er viktige for å analysere variasjonene. Disse analytiske tilnærmingene kan utfylle hverandre.



### 3.9 Vitenskapsteoretisk grunnlag

Kvalitative metoder har et vitenskapsteoretisk forankring.

I kvalitativ intervjuforskning kan man ha ulike filosofiske tilnærminger til intervjuet. Det semistrukturerte livsverdenintervjuet er inspirert av fenomenologien. Det understrekes at intervjueren må være åpen for intervjupersonenes opplevelser. Ifølge hermeneutikken kan vi kun forstå verden på bakgrunn av en forforståelse (Gadamer 2004; Brinkmann, 2015). Hermeneutikere er opptatt av fortolkning av mening, og at kunnskapen er kontekstuell. Det betyr for eksempel at utsagnene i intervjusituasjonen er relatert til en kontekst, og forståelsen jeg får i min tolkning kan ikke nødvendigvis sammenlignes med kunnskap i andre situasjoner. Epistemologer ser på hvordan kunnskap oppnås. Vi mennesker er sosiale og handlende, og vi søker etter viten, det er en aktivitet. En postmoderne tilnærming fokuserer på intervjuet som et sted der kunnskap konstrueres. I et postmoderne perspektiv, hvor sjangre blandes, vil man være tilbøyelig til å konkludere med at man både kan si noe om fenomener utenfor intervjuet, og at fortellingen om disse samtidig bringer aspekter fram som ikke fantes i intervjupersonens opplevelsesverden før intervjuet (Kvale og Brinkmann, 2015). Jeg har med meg teoriene jeg har lest om dette, og det jeg har lest om tema- og kontekstanalyser som analytiske tilnærminger.

### 3.10 Min forforståelse

Jeg har arbeidet som lærer i 22 år, og det meste av denne tiden har mitt arbeid vært rettet mot elever med ulike læringsutfordringer. Dette temaet engasjerer meg, Jeg har videreutdannet meg, og har lest mye teori som har sammenheng med emnet opp gjennom årene. Jeg har med meg min forforståelse og teori i arbeidet, og det må jeg være bevisst.

I forkant av intervjuene har jeg måttet reflektere over min rolle og mitt engasjement. Det var viktig at jeg ikke lot mine egne tanker styre tolkningen mens jeg intervjuet, men at jeg lyttet godt til hva personene sa og hvordan det ble sagt. Det er hva informantene forteller, også mellom linjene, som skal analyseres og tolkes.

Kvale og Brinkmann (2015) understreker at det er et asymmetrisk maktforhold i et forskningsintervju. Dette asymmetriske forholdet må håndteres etisk ansvarlig.

Informantene mine er ikke tilfeldig trukket ut. De er valgt fordi jeg mente de hadde noe å si i forhold til mine forskningsspørsmål, såkalt strategisk utvalg. Som lærere i samme kommune, kjenner vi til hverandre.

Jeg arbeider som lærer på en annen skole, og ved at vi har en felles erfaring ved at vi jobber i skolen, får jeg en nærhet til informantene. Dette kom blant annet frem under intervjuene ved at to av informantene sa: «*Ikke sant... ja, du vet...* » flere ganger i intervjuet. Det å ha nærhet til intervjueren kan gjøre at informanten kjenner seg fri til å gi mye informasjon og utdypende svar. Det kan også føre til at noe forblir usagt, fordi informanten antar at intervjueren forstår hva vedkommende tenker.

Ifølge Kvale og Brinkmann (2015) er kvaliteten på de produserte data i et kvalitativt intervju avhengig av intervjuerens ferdigheter og kunnskaper om temaet. De understreker den kvalitative forskningen som håndverk. Etisk dyktighet er forbundet med

forskerens evner og håndverksmessig kompetanse, og kjennskapet han har til fagets gode praksis (Kvale og Brinkmann, 2015).

For å forberede meg til forskningsintervjuet, planla jeg med blick til det Kvale kalte intervjuundersøkelsens syv stadier: Tematisering, planlegging, intervjuing, transkribering, analysing, verifisering og rapportering (Kvale og Brinkmann, 2015). Fokuset mitt i intervjuet var informanten og kunnskapen jeg ønsket å innhente. Jeg gjorde innledningen av intervjuet som et prøveintervju på en kollega i en tidligere fase av prosjektet for å prøve ut spørsmålsformulering og transkribering. I det første intervjuet var jeg opptatt av å få svar på egne spørsmål. Jeg merket at jeg i det andre intervjuet kunne fokusere mer på selve samtalen enn på mine egne spørsmål og behov for å drive samtalen fremover. Å bli en god intervjuer krever erfaring. Å lese om intervju som metode er ikke tilstrekkelig for å bli god i håndverket, men med noe trening lærte jeg meg noen teknikker, og jeg syntes det gikk enklere.

### 3.11 Validitet, reliabilitet og generaliserbarhet

Ingen forskningsintervjuer er nøytrale. Begrepene pålitelighet, gyldighet og generaliserbarhet brukes ofte som indikatorer på kvalitet (Tjora, 2017). Begrepet pålitelighet, eller reliabilitet, handler om sammenheng i prosjektet. Det handler om å redegjøre for utviklingen av data i forskningsprosessen (Thagaard, 2017). Det handler også om å redegjøre for ståsted som forsker. Det er viktig at jeg er tydelig på hva som er data, og hva som er min tolkning av data. Dette kan for eksempel gjøres ved å være tydelig på hva som er sitater i den videre analysen, og hvordan akkurat disse er valgt ut. *Når man formidler resultater, blir det viktig å redegjøre for hvordan perspektiver eller teorier har bidratt til forskningsdesign og analyse* (Tjora, 2017: 238). Da kan andre vurdere forskningsprosessen. Jeg har valgt ut noen sitater som jeg gjengir i oppgaven for å få frem stemmene til informantene, og disse er merket med pseudonymene. Sitatene jeg trekker frem viser både likheter og ulikheter.

Validitet vil si om en undersøkelse undersøker det den er ment å undersøke. Får jeg svar på de spørsmålene jeg stiller i oppgaven min? Jeg vil hevde at jeg har fått det. Dette henger sammen med oppgavens validitet. I et surveyintervju vil standardformuleringer og rekkefølge på spørsmål være nødvendige. I et kvalitativt forskningsintervju vil det være mer fleksibilitet i formulering og i rekkefølgen av spørsmål, men spørsmålene mine i intervjuguiden gir ulike svar. Jeg kan ikke stille de samme spørsmålene til ulike informanter og få like svar. Andre kan heller ikke gjenspeile intervjuet og få likt resultat. Det gir svak reliabilitet. Resultatene jeg har fått kan ikke generaliseres slik en statistisk undersøkelse kan det, og det vil si at den ytre validiteten er svak.

Transparens er knyttet til pålitelighet, eller reliabilitet. Transparens handler om det å gjøre presentasjonen av forskningen jeg har gjort så gjennomsiktig at andre kan vurdere det jeg har gjort. Jeg må redegjøre for alle de valg jeg tar.

Kvale bruker begrepet kommunikativ gyldighet (Kvale 2015; Tjora 2018) der gyldigheten testes mot annen forskning. I denne oppgaven forholder jeg meg til teori og tidligere forskning om temaet, og jeg sammenholder funnene med tidligere forskning.

I følge Brinkmann (2015) har gode intervjuprosjekter gyldighet fordi de lærer oss noe om menneskers livsverden. De påvirker teoriutviklingen og tenkningen vår og de virker inn på hvordan vi handler innen bestemte områder.

### 3.12 Etske betraktninger

Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora (NESH, 2006) har utformet forskningsetiske retningslinjer. Prinsippene om informert samtykke og konfidensialitet dreier seg om at de jeg intervjuer har en viss kontroll over egen deltakelse og om hvordan jeg behandler informasjonen de gir meg. I kvalitative intervjustudier er det viktig at informanten kjenner seg trygg på at opplysningene blir anonymisert (Dalen, 2011). Forskeren skal beskytte deltakernes integritet.

Kravet til konfidensialitet rettes også mot behandlingen av forskningsmaterialet.

Prosjektet mitt er innmeldt Norsk Senter for Forskningsdata (NSD), og jeg har fulgt retningslinjer for innhenting og behandling av data.

Jeg valgte å gjøre lydopptak fordi jeg da kunne konsentrere meg om intervjusituasjonen. Opptakene ble behandlet i tråd med retningslinjene fra NSD.

Jeg identifiserer kommunen, og derfor ble det ekstra viktig å anonymisere deltakerne. Jeg velger derfor å ikke beskrive skolene ytterligere annet enn å si at lærerne arbeider ved barneskoler i kommunen. Kravet til konfidensiell behandling prioriteres fremfor kravet om at forskeren skal legge til rette for etterprøvbare dersom miljøene er små og gjennomslipplige (Thagaard, 2017).

Jeg har også hatt tilgang til ikke-offentlig tallmateriale fra GSI. Behandlingen av disse dataene må gjøres med varsomhet slik at ingen skoler identifiseres.

Det etiske ansvaret må være med gjennom hele prosessen.

### 3.13 Styrker og svakheter ved metoden

Intervju er ingen enkel metode. Ifølge Brinkmann (2015) pleide Steinar Kvale å si at et av målene hans var å fraråde noen å bruke kvalitative intervjuer. Å reflektere rundt grunnene for valg av metode er et av de første trinnene i intervjuundersøkelsen.

De jeg valgte å intervjuer, har en spesiell interesse av grensegangen mellom spesialundervisningen og tilpasset opplæring. De er representanter for seg selv, i det yrket de har, men de får også en rolle som eksperter, fordi de har en kunnskap om emnet. Det var en fare for at intervjuet ville inneholde mer fakta enn subjektive opplevelser.

Jeg ser at en kvantitativ metode ville gitt svar på spørsmålet om praksis i kommunen. Med et spørreskjema delt ut til flere informanter, ville jeg fått frem flere synspunkt, og ved et gjennomsnitt kunne jeg generalisere. Jeg fryktet at jeg ville «mistet» mange deltakere sett i lys av den spesielle perioden vi var inne i. De deltakerne som ikke har så stor interesse av emnet, eller som tenker at det å svare ikke får direkte innvirkning på egen hverdag, de svarer trolig ikke på et spørreskjema. For å få frem disse

synspunktene, til de som er minst positive, kunne det vært hensiktsmessig med metoden deltakende observasjon. Jeg kunne også ha kombinert intervjuene mine med feltarbeid for å tydeliggjøre hva informantene faktisk gjør, og ikke bare hva de sier at de gjør.

*At vi stadig finner at dybdeintervjuer velges for å studere noens praksis – av rent pragmatiske grunner – kan være et tegn på at gyldighetskravet legges for liten vekt.[...] Å anerkjenne relevansen av pragmatiske valg i forskningen betyr også å ta konsekvensen av hvordan slike valg fører med seg nødvendige justeringer i problemstillinger og forskningsspørsmål. Den viktigste kilden til høy gyldighet er at forskningen pågår innenfor rammene av faglighet, forankret i relevant annen forskning. Metodologisk treffsikkerhet med utgangspunkt i problemstillinger og forskningsspørsmål må alltid veie tungt (Tjora, 2018: 234).*

Epistemologi er filosofien om kunnskap. Hva er kunnskap, og hvordan oppnås den? Et forskningsintervju kan både sees på som forskningsinstrument (hva) og som sosial praksis (hvordan). Dette mener Kvale er ulike dimensjoner som kompletterer hverandre. Kunnskap skapes i samspillet mellom den som intervjues og de intervjuede. I en kvalitativ studie er forskerens rolle en viktig faktor, og hvordan rollen utformes i samspillet mellom forsker og informant.

I det første intervjuet sviktet lydbåndet mot slutten av intervjuet, og jeg måtte ta en kort pause for å starte opp reserveløsning. Dette gjorde meg ikke stresset, for jeg hadde gjort klart en reserveløsning i tilfelle båndopptakeren ville svikte. Informanten fikk da bedre tid til å tenke, og kom i mellomtiden på noe hun hadde glemt å si. Det er nyttig å gi informantene tid til å reflektere og komme med ny informasjon, og en ny innfallsvinkel (Dalen, 2011). En av informantene tok kontakt i etterkant av intervjuet fordi hun hadde kommet på noe mer. Det understreker at intervju setter i gang tankeprosesser hos både den som intervjuer og den intervjuede.

## Kapittel 4 Resultat og drøfting av funn

Jeg ønsket i min oppgave å få mer innsikt i læreres erfaringer med bekymringsfasen, fra man er urolig over en elevs utvikling, og til en konkluderer med at opplæringen er tilfredsstillende – eller ber om sakkyndig vurdering av elevens behov for spesialundervisning. Hva er forståelsen av handlingsrommet? Hvordan oppleves skolens «støttesystem» i denne fasen?

I intervjuene vektlegger informantene mine ulike faktorer som er viktige for å gi god tilpasset opplæring i bekymringsfasen.

To av lærerne legger vekt på betydningen relasjoner har for å gi god tilpasset opplæring. Den tredje læreren vektlegger arbeidet til spesialpedagogisk team og TPO-teamet på skolen og hvordan disse er til hjelp for lærerne i bekymringsfasen.

### 4.1 Forståelsen av begrepene

Tine og Lene beskriver tilpasset opplæring som noe alle elever skal ha, og understreker at det gjelder de sterke elevene så vel som de svake. De mener at forståelsen av begrepene har endret seg blant lærerne i den senere tid, og at skolens ledelse og holdninger til inkludering, tilpasset opplæring og spesialundervisning virker inn på deres forståelse. Tine peker på den pågående prosessen med å bevisstgjøre lærere forholdet mellom spesialundervisning og tilpasset opplæring:

*De to begrepene er blitt mer og mer tydelig for lærere de siste 2-3 åra at det er to forskjellige ting, for spesialundervisning er undervisninga av elever hvor det ikke er nok å gi de tilpassa opplæring. Da skal de ha spesialundervisning (Tine).*

Det kommer fram gjennom samtalene at begrepet tilpasset opplæring forstås både smalt og bredt. I forklaringen av hva tilpasset opplæring betyr, gis begrepet en smal definisjon ved at lærerne beskriver hvordan opplæring tilpasses enkeltelevne ved kurs og arbeid i mindre grupper. De beskriver også hvordan elevene arbeider i fellesskap med samme tema og mot samme mål, men kvalitativt og kvantitativt tilpasset den enkelte eleven. Anne sier det slik:

*Ofte blir det til at man prøver å få med seg alle på tema, og så lager man oppgaver som skal passe for de fleste, og så er det noen oppgaver som man må tilpasse, enten opp eller ned, enklere eller vanskeligere (Anne).*

Lene beskriver hvordan et program for arbeidsplaner på nett har forenklet arbeidet med ukeplaner og arbeidsplaner for lærerne. Det har ført til at flere elever nå får tilpassede planer.

*Noen lærere hadde fire ukeplaner, liksom, mens andre hadde én de, og var fornøyde (Lene).*

Tine, Lene og Anne forteller om hvordan de legger til rette for oppgaver som gir elevene gode muligheter for å lykkes, og dermed får opplevelse av mestring. Eksempler som nevnes er intensivkurs, arbeid i mindre grupper og nivådeling av planer. Lene mener at

kollegaene hennes er gode på å nivåtilpasse. Alle mener at opplæringa skal tilpasses den enkeltes behov, men at lærerne må legge til rette for at eleven skal utfordres noe.

*Samtidig skal det være en liten utfordring, altså, at du hele tiden skal et steg videre, men at man ikke opplever oppgaven som uoverkommelig (Anne).*

Med hjelp fra lærer eller medelever, så kan eleven ta et steg videre i læringsprosessen. Dette er i tråd med Vygotskij (1978) og hans syn om at læringen skjer i «den nærmeste utviklingssonen». Læreren kartlegger hva eleven kan klare på egen hånd, og hva eleven kan klare med noe hjelp av lærer eller medelev. Lærerne kaller denne medeleven for «læringspartneren» i intervjuene.

Lene, Anne og Tine mener at spesialundervisning er «noe annet» enn tilpasset opplæring. Samtidig beskriver de hvordan de ser spesialundervisning som «enda mer tilpasning». Anne sier også at når man får enkeltvedtak, så har man krav på ressurser.

De er alle tydelige på at lærerne skal gjøre mange tilpasninger for elevene, både organisatorisk og nivåmessig før det kalles spesialundervisning. De mener at det er få elever som skal ha spesialundervisning, og at det da gjelder de elevene som har enkeltvedtak.

*Det er ikke så mange elever som skal ha spesialundervisning, egentlig, det skal ganske mye til for at de skal ha det (Lene).*

*Det er en sånn misforståelse som er ute blant lærere at så fort det ikke er «mainstream», så skal de ha spesialundervisning. Men det er feil. Det er ganske mange tilpasninger lærer skal gjøre uten at det skal kalles spesialundervisning. Spesialundervisning skal være det som står i IOP`en. Det glemmer noen (Tine).*

Tine berører med begrepet «mainstream» hvordan synet på det som avviker fra skolens standard har hatt et individorientert preg. Fokuset rettes mot enkelteleven. Dette er et syn som har stått sterkt i skolen (Häusstätter, 2011). Det kan ligge en tro på at spesialundervisning er et rasjonelt og hensiktsmessig virkemiddel for elever som har vansker i det ordinære opplæringsarbeidet (Nordahl, 2017).

Tine og Lene snakker om at kontaktlærer og faglærere har et større ansvar for å tilpasse opplæringen for elever som har ulike vansker. Anne og Tine mener at oppgaven til kontaktlæreren har blitt større enn den var før.

Lærerne forteller at det har vært et utviklingsarbeid ved skolen de senere årene, og at det er et økende fokus mot læringssyn, elevsyn og lærernes pedagogisk praksis.

Lene opplever likevel at det er vanskelig å «få tak på» normalitetsbegrepet når det snakkes om temaet.

*Jeg mener at normalitetsbegrepet mitt er ganske vidt. Så synes jeg at det som beskrives er enda videre. Det er litt vanskelig å forstå hvor den grensa er (Lene).*

I arbeidet må lærerne arbeide for inkludering og tilpasning av undervisningen til elevenes forutsetninger.

*Jeg føler at normalitetsbegrepet har blitt utvidet, og jeg ser at lærerne prøver mer og mer. Det er fordi de har fått mer kunnskap om tiltak de kan sette inn selv, for*

*vi har jobbet en del med det. Vi har jobbet en del med handlingsrommet før en eventuelt melder opp (Lene).*

Det er lærerne som står nærmest elevene i skolen, og modellene og oppfatningene de har, det Handal og Lauvås (1983) kalte «lærernes praksisteori», får betydning for hvordan barn vurderes og forstås i skolen (Vabø, 2014). Arbeidet om å tilpasse til elevenes forutsetninger er krevende. Lærerne må ha god kjennskap til elevene. De må være opptatt av hvorfor elevene strever. Dersom man ikke er opptatt av og overser at eleven strever med læringen, er det vanskelig å tilpasse til eleven og endre undervisningen (Haug, 2017).

Ledelsen ved skolen har et viktig ansvar for å klargjøre hva som ligger i begrepene inkludering, spesialundervisning og i tilpasset opplæring, og hvilket ansvar lærerne har i den ordinære opplæringen. Det kan gjøres ved at ledelse og lærere sammen arbeider med å bli mer bevisst hva begrepene innebærer. En felles referanseramme for å skape en inkluderende skole har betydning for holdninger og verdier hos skolens personale (Bjørnsrud, 2014). Holdningsarbeid er en pågående og kontinuerlig prosess. Det er nødvendig å drøfte jevnlig i skolen om elevene opplever seg inkludert i måten de møtes på.

## 4.2 Synet på lærerens rolle og relasjonen til eleven

*Det handler veldig mye om at det må være gode lærere. Jeg tror, unnskyld meg, men at det er mange lærere som ikke engasjerer seg nok, som lar det suse og gå, og som ikke ser på sin egen praksis. Ikke si enten «Dette går seg til!» eller «Denne eleven er vanskelig!» Det krever tid og energi. Det er ikke nok å være gode faglærere for å være gode lærere (Tine).*

Lærerens rolle er et tema som engasjerer Tine. Hun er tydelig og klar når hun snakker om viktigheten av å bygge gode relasjoner til elevene. Tine mener at det skal stilles høyere krav til lærerne, og at dette er ledelsens rolle, men også et ansvar for lærerutdanningen.

Hun legger til: «*De blir jo ikke flinkere lærere av å skulle ha spesialundervisning!*» (Tine)

Lærerne har et stort ansvar i å lede læringsarbeid, med å kartlegge og vurdere elevenes utvikling. Tine berører her nødvendigheten det er å se kritisk på sin egen praksis, på om man er en god lærer og på ledelsens rolle i veiledning av ansatte.

Tine vektlegger sterkt hvor viktig det er med gode relasjoner til elevene. Hun sier det slik: «*Det farger hele din måte å være mot eleven*» (Tine).

Også Anne vektlegger at elevene må vite at hun er glad i de. Tine mener det først må arbeides med relasjonen til elevene, før man kan starte med undervisning. Det mener hun er en forutsetning for at læreren kan drive undervisning. «*Da kan du lære de alt, du kan få til absolutt alt!*» (Tine)

Hun forteller at hun gjør dette bevisst ved å dele historier fra eget liv for å få elevene til å dele fra sitt liv, og på denne måten får hun også arbeidet med livsmestring. «*De skjønnte bare ikke selv at de også lærte noe!*» (Tine)

I den generelle delen av læreplanverket sies det at opplæringen skal *hjelp oss å leve, lære og arbeide sammen i en kompleks samtid og i møte med en ukjent framtid* (udir.no/k20). Elevene skal lære skolefag, men også om seg selv og andre. Sosial kompetanse er en faktor for motstandsdyktighet og bidrar til bedre skolefaglige prestasjoner (Jennings og diPrete, 2010, Ogden, 2015). Elever som mestrer arbeidsoppgavene de får, får styrket selvtilliten og de får kanskje positive holdninger til læreren og skolen.

Federici og Skaalvik (2014) kaller sosial støtte for faglig og emosjonell støtte. Ved å hjelpe og støtte elevene i læringsoppgavene de har, gir lærerne faglig støtte. Det å bli sett kan ses på som et grunnleggende behov. Elever som opplever å bli sett, akseptert og støttet av læreren får en viktig emosjonell støtte. Lene og Anne bruker bevisst historier fra eget liv for å skape tillit hos elevene.

Utviklingspsykologiske teorier forklarer hvordan beskyttende faktorer kan påvirke barns utvikling, og hvordan miljøet kan fremme eller hemme denne utviklingen (Bronfenbrenner & Ceci, 1994). Barn utvikler seg i samhandling med de andre elevene i klasserommet og med voksenpersonene de møter i hverdagen.

Tine mener at det er langt enklere å samarbeide med lærere som har samme elevsyn.

*Jeg har prøvd å ha samarbeid med lærere som liksom skal ha spesialundervisning inne i mine klasser, og som har hatt på en måte et elevsyn som ikke jeg har. Da står man på to forskjellige tuer, og har helt forskjellig utgangspunkt, og så skal man få til det samarbeidet (Tine).*

Tine ga eksempel på hvordan hun og kollegaer hadde fått til et godt samarbeid om å gi emosjonell støtte til trinnets elever.

*Noen ganger så bytter vi tilbake i et virvar! Jeg kan hjelpe noen i parallellklassen som jeg har god kjemi med, for eksempel, og en annen kan hjelpe meg (Tine).*

Da ses elevarbeidet som teamarbeid, og samarbeidet oppleves godt.

Hattie (2008) fant i sin metaanalyse av læringsfremmende tiltak i skolen at det var mest effektivt å bygge gode relasjoner mellom lærer og elev. Relasjoner blir beskrevet som selve «limet» i læringsarbeidet i skolen (Halland, 2005). Da blir arbeidet med relasjonen til elevene en viktig del av skolens handlingsrom.

Skolen hvor Lene jobber har hatt et prosjekt om inkludering, miljø og krenkelser som kompetanseheving på skolen. Gjennom det har de fått en felles forståelse for elevsyn. Hun mener de har blitt flinkere til å lytte til elevene og korrigere egen praksis til beste for eleven og elevgruppen.

*Jeg tror hun som satt på personalrommet og sa at han er sånn og sånn, for mora var sånn og sånn... det har blitt mer borte! (Lene)*

Ifølge Nordahl (2012a) må arbeidet med relasjoner ha som utgangspunkt at det kan læres og påvirkes. Lærerne ga eksempler på hvordan kollegiet hadde arbeidet med relasjonskompetanse som ledd i skolens utviklingsarbeid. Fravær av stempling, som Lene er inne på, blir sett på som kjennetegn på en god relasjon (Overland, 2007).

Elevene må få mye positiv oppmerksomhet og sosial støtte av læreren. De må også bevisstgjøres betydningen av å være ansvarsfulle på egne og andres vegne (Breilid og



Lassen, 2010). Det er elevenes opplevelser av relasjonen som kommer fram i trivselsundersøkelser.

### 4.3 Teamets rolle

Læreren er den viktigste ressursen i skolen. Læreren har et ansvar for opplæring av elevene, men også et ansvar som kollega og del av et team. Samarbeidet i team anses som en forutsetning for å gi bedre tilpasset opplæring, der lærerne deler ansvaret for elevenes utvikling. Lene ga et eksempel på hvordan hun samarbeidet med andre lærere på teamet om å skape gode relasjoner med elevene. Det profesjonelle skjønnet skal utøves og utvikles individuelt og sammen med andre (K20, generell del, 3.5).

I kommunen er det vanlig at lærerne er satt sammen i team ut fra hvilket trinn de arbeider på.

Lærerne og teamet er en del av verktøykassen i kartleggingsfasen. I teamet kan lærerne drøfte sin første bekymring om elevenes utfordringer. Sammen kan de så presist som mulig avklare hva elevens utfordring er. Hva er aldersadekvat? Hva sier læreplanen? Tiltak skal prøves ut innenfor den ordinære rammen, og trinnet må ofte se hvordan dette kan løses.

*Det som er cluet der, er å sette sammen gode team, slik at man kan være den støtten ovenfor hverandre, men det handler om kjemi. Det er kjempevanskelig (Tine).*

Tine forteller både om gode og negative erfaringer med teamsamarbeid, og hun peker på viktigheten av at kollegaer er innstilt på å samarbeide. Som lærer er det viktig å kunne støtte seg på kollegaer.

*Jeg har også opplevd å være helt aleine, null samarbeid, for det var de ikke interessert i. Det fungerte ikke (Tine).*

Tine har erfaringer med det Hargreaves (1996) kalte individualisme som ikke er samarbeid. Når ledelsen setter sammen trinnteam, er dette samarbeidet styrt ovenfra. Det er viktig at teamene er satt sammen på den måten at ressursene utnyttes på best mulig måte. Det er belastende å arbeide i et team som ikke fungerer godt, og som ikke gir tilstrekkelig støtte. Anne har også erfaring med dette. Hun synes det er en fordel å kjenne hverandre godt som kollegaer, og at det da er langt enklere å gi tilbakemeldinger:

*Det å være «under huden på hverandre», når vi har jobbet sammen i mange år. Da får man mange flere tilbakemeldinger underveis! Når man jobber med et nytt team, så bruker man litt tid på å bli kjent. Kanskje deres problemer er større enn mine, og så bruker vi tid på å heller diskutere de sakene, og så ordner jeg med mine ting, på en måte (Anne).*

Når man som lærer opplever at en selv eller elever man har strever, så er det viktig å ha kollegaer man kan få veiledning. Det behøver ikke være teammedlemmene, det kan også være andre kollegaer. Lene forteller om hvordan de har veiledning for kollegaer som et ledd før en sak tas opp i skolens ressursteam. Det er definert som en kollektiv mestringsforventning når lærerne har tro på at kollegaene kan organisere og

gjennomføre aktiviteter som bidrar til å opprettholde faglige og sosiale mål (Skaalvik og Skaalvik, 2007).

Lærertetthet blir ansett som et viktig virkemiddel for å gi god tilpasset opplæring. Når det er flere lærere per elev, er det enklere å gi rask støtte og tilbakemeldinger til elevene. Det krever et godt samarbeid av lærerne. Det er flere lærere per elev fra 1. 4. klasse enn på de høyere trinnene. Det er en krevende oppgave å følge opp alle elever på en god måte når man har ansvar for store elevgrupper.

*Når man har såpass mange elever, og så få voksne, så er det vanskelig. Det er få å spille på. Det er mye atferdsproblematikk, og det forstyrrer undervisninga, det tar opp konkurransen med læringa (Anne).*

Skaalvik og Skaalvik (2007) fant at det å lykkes for lærere er knyttet til arbeidet med elevene. Lærerne får bedre tid til å jobbe med relasjoner og til å støtte elevene i det faglige arbeidet når flere voksne kan være til stede i klassen. Et profesjonelt fellesskap som tar et kollektivt ansvar for alle elevenes læring og trivsel, er med på å sikre et likeverdig tilbud for elevenes opplæring (Dahl mfl., 2016). Da må det settes av tid til samarbeid.

Elever som har spesialundervisning har det meste av undervisningen som ordinær undervisning. Uthus (2013) viste til hvordan spesialpedagoger kan oppleve belastning når de føler de ikke å strekker til for elevene, og de ser at barnet ikke har det bra. Dersom lærere ikke føler at de strekker til, fordi de mangler ressurser og personell, så blir det en vanskelig arbeidssituasjon å stå i over tid.

Et stabilt kollegium gir dessuten forutsigbarhet i forhold til lærertetthet. Både Tine og Lene mener at lærerfravær får konsekvenser for spesialundervisningen, og for mulighetene for å differensiere og gi ekstra støtte. Mulighetene for å organisere undervisning med to lærere, mindre grupper eller lesetrening alene med lærer, faller bort.

#### 4.4 Ledelsens rolle

*Det er et lederansvar å ha gode systemer på skolene, det kan ikke lærerne gjøre. Lederne må ha gode systemer som de kan lene seg til når det er behov, det er et ledelsesansvar. Jeg har hatt verdens beste rektor, klar, tydelig på hva hun forventer og hvilken vei hun vil ha skolen sin. Hun sjekker, etterspør, og ser at lærerflokkene går den veien hun vil vi skal gå. Hun er veldig tydelig på at det er en «rød tråd». Vi skal et sted! Som lærer, så liker jeg at det er tydelig hva vi jobber mot, vi skal et sted. Hun er god på å få med seg folk, selv om hun kan være skarp. Det er ikke så populært alltid, for det er ikke så lett å sluntre unna, men jeg liker at ting blir gjort (Tine).*

Tine sier videre at skoleledelse er viktig «Lærere er jo ledere, de leder seg sjøl hvis ikke noen andre gjør det. De er jo lærere for de vil lede. Og de er vanskelige å lede» (Tine).

Ledelsen har et viktig ansvar for å signalisere betydningen av skolens ansvar og innsats i tiltakskjeden. Den må også legge til rette for et godt planarbeid. (Skogen, Nilsen, Buli-Holmberg, 2012). Det er en omfattende oppgave å drive skole, og i denne

sammenhengen dreier det seg om skolen har et godt system for kartlegging og oppfølging av elever. Skoleledelsen skal være med i TPO-møter og ha oversikt over elevflokket. Ved å ha klassegjennomgang på TPO-møter får ressursteamet innblikk i elever som det er en begynnende bekymring rundt. Dette må følges opp. Ledelsen har også et viktig ansvar for å sørge for at lærerne har god kompetanse, og kan iverksette utviklingstiltak internt og legge til rette for kvalitetsutviklingsarbeid (Nilsen, 2008; Bjørnsrud, 2014) Det er særlig aktuelt nå med innføring av ny læreplan, og med kompetanseløftet i spesialundervisning.

## 4.5 Foreldrenes rolle

Foreldres høye forventninger ble av Mathisen og Vedøy (2012) sett som en driver av spesialundervisning. Anne mener det er store sprik i foreldregruppa, noen har store forventninger, og noen bryr seg lite. Anne mener at det er stort sprik mellom de ulike foreldrenes forventninger til skolen. Lene og Anne har erfaring av at foreldrene ønsker en utredning, og at det er skolen som ønsker det.

*Når det gjelder det faglige, så er det lett å realitetsorienter foreldrene, det er lettere å få de til å se at barna strever. Når det gjelder det sosiale, så er det sånn at dersom barna sliter litt mer atferdsmessig, så går de litt mer i forsvar. Kan gjøre. Jeg tenker at så lenge du har en faglig begrunnelse og er tydelig i møtet med de, så føler jeg at du blir møtt med forståelse, men jeg tror det kommer an på hvor tydelig man er og hvor faglig man er (Lene).*

Foreldrene kan melde barnet sitt til PPT på selvstendig basis dersom de mener at opplæringstilbudet ikke er tilfredsstillende. Oftest så er det skolen som er melder, og som Lene her sier, så kan skolens og foreldrenes syn være motstridende. Det er viktig med et godt samarbeid mellom skole og foresatte. Foresatte har utfyllende kunnskap om barnet og kan være en god støtte for barnet i denne fasen hvor fokus blir på det barnet ikke mestrer. Det er nødvendig å dokumentere tiltakene og prosessen som gjøres, og trygge foreldrene i at skolen arbeider for å tilrettelegge til det beste for barnet.

## 4.6 Synet på lærerens handlingsrom

Ifølge Befring er all god pedagogikk og spesialpedagogikk forebyggende virksomhet. Lærerens evne til å strukturere, oppmuntre, støtte og bryr seg om elevene er en nøkkelfaktor (Befring, 2012). Skolene har plikt til å prøve ut tiltak før en eventuell tilmelding til PPT (Opplæringsloven §5-4), og handlingshjulet som ble beskrevet tidligere i oppgaven, synliggjør skolens plikt til å kartlegge, vurdere, prøve ut tiltak og evaluere tiltakene innenfor rammene av ordinær undervisning.

Lærerne må ha et stort repertoar for å kunne tilpasse til det elevmangfoldet de møter i klasserommet. På dette nivået må elevene få fleksibel hjelp innenfor det ordinære nivået når de har behov for det. Lærerne oppgir kartleggingsprøver og observasjon som ledd i underveisvurdering av elevene. De har kartleggingsprøver for alle elever hvert år. Dokumentasjonen skal brukes til å styrke læringen, men også for å følge med på utviklingen til eleven, om det er en progresjon. I observasjonen og kartleggingen må lærer vurdere hva eleven mestrer alene, og hva han må ha støtte av voksne eller medelever for å klare. Vurderingen gjøres mot nasjonale læreplaner. K20 angir mål i

fagene etter andre, fjerde, syvende og tiende årstrinn i fagene. I matematikk er det angitt kompetansemål og vurdering etter alle årstrinn, fra andre trinn til tiende årstrinn. Dersom eleven har en IOP, kan vurderingen gjøres med utgangspunkt i elevens forutsetninger og behov. Vurderingen skal dokumenteres. Tidlig kartlegging og inngripen er viktig for å forhindre at problemer får utvikle seg. I bekymringsfasen er det også nødvendig å få frem elevens og foreldrenes syn. Det kan for eksempel være aktuelt å finne ut hva eleven selv synes om å skulle ut av klassen.

Jamfør Vygotskijs (1978) teori om nærmeste utviklingsnivå, så er det viktig å finne en balanse mellom krav og mestring. Målet med kartleggingen og refleksjonen over egen praksis er at den tilpassede opplæringen skal bli bedre. Arbeidet med evaluering kan ses på som en utviklingsspiral, en kontinuerlig prosess (Nilsen, 2012). Undervisning, ressurser og elevenes utbytte må igjen vurderes og justeres. Lene forteller om større fokus på elevmedvirkning, og at det gjenspeiles i valgene av arbeidsmetoder og varierte oppgaver som gir mestring og motivasjon.

Bjørnsrud (2012) trekker fram fem momenter fra pedagogisk forskning om klasseledelse som har relevans for tidlig innsats i en inkluderende skole. Det viktigste er at lærerne må kunne legge til rette for læring med mening, og de må kunne skape gode relasjoner til elevene. De må kunne skape godt samarbeid mellom elevene og legge til rette for foreldredeltakelse. De må utvikle sin didaktiske kompetanse.

Skolen skal raskt sette i gang tiltak dersom en elev strever med lesing, skriving og regning. Lærerne forteller om konkrete tiltak som settes i gang dersom elever henger etter i lesing, for eksempel. Andre elever har behov for atferdsstøtte, og også dette kan arbeides med i klassen. Mange av tiltakene så langt kan gjelde for alle elever, og fra første til fjerde klasse så er det ekstra lærerressurser til dette.

Hvis lærer bekymrer seg for en elevs faglige eller sosiale utvikling, kan bekymringene drøftes med lærere på trinnet, med foreldrene, med skolens ledelse eller andre ressurspersoner på skolen.

*Jeg ser om det er en rød tråd i det som foregår. Så prøver jeg å være litt bevisst i det som jeg har fått av råd og tips. Jeg tenker at her må jeg følge med. Det er viktig å få med foreldrene, på at det barnet trenger hjelp. Da tar jeg det med ledelsen min. Og da sier ledelsen at jeg må sende inn en søknad, eller en oppmelding til TPO-teamet (Anne).*

De fleste barneskolene i kommunen har miljøterapeut eller sosiallærer, eller begge deler. Lene jobber som spesialpedagog, og hun samarbeider med sosiallærer og miljøterapeut. Som ledd i handlingsrommet har de åpnet for at lærerne kan komme og drøfte elevbekymringer som et lavterskeltiltak.

*Og så har vi en liten samtale, en veiledning på det. Det munner ut i et lite tiltak. Ikke store ting hvor de skal gjøre mye, men et lite tiltak hvor de skal gå inn og prøve det, eller, kanskje jeg skal observere, ta en kartlegging, eller miljøterapeuten observerer. Så tar vi kanskje et nytt møte om 14 dager igjen, og så ser vi hva vi har fått gjort til nå. Et tiltak som gjør at lærerne får utnyttet handlingsrommet. Det kan også være at vi får de til å reflektere rundt noe (Lene).*

Lene beskriver hvordan oppmeldingsskjemaet til TPO-teamet oppleves som tidkrevende av lærere. Det er mye som skal fylles ut på forhånd, blant annet pedagogisk analyse.

*Hvis læreren har 5 elever som har vansker og må skrive 2-3 sider om hver enkelt, det gjør de ikke, det kunne jeg si på forhånd (Lene).*

## 4.7 TPO-teamet

TPO-teamet består av lærere og ledelse, men også andre instanser som helsesykepleier, miljøterapeut, sosiallærer og PPT. På enkelte møter er også Barnevernet til stede.

To av lærerne jeg snakket med, forteller at skolen har en rutine med gjennomgang av elever i klassene sine to ganger i året i TPO-teamet. På høsten gjennomgås alle elevene i klassen, og på våren drøftes elever som ligger på eller under kritisk grense på kartleggingsprøver, eller som strever sosialt. Den tredje læreren hadde ett møte med TPO-teamet i skoleåret. For alle gjaldt rutinen om at elever som bekymrer, «meldes til TPO» på et eget skjema. Dette gir en oversikt for ledelsen over elevgruppen, og oppleves som en trygghet for lærerne.

*For nye, uerfarne lærere, eller det er jo det for meg óg, så er det der en trygghet, for at vi har gått gjennom alle elevene våre, og så kan vi sette opp tiltak, og se om... og så sitter jo PPT der, da, og da kan de jo si at «Jammen, han her.. meld han opp til oss, så kan vi ta å sjekke litt», liksom! Så det synes jeg er et veldig godt system (Tine).*

Tine opplever at det er enkelt å «slippe til» på tpo-møtet:

*Hvis jeg sier: Jeg SKAL inn på TPO-møtet nå og snakke om Per, så... Du må jo være «på» som lærer. Skolen har en fast PPT-kontakt, det er ikke noe problem for meg som lærer å ringe til ham og så si at nå må vi snakke om Per, for jeg skjønner ingen ting her liksom... Jeg synes det er kort vei til å få veiledning og hjelp hvis du gidder det som lærer, det er DER det ligger, det å gidde. Gjør du jobben din som kontaktlærer i forhold til å undersøke, finne ut av, utrede, ta tak i ting – det er jo der greia ligger, spør du meg da. Jeg synes jo at alle muligheter er der, for å kunne følge godt opp. Men da må du gjøre det!*

Ved å prøve ut anbefalte tiltak og så evaluere tiltakene på et avtalt tidspunkt, kan skolen sikre at elever blir fulgt opp. Læreplanen har ambisiøse mål som elevene skal arbeide mot, og elevenes kunnskap måles i nasjonale prøver. Elever som ikke når kompetansemål kan få tilbud om intensivkurs og støtte av ekstra lærer, eller av assistent dersom det er hensiktsmessig. Tiltakene kan også være samtaler eller oppfølging av sosiallærer, miljøterapeut eller helsefagarbeider, eller observasjon og videre kartlegging.

I 2015 ble prosjektet Bedre Tverrfaglig innsats, BTI, evaluert (Helgesen, 2018). Rapporten viste at veilederen «Fra bekymring til handling» var ukjent for mange medarbeidere i kommunen. I 2018 ble dette punktet ikke undersøkt, men langt flere medarbeidere kjente da til BTI. BTI blir ikke nevnt som tiltak av lærerne jeg intervjuet.

*Tror jeg ikke at jeg ljuger når jeg sier at det var en time på fellestid for fire år siden, og det var det! (Lene)*

Lene sier at elever som strever i lesing og regning kan få plass i kursgrupper hun allerede har satt i gang for elever som har spesialundervisning. Hun mener det blir bedre utnyttelse av ressursene når hun som er spesialpedagog kan følge opp:

*Det blir en utvidet gruppe i første omgang, de som har enkeltvedtak vil jo være med da. Noen grupper vil bare være elever med enkeltvedtak, men det kan også være kurs med noe spesielt. Vi skal prøve å ha mer enn et trinn, for de strever ofte med det samme, ikke sant, så da kan vi ha flere elever samtidig (Lene).*

Lærernes – og TPO-teamets - kompetanse blir svært viktig for å sikre kvaliteten på tiltakene som anbefales, på oppfølgingen av tiltakene og for evalueringen i etterkant. Pedagogisk refleksjon og pedagogisk tilstedeværelse blir svært viktig i bekymringsfasen. Hensikten med de tiltakene man setter i gang er å legge bedre til rette for læring. Etter en avtalt tid må tiltakene evalueres. Tiltak og vurdering er en dynamisk prosess (Sunde og Wille, 2017). For at læringsutbyttet skal være godt, er det viktig at lærerne gjør vurderinger underveis i læringsprosessen. Forventningene må være tydelige og eleven må bli hørt underveis. Underveisvurderingene må komme tydeligere fram.

Dersom tiltakene ikke har ført til bedre læring, så kan nye tiltak prøves ut. Tiltakene må være gode og evidensbaserte. Lærerne jeg intervjuet mener at vi er lenger i denne førtilmeldingsfasen, eller bekymringsfasen, enn tidligere.

## 4.8 Pedagogisk analyse

I pedagogisk analyse må elevens utfordringer ses i sammenheng med skolens struktur og kultur, med læringsmiljøet og innholdet i den vanlige undervisningen. Elevens syn skal også komme frem.

Lærerne mener det kan være krevende å reflektere rundt sin egen rolle og handlinger, men at arbeidet med pedagogisk analyse har gitt «et språk» i drøftingen. Det å reflektere rundt sin egen rolle har sammenheng med lærerens profesjonalitet (Nilsen, 2012).

*Vi har på en måte måttet gå litt ut av oss selv, og faglig snakket om ting. Det har ikke bare vært synsing (Lene).*

Tine peker på at det er en utfordring å vurdere egen praksis. Det er enklere å legge ansvaret på eleven, sier hun.

*Hvis man ikke greier å se på egen praksis; kanskje jeg skulle gjort noe med det, kanskje jeg skulle gjort noe annerledes, kanskje jeg gjorde en feil den her gangen her, da... (Tine).*

Pedagogisk analyse skal gjøres i forkant av en oppmelding til PPT. Den kan gjøres sammen med lærerteamet eller sammen med TPO-teamet. I Skien skal den også fylles ut i forkant av TPO-møtet ved de fleste skolene. Lene mener det er et nyttig verktøy.

Anne sier hun kan snakke om bekymringen sin med en annen, men at hun stort gjør den pedagogiske analysen selv.

*Jeg drøfter det kanskje med en person, kanskje. Vi snakker om det: «Er det riktig? Hva tenker du?» Det hender at det blir drøftet også, men stort sett dreier det seg om egen erfaring (Anne).*

Anne synes det er vanskelig å vurdere andres praksis, eller få god veiledning av kollegaer. Hun mener at læringsteamet ved PPT kan gi gode og effektiv veiledning, og at det er en styrke nettopp det at de kommer utenfra.

Videre sier hun at hun synes det er meningsfullt å ha studenter, fordi det gir henne mange nye tips og idéer:

*Og du får noen tanker om hva du selv gjør – hva som er bra og hva som ikke er bra. Man blir litt flinkere til å minne seg selv på hva man burde gjøre, og hva man ikke burde gjøre. I stedet for at man går i det vanlige livet og egentlig gjør kanskje ting som man ikke burde gjøre bare fordi det er en vane. (Anne)*

Det er en del av læreres hverdag å vurdere egen praksis. Lene og Anne beskriver her hvordan de gjør dette, men også at dette kan være utfordrende.

## 4.9 PPT

De tre lærerne mener alle at det hadde vært en fordel om PPT var mer tilgjengelig i skolehverdagen.

*For skolens del, for organiseringa, for det økonomiske, så hadde det vært bra om de var mer på skolen som en del av skolen. Vært og observert, vært en del av skolehverdagen i mye større grad, og vært mer på. Kommet med tiltak, gitt veiledning. De gjør jo noe av det her nå også, men de burde kommet mer inn i skolen! Så kunne spesialundervisninga dalt, hvis PPT var der mer for å hjelpe til, veilede, det kunne gjort at lærerne hadde følt at handlingsrommet hadde økt mer i stedet for å møte de på TPO en eller to ganger i året, liksom. (Lene)*

*Jeg tenker at det bør være kort vei til PPT som har mer kunnskap om det jeg etterspør. Den veien er kanskje litt lang, med oppmelding og – først skal jeg finne ut av det – så skal jeg snakke med inspektør – så skal jeg melde til TPO – så skal jeg gjøre tiltak. Så skal jeg melde til PPT. Da er veien litt lang. Den burde ikke vært så lang! Det blir for mange kokker, tenker jeg. Da blir det litt mye. Kanskje vi kunne gjort det litt enklere? Det blir nesten som en helsesykepleier, ikke sant, der vi kunne spurt om det vi lurte på? Det er jo mange som har behov for å få hjelp (Anne).*

PP-tjenesten har en viktig rolle i å veilede og hjelpe lærere i bekymringsfasen. Det kan være at det vil være tilstrekkelig med intensivkurs eller ytterligere arbeid med læringsmiljøet. Det kan også være at eleven har behov for hjelpemidler eller andre læremidler, og spesialpedagog og rådgiver bør ha god oversikt over det som er aktuelt og finnes tilgjengelig. Hensikten er at PPT hjelper og støtter skolen slik at lærerne får til undervisningen. Lene mente at tidlig og god veiledning fra PPT vil gi mindre spesialundervisning. Anne og Lene mener at veien bør være kortere til å få veiledning av PPT. Anne sier at handlingsgangen oppleves som lang, og at det går for lang tid når tiltak

skal prøves ut før hun får den hjelpen hun ønsker. Tine mente at lærerne måtte være aktive i å ta kontakt med rådgiveren.

PP-tjenesten har omfattende oppgaver. De skal arbeide systemrettet og forebyggende, og deltakelse på TPO-møtene er et ledd i dette. I forkant av min oppgave hadde jeg en samtale med en PP-rådgiver. Da sa han at det ofte blir PP-rådgiveren som foreslår tiltakene som iverksettes for å hjelpe elevene. Miljøterapeut og helsesykepleier har gode kunnskaper om psykisk helse, og kan bidra med sin kunnskap dersom bekymringen er knyttet til dette. PPT har god kunnskap om evidensbaserte pedagogiske tiltak i skolen. TPO-møtene er drøftingsmøter der lærerne kjenner eleven best, og ressurspersonene bidrar med kunnskap fra sine fagområder.

Lærerne i min undersøkelse ønsket et nært samarbeid.

## 4.10 Ressurser

Lene, Anne og Tine er alle opptatt av hvordan mangel på personale påvirker handlingsrommet. Ved sykdom blir det færre voksne per elev. Fra 5. trinn og videre opp i klassene blir det færre voksne per elev. Anne bekymrer seg for mangel på lærere og mangel på læremidler.

*Jeg synes det er trist nå at vi henger etter med læremidler som pc-er, for eksempel. Jeg synes det er helt høyt i huet at vi sitter med et klassesett med pc-er som skal fordeles på tre klasser. Ikke minst i forhold til det å kunne ha tilpassa undervisning, så er det å ha hjelpemidler tilgjengelig, det er gull verdt (Anne).*

Lene bekymrer seg for elever med behov for spesialundervisning. Knappheten i ressurser gjør at hun mener det er vanskelig å oppfylle enkeltvedtak i spesialundervisningen.

*Jeg føler at de bare tenker helheten og ett og ett trinn, og ikke enkelteleven. Jeg har kjempet en del, og det synes jeg er litt trist, da. Det økonomiske sier ganske mye. Du blir brukt til vikar. Timer til spesialundervisninga blir borte for å spare penger i den andre enden. Jeg føler at det høres så veldig lett ut å organisere det, men når det kommer til det praktiske i hverdagen, så blir det ofte sånn at spesialundervisninga forsvinner ut med badevannet. Nå ble det kanskje litt hardt, men det er fort at det liksom renner litt vekk, selv om vi prøver å stå på krava, liksom. (Lene)*

Også Anne synes dette er problematisk:

*Når noen blir syke, så går det litt av de ressursene, det er de det blir tatt av først. Det er utfordringa synes jeg, at de ikke får den kontinuiteten som de trenger.*

Veilederen til spesialundervisning (2017) presiserer at økonomi og kapasitet ikke skal være årsak til at elever ikke får forsvarlig opplæring. Dårlig skole- og kommuneøkonomi rammer handlingsrommet. Det er kommunene som har det juridiske ansvaret for at barn får et likeverdig tilbud i grunnskolen. I denne oppgaven drøfter jeg ikke kvaliteten på spesialundervisning. Jeg velger likevel å ta med disse funnene, fordi jeg mener det som



her sies om kapasitet og økonomi også er med på å påvirke mulighetene for fleksibilitet i organisering og differensiering i den ordinære undervisningen.

## 4.11 Assistenter

Skolene har assistenter som del av støtteapparatet rundt elevene. Assistenter tilknyttet elever i en klasse hjelper også de andre elevene, og er en god hjelp for mange.

*På noen områder er det viktig å ha noen flere hender, men jeg ville jo heller hatt mer utdanna folk, da. Det handler om penger, ikke sant, kroner og ører (Tine).*

Lærerne understreker at samarbeidet med assistentene er viktig, det å veilede og forklare hva man ønsker at assistenten skal gjøre, og hvordan man vil det skal gjøres.

*Det har jeg brent meg på mange ganger, at jeg tar det som en selvfølge at assistenten skjønner alt, ikke sant, og så blir det galt (Tine).*

I spesialundervisningen står det i enkeltvedtak og i IOP hvor mange timer som skal være assistenttimer og hvor mange timer som skal være pedagogtimer.

*Det har hendt at en assistent har tatt de pedagogtimene, men da har vi begrunna det. Det kan handle om at eleven kjenner eleven så godt at læringsutbyttet faktisk blir bedre av at assistenten gjør det, enn at det kommer inn en annen som ikke kjenner eleven så godt. Så blir det kanskje sånn at det kommer inn en pedagog når eleven er mer klar for det. (Lene)*

Det er viktig at læreren har ansvaret for den pedagogiske opplæringen. En assistent kan være med på å minske skillet mellom det allmenne og det spesielle ved at assistenten bistår eleven, og at samarbeidet med læreren er godt. Det krever at det blir satt av tid til samarbeid. Anne sier det blir lite tid til samarbeid i hverdagen siden assistentene arbeider i flere klasser. Hun opplever at de følger opp de oppgavene som hun ber om. Opplæringsloven sier at det skal være samme krav til spesialundervisning som for den ordinære opplæringen. Det betyr at assistenter ikke kan ha ansvar for spesialundervisningen.

## 4.12 Spesialundervisning?

TPO-teamets drøftinger har et læringsmiljøperspektiv. Det er ønsket at antallet elever med spesialundervisning skal gå ned. Ved å vurdere faktorene rundt barnet, systemet, så vurderes det om det kan være andre forhold som kan forbedres før eleven behøver spesialundervisning. Når vi snakker om antall elever som ender med vedtak om spesialundervisning, sier Lene:

*Fra toppen – fra ledelsen – har de vært opptatt av at den må ned, og den må ned. Det som er bra er at de små enkeltvedtakene har forsvunnet mer. De enkeltvedtaka som kommer nå er mer solide, mer begrunna enkeltvedtak (Lene).*

Hun beskriver også en «advokatrolle» i forhold til elever hun mener har behov for spesialundervisning.

*Jeg ikke har gitt meg på de elevene når jeg får beskjed om at vi ikke skal melde- vi må gjøre mer eller.. da har jeg ikke gitt meg. Jeg har måttet ringe til foreldre og si at de må melde opp selv, og sagt: Jeg har tru på dere, meld! De meldte opp og fikk et ganske godt enkeltvedtak. Jeg har et par eksempler på det. Jeg tror fram til nå, at vi har kjempet for det vi har trodd på, og vi har tatt feil noen ganger, men når vi ikke har fått lov til å melde opp og har fått foreldrene til å gjøre det – det er litt godt etterpå, altså, jeg må si det (Lene).*

Lene ønsket en utredning for at eleven skulle få rett til spesialundervisning. Hun mente at eleven ikke hadde et tilfredsstillende utbytte av den vanlige undervisningen.

Når elevens læringsutbytte skal vurderes, må lærer kartlegge. Mål, innhold av opplæringen, rammer og elevens forutsetninger og behov skal vurderes. Skolen skal sette i gang tiltak for å differensiere pedagogisk og organisatorisk. Opplæringsloven § 8-2 setter grenser for differensieringstiltak som kan gjøres i den ordinære opplæringen. Skolen kan omdisponere inntil 25 prosent av timetallet i fag for enkeltelever uten at det er nødvendig med et enkeltvedtak. Målet er at eleven skal ha en bedre måloppnåelse samlet sett i fagene. På barnetrinnet må dette avtales skriftlig med foreldrene (udir.no).

Fasen avslutter med at det er rektor som tar stilling til om eleven skal henvises til PPT – eller ikke. Noen har behov for spesialundervisning, og Lene mener her at større enkeltvedtak viser at behovene er reelle.

Det er flere gutter enn jenter som får spesialundervisning, og andelen grunnskoleelever med spesialundervisning går opp med økende alder i Skien (GSI/udir.no).

Det samsvarer med landet for øvrig: I 2019 var nær 70% av elevene som mottok spesialundervisning gutter (ssb.no).

Tallene i Grunnskolens Informasjonssystem for Skien kommune viser at andel elever med spesialundervisning gikk noe ned i årene etter 2015-2016. Nedgangen var størst i skoleåret 2016-2017. De påfølgende årene er tallene stabile. I skoleåret 2019-2020 skjer det en liten endring, og antall elever med spesialundervisning i kommunen er nå 2,1 prosent høyere enn i skoleåret 2015-2016. Det er ingen stor økning, men jeg synes det er interessant at det er flere jenter som får spesialundervisning enn tidligere i kommunen.

Opplæringsloven har en skjønsmessig definisjon av spesielle behov. Det har ført til store forskjeller mellom skoler og kommuner når det gjelder hvor mange elever som får spesialundervisning etter enkeltvedtak og bruk av spesialpedagogiske ressurser. Nordahl og Häusstätter (2009) mente at den store variasjonen i antall elever med spesialundervisning skyldes at skoler ikke har den rette kompetansen i å tilpasse undervisningen. Fylling (2008) mente at variasjonen også kan skyldes at skolene definerer spesialundervisning forskjellig.

Med kunnskapsløftet, internasjonale og nasjonale tester har det vært et økt kunnskapsfokus. Mathiesen og Vedøy (2012) pekte i sin rapport om drivere og dilemma i spesialundervisningen at det nå er en økt testing i skolen. Det økte kompetansekravet i samfunnet kan medvirke til at antall diagnoser øker (Mathiesen og Vedøy, 2012). Tallene

fra GSI viser at det skjer en økning av andel elever med spesialundervisning rundt 4. og 5. trinn og ved 9. trinn på antall elever med spesialundervisning.

Opplæringsloven setter grenser for differensieringstiltak som kan gjøres innen den ordinære opplæringen. Dersom det er uklart hva som er spesialundervisning og ordinær opplæring, så er det en fare for at elevens behov tilsløres. Det er også en fare for at elever som skulle hatt spesialundervisning ikke får det dersom skolen ikke gjør en god nok jobb i å kartlegge og følge opp. Elever med spesialundervisning har krav på en tilpasning til sine behov for å få et forsvarlig opplæringstilbud, og denne retten er lovfestet. Potensialet for læring er høyere i spesialundervisningen for elever som har krav på særskilt opplæring. Den faglige elevaktiviteten og den individuelle støtten er høyere i spesialundervisningen (Haug, 2015).

## 4.13 Kompetansekrav – mestring - krav og forventninger

Tradisjonelt har spesialpedagogikk vært det faget som har hatt ansvaret for å gi tilpasset opplæring til elever med særskilte behov. Dette gjelder enten denne opplæringen skal gis innenfor rammene av ordinær opplæring, eller som spesialundervisning.

Det er en fare for at det er for lite kunnskap om spesialpedagogikk i skolene. I Uthus sin doktorgradsavhandling beskrev hun en generell tendens i datamaterialet om at et økt krav om effektivitet og utbytte førte til nedprioritering av skolens spesialpedagogiske virksomhet (Uthus, 2013). Det er ikke et krav at lærere som har spesialundervisning skal ha spesialpedagogikk i fagkretsen. En av lærerne jeg intervjuet sier at lærere som ikke mestrer å være kontaktlærer «blir satt til» å ha spesialundervisning. Hun sier videre: «*De blir jo ikke flinkere lærere av å skulle ha spesialundervisning!*»

Ledelsen ved skolen har en viktig rolle i prioriteringen av fag for videreutdanning. Mange lærere har spesialpedagogikk som en del av sin allmennlærerutdanning. Det er ikke laget en oversikt over hvor mange lærere som har mer enn et halvt år spesialpedagogikk i fagkretsen i kommunen. I møtet med elevmangfoldet kreves det at læreren skal kunne tilpasse undervisningen til den enkelte elev. Da må lærerne ha kunnskap om hvordan dette skal håndteres. Når alle elever skal oppleve mestring, må lærerne ha kunnskap om hva som kan gi vansker for læring, og hvordan de likevel kan tilrettelegge for at elevene skal nå sine mål. I Skien har fire lærere tatt videreutdanning i spesialpedagogikk siden 2015. Lene var i gang med videreutdanning på eget initiativ, og Anne hadde faget som del av sin lærerutdanning. Lærerutdanningen har en viktig oppgave i å gi lærerstudenter kunnskap om lærevansker og kartlegging.

Det er læreren som er den viktigste ressursen i møte med elevene. At læreren har kompetanse om elevers ulike læringsvansker vil da være svært viktig. Ledelsen ved skolen har en viktig rolle i å fordele hvilke lærere som skal undervise i hvilke fag, og i å øke kompetansen i personalet om tilpasset opplæring. *Faglig dømmekraft forutsetter også jevnlig oppdatering* (K20, generell del, 3.5).

Skolen må ha et godt system for å fange opp og følge opp.

Høsten 2020 starter det varslede kompetanseløftet i spesialpedagogikk. Målet er at «*alle kommuner og fylkeskommuner skal ha tilstrekkelig kompetanse på de vanligste utfordringsområdene og kompetanse i god inkluderende praksis*» (Regjeringen.no).

## Kapittel 5 Avslutning og refleksjon

Likhetstanken er sentral i norsk skolepolitikk. Opplæringsloven er bygget på ideologien om en skole for alle. Dette forplikter skolen til å tilrettelegge opplæringen slik at den er tilpasset alle elever. Det finnes store individuelle forskjeller blant elevene, og alle skal få utnyttet sitt potensiale for læring.

I de fleste skoler og klasser finner vi de høyfrekvente lære- og atferdsvanskene. I mange klasser møter vi elever med lavfrekvente lærevansker, og vi møter elever som har ulike traumer og livserfaringer som er vanskelige å fatte. Elevene møter i klasserommet med svært ulike erfaringer og utgangspunkt. En forutsetning for en inkluderende skole er at opplæringen tilpasses alle elevers forutsetninger og evner. Det er da viktig at skolen har et helhetlig godt system og gode lærere som ivaretar prinsippene om likeverdig opplæring.

Det krever trygghet i rollen som lærer i førtilmeldingsfasen. Dersom lærer er bekymret over en elevs utvikling, må skolen ha en tydelig plan over hva lærer kan og skal gjøre. Mye vil dreie seg om en bevisstgjøring av hva lærer har mulighet til å gjøre i den ordinære opplæringen. Gode lærere ser på mulighetene som finnes, og mange lærere strekker seg langt for å utnytte disse mulighetene. Jeg mener det er nødvendig med kompetanse om spesialpedagogiske metoder og tiltak i en skole for alle. Dersom man selv står fast, så er det en trygghet å vite at man har noen man kan spørre om råd.

Lærerne på trinnet eller teamet kan være gode «sparringspartnere». Det krever at kollegaer er innstilt på å lytte til og veilede hverandre. Gode refleksjoner rundt elever som har utfordringer er nødvendig, fordi den enkelte lærer er ikke alene om ansvaret. Holdningen må være at elevene er «våre». Kollegaer med pedagogisk og spesialpedagogisk erfaring og kompetanse kan veilede hverandre, og gi nyttige innspill. Teamsammensetning er viktig. Det er også tilgangen på spesialpedagogisk kompetanse på skolen, enten fra kollegaer, ledelse eller PPT. Det å ha en PPT-kontakt som lærerne kjenner, og som «var i gangene», ble av mine informanter trukket fram som viktig tilgang på kompetanse.

Noen barn har behov for spesialundervisning for å få et likeverdig tilbud. Mange rapporter peker på at denne undervisningen ikke har vært god, og det med rette. De økonomiske og menneskelige konsekvensene er store ved manglende opplæring. Skolen er forpliktet til å gjøre en tidlig innsats, kartlegge og følge opp.

I tiltakene som skal virke forebyggende, ligger elevsyn, relasjonskompetanse og lærerens pedagogiske og spesialpedagogiske kompetanse. Disponering av lærere og lærertetthet er organisatoriske tiltak. For å fange opp elever tidlig og tilby kvalifisert hjelp, må lærere med kompetanse på spesialundervisning være med og følge opp elevenes utvikling (Dalen, 2013, b).

Vurderingen om eleven har et tilfredsstillende læringsutbytte er basert på skjønn. Det er nødvendig med et godt system og god kompetanse på alle skoler for å vurdere dette på

et tidlig tidspunkt. Ved å drøfte dette med et ressursteam, kan man som lærer få innspill til flere gode tiltak. Men læreren må føle at hun blir møtt med forståelse for sin bekymring i dette møtet. Foreldrene må være trygge på at skolen setter i gang tiltak – skolen «Venter ikke og ser!» Bekymringen må tas tak i tidlig. Tiltakene må være evidensbaserte og gode – og de må dokumenteres.

I første rekke må tiltakene kunne iverksettes innenfor ordinær undervisning. Det krever at det finnes et ressursmessig handlingsrom. Dette handlingsrommet er større på lavere trinn. Med stortingsmeldingen *Tett på – tidlig innsats og inkluderende fellesskap i barnehage, skole og SFO* (Meld.St.6, 2019-2020) understrekes det at tidlig innsatsprinsippet må videreføres til senere i skoleløpet. Det er nødvendig med bedre økonomiske rammer for å kunne øke handlingsrommet. Det må raskt settes i verk tiltak når som helst i skoleløpet dersom en elev har vansker. Rammene rektor har til disposisjon påvirkes av at midler øremerkes spesialundervisning, fordi spesialundervisning i hovedsak løses innenfor skolens rammer.

Pedagogisk analyse er et verktøy for å prøve å skaffe seg en oversikt over forhold som har betydning for barnet, vurdere hva man kan endre på og hvordan det kan endres. I en god pedagogisk analyse må man ha med individperspektivet, barnets perspektiv og et kontekstuellet perspektiv. På bakgrunn av pedagogisk analyse skal man iverksette tiltak. Jeg mener at det viktige er at man løfter blikket fra eleven og ser på systemet rundt. Det er vanskelig å vurdere egen rolle, og en god kollega eller et godt team kan bidra med observasjon og «et kritisk blikk». Jeg mener den profesjonelle lærer vurderer sin egen undervisning og hvordan den tilpassede opplæringen blir drevet. Det er ulikhet i antall oppmeldinger fra skoler, og det kan ha sammenheng med synet på variasjon.

Spesialpedagogen har en viktig rolle i skolen som kollega, ressursperson og «sparringspartner» i det daglige skolearbeidet. Lene forteller om hvordan hun, sosiallærer og miljøterapeut samarbeider om elevene, men også er ressurs for kollegaene.

Lover, læreplaner og økonomi er demokratisk vedtatt. Læreplanen gir et handlingsrom ved at skolene kan gjøre en lokal tilpasning, og lærerne har stor metodefrihet.

Skolens økonomi har konsekvenser for handlingsrommet. Lærerne mener de har god tilgang på rom, men er bekymret for mangelen på læremidler og personale. Spesialundervisning og tiltak for elever i «gråsonen» må ivaretas innenfor skolens økonomiske rammer, og lærerne jeg intervjuet antydte at dette er vanskelig slik rammene er på mellomtrinnet i dag.

Skolene i Skien har et system for å kartlegge, vurdere og sette i gang tiltak ved å involvere skolens ressursteam. Anne kalte det en søknad. Lene sa det opplevdes som tidkrevende for lærerne å fylle ut skjema. Det bør være lav terskel for å luften bekymring og få hjelp til å tenke ut gode tiltak for lærerne. Kanskje bør lærerne formulere bekymringen de har i en setning, og så er dette utgangspunkt for den første drøftingen i TPO-teamet?

Lærerne ønsket et tett samarbeid med PPT fordi de ønsket hjelp for sine elever. Det er ikke ønskelig at saker drøftes «i gangene», men ved at PPT er mer til stede, så blir terskelen lavere for å ta kontakt. Slik det er i dag, så er det ikke realistisk å få dette til.

Skolene sender mange saker til PPT, og PPT må derfor bruke mye tid på sakkyndige vurderinger. Ventetiden er lang. Det er også et tankekors at mange ressurspersoner bindes opp til TPO-møter.

Lærerne jeg intervjuet, nevnte ikke BTI. Det betyr ikke at skolene ikke bruker dette som et av sine tiltak. Dersom jeg hadde intervjuet rektorene, kan det hende at svarene hadde blitt annerledes.

Jeg kalte prosjektet mitt Førtilmeldingsfasen. Jeg ser at begrepet er ikke godt. I begrepet ligger det en forventning om at eleven jeg er bekymret for «til slutt» skal meldes opp til PPT. Slik er det ikke. Begrepet «kartleggingsfasen» er heller ikke dekkende, fordi prosessen også innebærer vurdering og tiltak, ny kartlegging, vurdering og tiltak. «Handlingsgangen» kan ende med oppmelding, men det kan også ende med at eleven vurderes til å ha hatt tilfredsstillende utvikling ved at skolen har satt inn de riktige tiltakene. Veileder til spesialundervisning bruker begrepet Bekymringsfasen, eller Fase-1. Jeg har likevel benyttet begrepet «førtilmeldingsfasen» i oppgaven min, fordi det ble brukt av Thomas Nordahl i hans rapport om Spesialundervisning i Telemark Fylke (Nordahl m.fl., 2014:14).

Jeg mener at mine intervjuer viser at terskelen for å drøfte bekymring med PPT og skolens ressursteam må være lavere. Slik det fungerer i dag, så forsøker lærere for lenge – og kanskje med gale tiltak - slik at når eleven «blir meldt opp» til skolens ressursteam, så møter de med en forventning om at eleven skal «videre til PPT».

Lærerne er bekymret for manglende ressurser til organisering og læremidler. De har alle lang erfaring som lærere. Mange elever kan få god hjelp på et lavt nivå, og målet må være at gode tiltak settes inn så tidlig som mulig slik at elever ikke utvikler store vansker. Elever som har behov for spesialundervisning må få det, og den undervisningen må gis av lærere med god kompetanse.

I sluttfasen av prosjektet hadde jeg en samtale med PP-leder i kommunen om førtilmeldingsfasen, og om PPTs mål om å støtte skolen slik at læringen for elevene blir bedre. Det var til god hjelp i innspurten!

Å skrive en masteroppgave innebærer å ta valg. Jeg har valgt vinkling og metode på min oppgave. Av det jeg har lest av litteratur, har jeg valgt hva som skal være med.

Jeg ønsket opprinnelig å gjøre en kvantitativ undersøkelse. Metoden jeg valgte har sine begrensinger. Jeg har funnet det jeg har funnet. Et større utvalg informanter kunne gitt flere nyanser. En kvantitativ tilnærming kunne gitt grunnlag for generalisering. Med en spørreundersøkelse kunne jeg kanskje fått et tydeligere svar på hvordan lærerne i kommunen opplever handlingsgangen og førtilmeldingsfasen når de er bekymret for en elevs utvikling. Det håper jeg at noen vil gripe fatt i!

Jeg har hatt god nytte av å arbeide med denne oppgaven selv om jeg ikke bringer så mye nytt «til torgs». For min egen del og mitt videre arbeid, så har denne prosessen vært veldig givende.

# Referanseliste

Barneombudets fagrapport (2017). *Uten mål og mening? Elever med spesialundervisning i grunnskolen*. Hentet fra: [http://barneombudet.no/wp-content/uploads/2017/03/Bo\\_rapport\\_enkeltsider.pdf](http://barneombudet.no/wp-content/uploads/2017/03/Bo_rapport_enkeltsider.pdf) 18.09.19

Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: the exercise of control*. New York: Freeman

Befring, E. (2012). *Tidlig innsats – bedre læring for alle?* Oslo: Cappelen Damm akademisk

Befring, E. (red.) (2019). *Spesialpedagogikk* 6.utg. Oslo: Cappelen Damm akademisk

Bele, I., (2010). Læreres egenvurdering av spesialpedagogisk kompetanse – og viktige kilder for kompetanseutvikling. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, Vol.94 (06), s. 476 – 491

Bjørnsrud, H. (2012). Tidlig innsats for en inkluderende skole: om tilhørighet og læring med mening, s. 37-50 i *Tidlig innsats – bedre læring for alle?* Oslo: Cappelen Damm akademisk

Bjørnsrud H. (2014). *Den inkluderende fellesskolen: læringskraft for elever og lærere?* Oslo: Gyldendal akademisk

Bjørnsrud H. & S.Nilsen (red.) (2008). *Tilpasset opplæring – intensjoner og skoleutvikling*. Oslo: Gyldendal akademisk

Bliksvær, T., Fylling, I., Hustad, B. og Korneliussen T. (2017). (01) Læreres forståelser av årsaker til en høy forekomst av spesialundervisning. *Tidsskrift for velferdsforskning* (s.27-44)

Bratsberg, B., Raaum, O., Røed, K. og Gjefsen, H.M. (2010). *Utdannings- og arbeidskarrierer hos unge voksne: Hvor havner ungdom som slutter i skolen i ung alder?* Stiftelsen Frischsenteret for samfunnsøkonomisk forskning: Rapport 3/2010

Breilid, N. og Lassen, L. (2010). *Den gode elevsamtalen*. Oslo: Gyldendal

Brinkmann, S. og Tangaard, L. (red.) (2012). *Kvalitative metoder - Empiri og teoriutvikling*, Oslo: Gyldendal

Bronfenbrenner, U., & Ceci, S. J. (1994). Nature-nuture reconceptualized in developmental perspective: A bioecological model. *Psychological Review*, 101(4), 568–586. <https://psycnet.apa.org/record/1995-08473-001> Lastet ned 15.07.20

BTI – handlingsveileder skole, *Fra bekymring til handling»* Hentet fra [https://www.skien.kommune.no/globalassets/oppvekst/fellesinformasjon/bti/handlingsveileder\\_skole.pdf](https://www.skien.kommune.no/globalassets/oppvekst/fellesinformasjon/bti/handlingsveileder_skole.pdf) Sist lest 23.08.20

Bunting, M. (2014). *Tilpasset opplæring – i forskning og praksis*, Cappelen Damm

Dahl, T. mfl. (2016). *Ekspertgruppa om lærerrollen: Om lærerrollen. Et kunnskapsgrunnlag*. Bergen: Fagbokforlaget

Dalen, M. (2011). *Intervju som forskningsmetode – en kvalitativ tilnærming*, Oslo: Universitetsforlaget

Dalen, M. (2013). *Spesialundervisning – til elevens beste?* Oslo: Gyldendal

- Dalin og Buli-Holmberg (2010). Kvalitetsutvikling i skolen sett i lys av organisasjonsteoretiske perspektiver. I *Kvalitetsutvikling av tilpasset opplæring: om forbedring av opplæringen for barn og unge med særskilte behov*, Av Buli-Holmberg og Nilsen (red.) Oslo: Universitetsforlaget
- Egelund, N. (2009). Perspektivering og samlet konklusjon I: Egelund, N. og Tetler, S. (red.), *Effekt av spesialundervisningen* (s. 323 – 331) København: Danmarks Pædagogiske Universitetsforlag
- Ekeberg, T.T., Holmberg, J.B. (2005). *Tilpasset og inkluderende opplæring i en skole for alle*. Oslo: Universitetsforlaget
- European Agency for Special Needs and Inclusive Education, (2013). Hentet fra: [https://www.european-agency.org/sites/default/files/Five\\_Key\\_Messages\\_for\\_Inclusive\\_Education\\_NO.pdf](https://www.european-agency.org/sites/default/files/Five_Key_Messages_for_Inclusive_Education_NO.pdf) 17.06.20
- Federici, R.A. & Skaalvik, E.M. (2013). Lærer-elev-relasjonen - betydning for elevenes motivasjon og læring. *Bedre skole* (1), s.58-63
- Fullan, M. (2014). *Å dra i samme retning: et skolesystem som virker*. Oslo: Kommuneforlaget
- Gadamer, H.G. (2012). *Sannhet og metode*. Oslo: Pax
- Halland, G.O. (2005). *Læreren som leder: perspektiver og praksis for kontaktlærer og faglærer*. Bergen: Fagbokforlaget
- Hargreaves, A. (1996). *Lærerarbeid og skolekultur. Læreryrkets forandring i en postmoderne tidsalder*. Oslo: Ad Notam Gyldendal
- Hargreaves, A. & O'Connor, M. (2018). *Profesjonalitet gjennom samarbeid*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk
- Hattie, J. (2008). *Visible learning: a synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. London: Routledge.
- Haug, P. (2012). *Korleis er kvaliteten i opplæringa?* Oslo: Samlaget
- Haug, P. (2015). Spesialundervisning og ordinær opplæring, *Nordisk Tidsskrift for Pedagogikk og Kritikk* (1) s. 1 – 14, lastet ned 10.06.19
- Haug, P. (2017). *Spesialundervisning: innhold og funksjon*, Oslo: Samlaget
- Hausstätter, R.S. (2008). Utdanning til hvilket formål? *Spesialpedagogikk nr.3* (s.16-21)
- Hesjedal, E. (2016). Spesialpedagogikk og spesialpedagogisk kompetanse i lys av tverrprofesjonelt samarbeid for utsette barn og unge. I: Hausstätter, R.S. og Reindal, S.M. (red.) (s. 84-98) *Spesialpedagogikk: fagidentitet og samfunnsnytte*
- Hermansen, M. (red). (2007). *Læringsledelse*. København: Forlaget Samfundslitteratur
- Holmberg, J.B. (2008). Lærerenrollen og tilpasset opplæring, i *Tilpasset opplæring – intensjoner og skoleutvikling* (s. 168-198)
- Holmberg, J.B. og Tangen, R. (2001). *Kompetanseutvikling og fleksibel læring: erfaringer med og behov for spesialpedagogisk utdanning i videregående skole*. Oslo: Institutt for spesialpedagogikk, Universitetet i Oslo
- Holmberg, J.B. og Lyster, S.A.H. (2000). *Spesialpedagogiske arbeidsmåter*. Oslo: Gyldendal akademisk



- Holmberg, J.B., Nilsen, S. og Skogen, K. (2015). *Kultur for tilpasset opplæring. Skolelederrollen, lærerrollen og planleggingsarbeid*. Oslo: Cappelen Damm akademisk
- Holmberg, J. Buli, og Ekeberg, T.R. (2016). *Likeverdig og tilpasset opplæring i en skole for alle*. Oslo: Universitetsforlaget
- Jahnsen, Hanne (2011). *LP-modellen: læringsmiljø og pedagogisk analyse: Innovasjonsheftet: hvordan drive utviklingsarbeidet med LP-modellen*. Porsgrunn: Lillegården kompetansesenter
- Jennings, J.L. & DiPrete, T. (2010). Teacher effects on social and behavioral skills in early elementary school, *hentet fra NyU Scholars*. (s.135 – 159) Lastet ned 15.07.20  
<https://nyuscholars.nyu.edu/en/publications/teacher-effects-on-social-and-behavioral-skills-in-early-elementa>
- Juul, J. & Jensen, H. (2002). *Pædagogisk relationskompetance. Fra lydighet til ansvarlighet* (3. utg.) Århus: Clemenstrykkeriet AS.
- Kleven, T.A. (red.) (2018). *Innføring i pedagogisk forskningsmetode. En hjelp til kritisk tolkning og vurdering*. Oslo: Unipub
- Knudsmoen, H., Forfang, H. og Nordahl, T. (2015) «Med rom for alle»
- Kvalitetssikring av spesialundervisning i Lillehammerskolen, *Spesialpedagogikk 3/2015* (s. 4-15)
- Helgesen, M. (2018). *Bedre Tverrfaglig Innsats (BTI) Spørreundersøkelse til Helsedirektoratets samarbeidskommuner*
- Kunnskapsdepartementet (2017). *Lærelyst – tidlig innsats og kvalitet i skolen* (Meld.st.21 (2016-2017)) Hentet fra: <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-21-20162017/id2544344/> Sist lest 20.08.20
- Kunnskapsdepartementet (2019) *Tid til læring* (Meld.st 21 (2016 – 2017)). Hentet fra: <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-21-20162017/id2544344/?ch=1>
- Kunnskapsdepartementet (2020). *Meld.St. 6 (2019 – 2020). Tett på – tidlig innsats og inkluderende fellesskap i barnehage, skole og SFO*.  
<https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-6-20192020/id2677025/> Sist lest 20.08.20
- Kunnskapsdepartementet (2020). *Kompetanseløftet for spesialpedagogikk*  
<https://www.regjeringen.no/no/aktuelt/kompetansetiltak-tett-pa/id2721747/> sist lest 04.08.20
- Kvale, S. (2006). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Ad Notam Gyldendal
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag, Tredje utgave
- Lillejord, S. (2008) *Skoleledelse, inkluderende praksis og tilpasset opplæring*. I Bjørnsrud H. & S.Nilsen (red.) (2008). *Tilpasset opplæring – intensjoner og skoleutvikling*. Oslo: Gyldendal akademisk
- Lillejord, S. (2015). Den lange veien mot en inkluderende skole. *Bedre skole* (3), (s. 84-87)
- Lov om grunnskolen og den videregående opplæringa av 17.juli 1998 (Opplæringslova)  
Hentet fra: <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61> Sist lest 20.08.20

- Lunde, O. og Lindbäck, S. (2020). *Pedagogiske tiltak i skole og barnehage* Bryne: Info Vest forlag
- Mathisen, I. og Vedøy. G. (2012). *Spesialundervisning - drivere og dilemma*, Oppdragsrapport KS
- Mead, G.H. (1962). *Mind, self & society: from the standpoint of a social behaviorist*. Chicago: University of Chicago Press
- Mitchell, D. (2014). *What Really Works in Special and Inclusive Education. Using evidencebased teaching strategies*. 2.utg. New York: Routledge
- Mjøs, M. (2016). Spesialpedagogikkens rolle i en skole for alle. I: Hausstätter, R.S. og Reindal, S.M. (red.) (s. 84-98) *Spesialpedagogikk: fagidentitet og samfunnsnytte*
- Moen, T. (2011). Klasseledelse på småskoletrinnet I Postholm, M.B. Haug, P., Munthe, M. og Krumsvik, R.J. (red): *Lærerarbeid for elevens læring 1- 7*. Kristiansand: Høyskoleforlaget
- NESH, (2016). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi* Hentet fra:  
<https://www.etikkom.no/forskningsetiske-retningslinjer/Samfunnsvitenskap-jus-og-humaniora/> Sist lest 20.08.20
- Nilsen, S. (2012). Evaluering i opplæringen som grunnlag for tidlig innsats. I *Tidlig innsats – bedre læring for alle?* (s. 51 – 69) Oslo: Cappelen Damm akademisk
- Nilsen, S. (red.) (2017). *Inkludering og mangfold- sett i et spesialpedagogisk perspektiv*, Oslo: Universitetsforlaget
- Nordahl, T. (2010). *Eleven som aktør. Fokus på elevens læring og handlinger i skolen*. Oslo: Universitetsforlaget
- Nordahl, T. (2012a). *Bedre læring for alle elever: om skoler som har problemer med elever, og om elever som har problemer i skolen*. Oslo: Gyldendal akademisk
- Nordahl, T. (2012b). *Pedagogisk analyse: beskrivelse av en pedagogisk analysemodell til bruk i grunnskolen*, Oslo: Gyldendal akademisk
- Nordahl, T. mfl. (2018). *Inkluderende felleskap for barn og unge – Ekspertgruppen for barn og unge med behov for særskilt tilrettelegging*, Bergen: Fagbokforlaget
- Nordahl, T. & Hausstätter, R.S. (2009). *Spesialundervisningens forutsetninger, innsatser og resultater: situasjonen til elever med særskilte behov for opplæring i grunnskolen under Kunnskapsløftet*. Rapport nr.9, Elverum, Høgskolen i Hedmark
- Nordahl, T., Sørmoen Håland K., Nettet Mælan, E. (2014). *Prinsipper og prosedyrer for spesialpedagogisk hjelp og spesialundervisning – Telemark fylke*, Høgskolen i Hedmark Oppdragsrapport nr. 7 – 2014, Senter for praksisrettet utdanningsforskning
- Nordahl, T. (2017). Forståelse av læringsutbyttet til elever som mottar spesialundervisning. s.350-368) I Haug, P. (red.) *Spesialundervisning – Innhold og funksjon*. Oslo: Samlaget
- NOU 2019: *Fremtidige kompetansebehov II – Utfordringer for kompetansepolitikken*. Oslo: Kunnskapsdepartementet. Hentet fra

- <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2019-2/id2627309/?q=Bratsberg%20mfl%202010&ch=11> 17.06.20
- NOU 2019:3: *Nye sjanser – bedre læring – Kjønnsforskjeller i skoleprestasjoner og utdanningsløp* Oslo: Kunnskapsdepartementet. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2019-3/id2627718/> 17.06.20
- Ogden, T. (2009). *Sosial kompetanse og problematferd i skolen*, 2. utg. Oslo: Gyldendal Akademisk
- Ogden, T. (2015). *Sosial kompetanse og problematferd blant barn og unge*. Oslo: Gyldendal akademisk
- Overland, T. (2007). *Skolen og de utfordrende elevene. Om forebygging og reduksjon av problematferd*. Bergen: Fagbokforlaget
- Senge, P. M. (1999). *Den femte disiplinen: kunsten å utvikle den lærende organisasjonen*. Oslo: Egmont Hjemmets bokforlag
- Silverman, D. (2017). *Doing qualitative research*. Los Angeles: Sage (5<sup>th</sup> edition)
- Skaalvik, E.M. & Skaalvik, S. (2006). På vei mot en mer inkluderende skole? *Spesialpedagogikk* (2) (s. 4- 17)
- Skaalvik, E.M. & Skaalvik, S. (2005). *Skolen som læringsarena. Selvoppfatning, motivasjon og læring*. Oslo: Universitetsforlaget AS.
- Skaalvik, E.M. & Skaalvik, S. (2007). Lærernes mestringsforventninger: utprøving av en norsk skala og sammenheng med utbredthet og skolekontekst. *Spesialpedagogikk* (2) (s. 52-71)
- ssb.no, (2018). *Kostra – nøkkeltall, Telemark fylkeskommune*  
[https://www.ssb.no/kommunefakta/kostra/telemark/videregaende-opplaering?aar\\_0800=2018&checkbox\\_land-uten-oslo=true&checkbox\\_landsdel=true&checkbox\\_vis\\_flere\\_regioner=true](https://www.ssb.no/kommunefakta/kostra/telemark/videregaende-opplaering?aar_0800=2018&checkbox_land-uten-oslo=true&checkbox_landsdel=true&checkbox_vis_flere_regioner=true) Sist lest 03.06.20
- ssb.no (2019). *Utdanning - Nasjonale prøver*. Hentet fra <https://www.ssb.no/utdanning/statistikker/nasjprov> Sist lest 20.08.20
- Skien kommune, *Strategisk plan for Oppvekst 2013-2023, Skien kommune*, revidert 2018. Hentet fra <https://www.skien.kommune.no/globalassets/oppvekst/strategisk-plan.pdf> 17.06.20
- Skogen, K. (2008). *Innovasjon og kvalitetsutvikling for tilpasset opplæring* i Kultur for tilpasset opplæring av Buli-Holmberg, J., Nilsen, S. og Skogen, K. Oslo: Cappelen Damm
- Skogen, K. (2015). *Skolelederrollen og tilpasset opplæring*, i Kultur for tilpasset opplæring av Buli-Holmberg, J., Nilsen, S. og Skogen, K. Oslo: Cappelen Damm
- Statistisk sentralbyrå (2020) <https://www.ssb.no/utdanning/artikler-og-publikasjoner/foreldrenes-utdanning-avgjorende> 26.08.20
- Statistisk sentralbyrå (2020) <https://www.ssb.no/utdanning/artikler-og-publikasjoner/karakterer-og-grunnskolefravaer-kan-pavirke-fravaeret-i-videregaende-2018-08> 26.08.20
- Sunde, D.J. og Wille, T.S. (2017). *Fra læreplan til klasserom*. Kreativt arbeid med kompetanse og vurdering for læring i fag. Oslo: Gyldendal Akademisk

Thagaard, T. (2018). *Systematikk og innlevelse- en innføring i kvalitativ metode* (5. utgave). Bergen: Fagbokforlaget

Tiller, T. (2011). Sorte og hvide svaner, i Rydberg, B. (red.) *I Læringens perspektiv Utfordringer til ledelse og undervisning*. København: Akademisk forlag

Tjora, A. (2017). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis*, Oslo: Gyldendal Akademisk

Utdanningsdirektoratet (2006). Kunnskapsløftet: *Læreplanverket for Kunnskapsløftet i grunnskolen og i videregående opplæring*.

Utdanningsdirektoratet (2017). *Rapport, Felles nasjonalt tilsyn – 2014 – 2017*  
<https://www.udir.no/regelverk-og-tilsyn/tilsyn/felles-nasjonalt-tilsyn/felles-nasjonalt-tilsyn-2014-2017/> 17.06.20

Utdanningsdirektoratet (2017). *Veilederen til spesialundervisning*.  
<https://www.udir.no/laring-og-trivsel/sarskilte-behov/spesialundervisning/Spesialundervisning/> Hentet fra 17.06.20

Utdanningsdirektoratet (2018) Læreplanverket, K20, Overordnet del  
<https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/> 05.08.20

Utdanningsdirektoratet (2018) Læreplanverket, K20  
<https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/fag-og-timefordeling/> 17.06.20

Utdanningsdirektoratet (2018) Læreplanverket, K20,  
<https://www.udir.no/regelverkstolkninger/opplaring/Innhold-i-opplaringen/udir-1-2020/vedlegg-1/1-hele-grunnopplaringen/> 17.06.20

Utdanningsdirektoratet (2018) Rapport, Felles nasjonalt tilsyn – 2014 – 2017.  
<https://www.udir.no/laring-og-trivsel/sarskilte-behov/spesialundervisning/Spesialundervisning/> 26.08.20

Utdanningsdirektoratet (2018).  
<https://www.udir.no/tall-og-forskning/finn-forskning/tema/notat-om-spesialundervisning/> 09.08.20

Utdanningsdirektoratet (2019) <https://www.udir.no/tall-og-forskning/finn-forskning/tema/utdanningsspeilet-2019/gjennomforing/#gjennomforing-pa-fem-ar>

Utdanningsdirektoratet (2020). GSI, grunnskolens informasjonssystem. Hentet fra <https://gsi.udir.no/> 09.08.20

Utdanningsdirektoratet (2020). Fag- og timefordeling og tilbudsstruktur for Kunnskapsløftet Udir-1-2020 Hentet fra:  
<https://www.udir.no/regelverkstolkninger/opplaring/Innhold-i-opplaringen/udir-1-2020/vedlegg-1/1-hele-grunnopplaringen/> 18.08.20

Uthus, M (red). (2017). *Elevenes psykiske helse i skolen. Utdanning til å mestre egne liv*. Oslo: Gyldendal Akademisk

Uthus, M. (2018). Spesialpedagogikk for morgendagens skole – nye mål og ny mening, *Spesialpedagogikk*, 04/18 (s. 15-21)

Uthus, M. (2014). *Spesialpedagogenes oppfatning av sin rolle i en skole for alle: idealer, realiteter og belastninger*. Trondheim: NTNU, Fakultet for samfunnsvitenskap og teknologiledelse, Pedagogisk institutt

Vabø, M. (2014). *Bakkebyråkratiet – der emosjonelt arbeid blir poletikk* (s. 29-46. I *Bakkebyråkratiet – der emosjonelt arbeid blir politikk*) Velferdens organisering, Oslo: Universitetsforlaget

Vygotskij, L. (1978). *Thinking and speech*. New York: Plenum

Wenger, E. (2004). *Praksisfællesskaber – læring, mening og identitet*. København: Hans Reitzels Forlag.

Wendelborg, C. Caspersen, J. og Kongsvik, T. (2015). *Mot et større mangfold? Systemrettet arbeid og tilpasset opplæring i kommuner med lavt omfang av spesialundervisning*. Rapport 2015. Mangfold og inkludering. Trondheim: NTNU Samfunnsforskning AS (Lastet ned 09.10.18)

## Vedlegg

Vedlegg 1: NSD

Vedlegg 2: Brev til rektorene

Vedlegg 3: Samtykkeskjema

Vedlegg 4: Intervjugal



## NSD sin vurdering

### Prosjektittel

Tiltakskjede i skolen før barn meldes til PPT

### Referansenummer

271229

### Registrert

02.04.2020 av Marianne Kolle - marikoll@stud.ntnu.no

### Behandlingsansvarlig institusjon

Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet / Fakultet for samfunns- og utdanningsvitenskap (SU) / Institutt for pedagogikk og livslang læring

### Prosjektansvarlig (vitenskapelig ansatt/veileder eller stipendiat)

Per Egil Mjåvatn, per.egil.mjvatn@ntnu.no, tlf: 73598103

### Type prosjekt

Studentprosjekt, masterstudium

### Kontaktinformasjon, student

Marianne Kolle, makolle@online.no, tlf: 92283082

### Prosjektperiode

01.04.2020 - 01.09.2020

### Status

23.06.2020 - Vurdert

## Vurdering (2)

### 23.06.2020 - Vurdert

NSD har vurdert endringen registrert 22.06.2020.

Vi har nå registrert 01.09.2020 som ny sluttdato for forskningsperioden.

I tilfelle det skulle bli aktuelt med ytterligere utvidelse av den opprinnelige sluttdato 13.05.2020, må vi vurdere hvorvidt det skal gis ny informasjon til utvalget.

NSD vil følge opp ved ny planlagt avslutning for å avklare om behandlingen av personopplysningene er avsluttet.

Lykke til videre med prosjektet!

Tlf. Personvern tjenester: [55 58 21 17](tel:55582117) (tast 1)

### 24.04.2020 - Vurdert

Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet 24.04.2020 med vedlegg, samt i meldingsdialogen mellom innmelder og NSD. Behandlingen kan starte.

### MELD VESENTLIGE ENDRINGER

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

[https://nsd.no/personvernombud/meld\\_prosjekt/meld\\_endringer.html](https://nsd.no/personvernombud/meld_prosjekt/meld_endringer.html)

### TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 13.05.2020.

### LOVLIG GRUNNLAG

Prosjektet vil innhente samtykke fra de registrerte til behandlingen av personopplysninger. Vår vurdering er at prosjektet legger opp til et samtykke i samsvar med kravene i art. 4 og 7, ved at det er en frivillig, spesifikk, informert og utvetydig bekreftelse som kan dokumenteres, og som den registrerte kan trekke tilbake. Lovlig grunnlag for behandlingen vil dermed være den registrertes samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a.

### PERSONVERNPRINSIPPER

NSD vurderer at den planlagte behandlingen av personopplysninger vil følge prinsippene i personvernforordningen om:

- lovlighet, rettferdighet og åpenhet (art. 5.1 a), ved at de registrerte får tilfredsstillende informasjon om og samtykker til behandlingen
- formålsbegrensning (art. 5.1 b), ved at personopplysninger samles inn for spesifikke, uttrykkelig angitte og berettigede formål, og ikke viderebehandles til nye uforenlige formål
- dataminimering (art. 5.1 c), ved at det kun behandles opplysninger som er adekvate, relevante og nødvendige for formålet med prosjektet
- lagringsbegrensning (art. 5.1 e), ved at personopplysningene ikke lagres lengre enn nødvendig for å oppfylle formålet

#### DE REGISTRERTES RETTIGHETER

Så lenge de registrerte kan identifiseres i datamaterialet vil de ha følgende rettigheter: åpenhet (art. 12), informasjon (art. 13), innsyn (art. 15), retting (art. 16), sletting (art. 17), begrensning (art. 18), underretning (art. 19), dataportabilitet (art. 20).

NSD vurderer at informasjonen som de registrerte vil motta oppfyller lovens krav til form og innhold, jf. art. 12.1 og art. 13.

Vi minner om at hvis en registrert tar kontakt om sine rettigheter, har behandlingsansvarlig institusjon plikt til å svare innen en måned.

#### FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

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

Teams er databehandler i prosjektet. NSD legger til grunn at behandlingen oppfyller kravene til bruk av databehandler, jf. art. 28 og 29.

For å forsikre dere om at kravene oppfylles, må dere følge interne retningslinjer og eventuelt rådføre dere med behandlingsansvarlig institusjon.

#### OPPFØLGING AV PROSJEKTET

NSD vil følge opp ved planlagt avslutning for å avklare om behandlingen av personopplysningene er avsluttet.

Lykke til med prosjektet!

Tlf. Personverntjenester: [55 58 21 17](tel:55582117) (tast 1)



## Vil du delta i forskningsprosjektet?

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å se nærmere på læreres syn på tilpasset opplæring og spesialundervisning. I dette skrivet gir jeg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

### Formål

Jeg heter Marianne Kolle og er masterstudent ved NTNU i Trondheim, på studiet for pedagogikk og livslang læring. Jeg har arbeidet som lærer og spesialpedagog i mange år i Skien kommune.

I masteroppgaven min ønsker jeg å se nærmere på hvordan skolene i dag arbeider med tilpasset opplæring. Jeg ønsker å se nærmere på hva skolen gjør før elever meldes til PPT, og hvilken rolle spesialpedagoger og TPO-teamet har i dette arbeidet. I den anledning ønsker jeg å intervjuere lærere / spesialpedagoger fra ulike skoler i kommunen.

### Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Per Egil Mjaavatn ved NTNU er ansvarlig for prosjektet.

### Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Jeg har ønsket å intervjuere noen utvalgte lærere. Jeg har henvendt meg til rektor på skolen, som har vurdert at du vil passe som informant. Hvis du kan tenke deg å være informant, formidler rektor kontakt med meg.

### Hva innebærer det for deg å delta?

Intervjuet vil gjøres på Skype på grunn av situasjonen som landet er i nå. Intervjuet vil ta ca. en time. Jeg vil ta lydopptak av intervjuet.

### Det er frivillig å delta

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

### Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

Jeg vil bare bruke opplysningene om deg til formålene jeg har fortalt om i dette skrivet. Jeg behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket. Du vil bli anonymisert med pseudonym i oppgaven.

### Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Opplysningene anonymiseres når prosjektet avsluttes/oppgaven er godkjent, noe som etter planen er september 2020. Opptakene slettes etter transkribering.

### Dine rettigheter

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

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

### **Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?**

Jeg behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

NSD – Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

### **Hvor kan jeg finne ut mer?**

Hvis du har spørsmål til studien, eller ønsker å benytte deg av dine rettigheter, ta kontakt med: *NTNU* ved Per Egil Mjaavatn, [per.egil.mjaavatn@ntnu.no](mailto:per.egil.mjaavatn@ntnu.no), 73598103

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

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

Med vennlig hilsen

## Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet «Førtilmeldingsfasen – hva gjøres før oppmelding til PPT» og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

å delta i intervju

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

---

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

## Intervjuguide

### Innledningsfase til intervjuet

- Hensikten med intervjuet
- Frivillig å delta, kan trekke seg
- Varighet av intervjuet
- informasjon om personvern
- Har informanten spørsmål?

### Informantens bakgrunn

- Hva slags utdanning (allmennlærer med / uten spesialpedagogikk)?
- Hvor lenge har du arbeidet i skolen? På denne skolen?
- Hvordan har du fått større ansvar for spesialundervisningen?
- Hvordan har du fått mer utdanning i spesialpedagogikk?  
Videreutdanning? Kurs?

### Tilpasset opplæring / spesialundervisning/ inkludering

- Hva tenker du om skolens evne til å fange opp elever med vansker?
- Hva tenker du om tilpasset opplæring og hvordan det fungerer i skolen i dag?
- Hva tenker du om spesialundervisning og hvordan det fungerer i skolen i dag?
- Hva er inkludering for deg?
- Tenker du at synet ditt er likt med kollegaene dine ang. dette? (felles forståelse?)
- I hvilke situasjoner er det rett at eleven tas ut av klasserommet?
- Har ditt syn på dette endret seg (de siste 10 årene)?

### Kartlegge – følge opp

- Hvilke rutiner har skolen for kartlegging?
- Hvilke tiltak settes inn når elever strever?
- Hvilke rutiner har skolen for å følge opp tiltakene som settes inn?
- Hvordan er vilkårene for å drive god tilpasset opplæring og god spesialundervisning?

### TPO-teamene

- Hvordan involveres Tpo-teamene (med PPT) i før-tilmeldingsfasen?
- Hva er «gangen» i dette på skolen?
- Hvem er til stede? Er rektor alltid til stede?
- Opplevs partene som likeverdige? (Hvem har forslag til tiltak?)
- Hvordan brukes TPO / BTI / Pedagogisk analyse? Brukes det aktivt?  
Kan du beskrive hvordan dette fungerer på skolen?

## Lærersamarbeid

- Hvordan samarbeider lærerne om elever med behov for tilpasset opplæring / spesialundervisning?
  - o Er det skille mellom lærernes planlegging av «Det eleven gjør utenfor klassen» og «det som skjer i klasserommet»
  - o Opplevs det som et felles ansvar for alle lærerne som har eleven?
  - o Er det noe du tenker fungerer godt / burde vært annerledes? Hva?
  
- Hvilken støtte / krav er det fra andre (ledelse, kollegaer)
  - o Hvordan utnyttes den spesialpedagogiske kompetansen på skolen?
  - o Har mange lærere på skolen spesialpedagogisk kompetanse?
  - o Opplever du at du har god nok kompetanse selv? Hvordan øke?
  - o Er det fokus på arbeidet med læreres elevsyn og relasjonskompetanse?
  - o I pedagogisk analyse: Vurdere egen praksis. Hvordan har dette arbeidet vært i kollegiet?

## Kompetansekrav - mestring

- Forventninger om at eleven skal mestre faglig og sosialt? Mestre livene sine?
  - o Hvordan tenker du at det påvirker måten du jobber på (med tilpasset opplæring / spesialundervisning)?
- Forventninger fra andre? (Foreldre)
- Forventninger fra eleven?
- Får elevene god nok støtte?

## Systemets påvirkning

Hvordan påvirker dette jobb med tilpasset opplæring

- Læreplaner, strategisk plan, kvalitet i spesialundervisningen
- Rektors rolle
- Ressurser (økonomisk men også personell)
- Bruken av assistenter

Er det noe jeg ikke har spurt om, som jeg burde spurt om?

