

Ida Aak Kavli

"Saltoelever"

En kvalitativ studie av læreres oppfølging av sårbare elever i perioden med hjemmeskole

Masteroppgave i pedagogikk - utdanning og oppvekst

Veileder: Ingunn Dahler Hybertsen

Mai 2021

Ida Aak Kavli

"Saltoelever"

En kvalitativ studie av læreres oppfølging av sårbare elever i perioden med hjemmeskole

Masteroppgave i pedagogikk - utdanning og oppvekst
Veileder: Ingunn Dahler Hybertsen
Mai 2021

Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet
Fakultet for samfunns- og utdanningsvitenskap
Institutt for pedagogikk og livslang læring



Kunnskap for en bedre verden

Sammendrag

I mars 2020 ble Norge rammet av Covid-19 pandemien som førte til at skolene stengte ned i en periode. Dette resulterte i at læreres undervisningspraksis ble endret og elevenes læringsmiljø gikk over til digitale plattformer. I media ble det rettet stor oppmerksomhet på hvordan denne nedstengingen kunne påvirke sårbare barn og unge. Denne masteroppgaven bidrar til en innsikt i læreres oppfølging av sårbare elever under perioden med hjemmeskole, og studien tar for seg hvilke forhold lærere anser som sentrale i denne oppfølgingen.

Masteroppgaven er koblet til et forskningsprosjekt gjennomført av NTNU Samfunnsforskning og NIFU - Nordisk institutt for studier av innovasjon, forskning og utdanning, på oppdrag fra Utdanningsdirektoratet. Deres forskningsprosjekt undersøker *Håndtering og konsekvenser av koronapandemien i grunnskolen*, og benytter seg av flere ulike informantgrupper. Av disse informantgruppene er det blant annet gjennomført fokusgruppeintervjuer av lærere, som denne masteroppgaven anvender som datamateriale. Dette vil kunne gi verdifull informasjon til å undersøke hvordan læreres oppfølging av sårbare elever har vært i denne perioden. For å gå i dybden på problemstillingen, undersøkes empirien i lys av relevant teori og tidligere forskning.

Studien viser at lærere anser elever med lærevansker, atferdsvansker, vanskelige familieforhold og/eller flerkulturell bakgrunn, som de elevene som var sårbare i denne perioden. Videre anser lærere en god lærer-elev-relasjon og et godt samarbeid med hjemmet og kollegaer som sentralt i oppfølgingen. Lærere vektlegger også vedlikehold av tilpasset opplæring og spesialundervisning, samt rom for fysisk undervisning, som sentrale tiltak. Oppsummert knytter oppfølgingen seg til individuelle, relasjonelle og organisatoriske forhold rundt eleven, og det viser seg at denne oppfølgingen har vært ulik. Dette baserer seg på hvor ressurssterkt hjem eleven hadde og hvor ressurssterk den enkelte skole har vært i denne perioden. Det baserer seg også på smittevernsituasjon for den enkelte skole.

Masteroppgavens bidrag er å styrke læreres yrkespraksis gjennom nye aspekter, med å gi en økt innsikt i en god oppfølging av sårbare elever. Krisen har fungert som et forstørrelsesglass på forskjeller, både individuelt, relasjonelt og organisatorisk. Langsiktig kan denne kunnskapen være sentral for videre arbeid for ansatte i skolen når normalsituasjonen kommer tilbake.

Abstract

In March 2020, Norway was affected by the Covid-19 pandemic which led to schools closing down for a period of time. As a result, teachers had to adapt their practice and student's classroom environments switched over to digital platforms. The media paid close attention to how this closure could affect vulnerable children and young students. This master's thesis contributes with insight to how teachers were able to follow-up vulnerable students during the period of home schooling. The study addresses which factors teachers consider to be important in taking care of vulnerable young students.

The master's thesis is part of a study conducted by NTNU Social Research and NIFU - Nordic Institute for Studies of Innovation, Research and Education, on behalf of the Norwegian Directorate of Education. Their study is a study that examines *The management and consequences of the corona pandemic in primary school*. It uses several different informant groups. Of these informant groups, it has been conducted group interviews of teachers, which this master's thesis is based on. This could provide valuable information on how teachers have followed up vulnerable students during the pandemic. To go in depth on the problem, the results are examined in the perspective of relevant literature and previous research.

The study shows that teachers consider students with learning disabilities, behavioral difficulties, challenging family relations and multicultural backgrounds as the students who were vulnerable during this period. Furthermore, the teachers consider a good teacher-student relationship and a good collaboration with the home and their colleagues to be central in this follow-up. The teachers also emphasize the maintenance of adapted learning and special education, as well as the room for physical education, as key issues. As a summary, the follow-up is related to individual, relational and organizational conditions around the student and it turns out that this follow-up has been different. This is based on how resourceful the student's home was and how resourceful the individual school has been during this period. It is also based on the infection situation on each school.

The master's thesis contribution is a development of the teaching practice through new aspects, as a key to ensure good teaching for students in need of facilitation. The crisis has acted as a magnifying glass towards differences both individually, relationally and organizationally. In the long term, this can be beneficial for employees of the schools when this group of students return to their normal learning environment.

Forord

Mitt utdanningsløp startet i 2014 med en fireårig grunnskolelærerutdanning ved NTNU – Institutt for lærerutdanning. Gjennom praksis på studiet og perioder som lærervikar fant jeg raskt ut at jeg hadde en ekstra interesse for elever som ikke nødvendigvis var like sterk faglig og sosialt, og som på en eller annen måte hadde behov for litt ekstra støtte. I 2019 tok et jeg et "annerledes år" og reiste litt rundt i verden. På denne tiden fikk jeg reflektert litt rundt hva som interesserer meg mest som lærer og som gjør dette yrket givende. Masterprogrammet *pedagogikk - utdanning og oppvekst* ble raskt veien videre da interessen rundt barn og unges opplæringstilbud og oppvekstsvilkår er et personlig interessefelt.

Ved siden av jobb som lærer har jeg de siste to årene jobbet jevnlig med studiet, noe som til tider har vært utfordrende. Med god støtte fra familie, venner og kjæreste har jeg klart å sjonglere både jobb og studier fint. Det har vært en prosess av faglig påfyll som jeg har fått utbytte av i jobben som lærer. Det å kunne ha muligheten til å koble egne erfaringer i lys av teori, samt få flere perspektiver og aspekter på barn- og unges utdanning og oppvekst, har vært både lærerikt og utviklende. Det rettes en stor takk til foreleserne ved NTNU – Institutt for pedagogikk og livslang læring, som har vært både inspirerende og motiverende.

En stor takk rettes også til min støttende og dyktige veileder, førsteamanuensis Ingunn Dahler Hybertsen ved NTNU. Hennes gode veiledning, konstruktive tilbakemeldinger og gode innspill har vært til god hjelp for denne masteroppgaven. Hun har vært en viktig motivator og inspirator gjennom hele prosessen. Jeg må også takke NTNU Samfunnsforskning og NIFU ved prosjektet *Håndtering og konsekvenser av koronapandemien i grunnskolen*, for å la meg delta i deres prosjekt.

Med dette ønsker jeg god lesning.

Trondheim, 18.05.2021

Ida Aak Kavli

Innhold

1	Innledning	1
1.1	Problemstilling og organisering av oppgaven	2
1.2	Oppgavens struktur	3
2	Teori og forskning	4
2.1	Individuelle forhold	4
	Sårbarhet fra flere perspektiver	4
	Atferdsuttrykk	6
	Diatese-stressmodellen	6
	Formbarhetshypotesen	7
2.2	Relasjonelle forhold	8
	Risiko og beskyttelse	8
	Lærer-elev-relasjon	9
	Skole-hjem-samarbeid	10
	Sosioøkologisk modell	11
2.3	Organisatoriske forhold	12
	Læringsmiljø	12
	Tilpasset opplæring og spesialundervisning	12
	Profesjonsfellesskap	14
2.4	Oppsummering	14
3	Metode	16
3.1	Egen rolle og forforståelse	16
3.2	Forskningsdesign	17
3.3	Kvalitativt intervju	17
3.4	Bearbeiding og analyse	19
3.5	Forskningens kvalitet	21
3.6	Etiske betraktninger	24
3.7	Oppsummering	24
4	Individuelle forhold	25
4.1	Empiriske resultater	25
4.2	Diskusjon	26
	De faglige forholdene	27
	De sosiale forholdene	27
5	Relasjonelle forhold	30
5.1	Empiriske resultater	30
5.2	Diskusjon	31
	Lærer-elev-relasjon	31

Skole-hjem-samarbeid	34
Vennskap	34
6 Organisatoriske forhold	37
6.1 Empiriske resultater	37
6.2 Diskusjon	39
Tilbud om fysisk undervisning	39
Tilpasset opplæring	40
Spesialpedagogisk oppfølging	41
Profesjonssamarbeid.....	42
7 Avsluttende diskusjon og konklusjon.....	43
7.1 Oppgavens viktigste funn.....	43
7.2 Individuelle, relasjonelle og organisatoriske forhold.....	44
7.3 Teoretiske og praktiske implikasjoner.....	45
7.4 Videre forskning.....	46
7.5 Konklusjon	47
8 Referanser	48
9 Vedlegg.....	52
Vedlegg 1: Tilbakemelding fra NSD vedrørende behandling av personopplysninger ...	52
Vedlegg 2: Informasjonsskriv til informantene.....	54
Vedlegg 3: Samtykkeskjema til informantene.....	55
Vedlegg 4: Intervjuguide	57

Tabeller og figurer

FIGUR 1 ILLUSTRASJON AV FORHOLD KNYTTET TIL FORSKNINGSSPØRSMÅLENE	15
FIGUR 2 ILLUSTRASJON AV EGEN ANALYSEPROSESS, STEGVIS DEDUKTIV-INDUKTIV ANALYSEMETODE....	20
FIGUR 3 ILLUSTRASJON AV FORSKNINGENS KONSEPTUELLE MODELL	45
TABELL 1 ILLUSTRASJON AV KATEGORIENES INNDELING MED TEORI.....	21
TABELL 2 ILLUSTRASJON AV FUNN FORDELT P� KATEGORIER BASERT P� TEORI	44

1 Innledning

Covid-19 pandemien rammet verden i 2020 og den 12.mars stengte alle landets grunnskoler ned. Lærere og elevers hverdag ble drastisk endret og læreres yrkespraksis ble flyttet til digitale plattformer og fjernundervisning. Det ble raskt et spesielt fokus på hvordan denne nedstengningen kunne påvirke de sårbare elevene. Det har skapt diskusjoner i både politikk, organisasjoner og media. Laget rundt eleven endret seg, slik som skole, lokalmiljø og fritid (St. meld. 6, 2019-2020). Bufdirs (Barne-, ungdoms- og familieetaten) koordineringsgruppe ble opprettet av regjeringen våren 2020 for å følge opp sårbare barn og unge. De forstår sårbarhet som når barn og unge har behov for ekstra oppfølging, at familien er sårbar eller i en sårbar situasjon, eller en kombinasjon av dette (Bufdir, 2020).

En ekspertgruppe ledet av Peder Kjøs publiserte nylig en rapport om livskvalitet, psykisk helse og rusmiddelbruk under Covid-19-pandemien. Her kommer det frem at særlig de grupper som var utsatt fra før, har opplevd økte psykiske helseplager som følge av pandemien (Kjøs, Klippen, Hovgaard, Krokstad, Sletten, Lekang, Konar, Møgster, Antonsen, Modalen, Ellingsen, Bakkeng, 2021). Barn og unge i sårbare omsorgssituasjoner har vært særlig utsatt. Mye tyder på at de mest sårbare har vært de som har fått de største belastningene, og motstandsdyktigheten måtte i dette tilfellet følge Kjøs et. al. (2021) eksistere i nærmiljøet, relasjoner og i samfunnet rundt. Omfanget av bekymring kan ha variert ut i fra individets sårbarhet da ulik sårbarhet påvirkes også ulikt. Flere av studiene rapporten presenterer, viser flere grupper barn og unge som har vært særlig sårbare i denne perioden. Dette gjaldt barn med lærevansker, barn utsatt for mishandling, barn med funksjonsnedsettelse, unge med psykiske vansker og barn og unge fra hjem med svak økonomi eller foreldrebelastninger. Studiene viser at pandemien forsterket sosiale og økonomiske forskjeller (Kjøs et. al., 2021)

Rapporten presenterer også studier som viser at mange familier hadde et stort behov for hjelp til oppfølging av barnets skolearbeid under hjemmeskoleperioden. Dette gjaldt særlig foreldre i samfunnskritiske jobber, som førte til at de hadde mindre tid til å følge opp barnet selv. Rapporten viser også til en studie hvor det er undersøkt konsekvenser av stengte skoler og sosial isolasjon blant barn og unge. Flere av barna oppga flere kognitive reaksjoner som blant annet søvn- og konsentrasjonsproblemer. Dette mener forskerne kan skyldes en endring i rutiner under hjemmeskoleperioden (Kjøs et. al., 2021).

Opplæringsloven presenterer i § 9 A-2 at alle elever har rett til et trygt og godt skolemiljø som fremmer helse, trivsel og læring. Videre presenteres det i § 1-3 at opplæringen skal tilpasses evnene og forutsetningene hos den enkelte elev, lærlingen, praksisbrevkandidaten og lærekandidaten (Opplæringsloven, 1998). I endringene av opplæringsloven og friskoleloven i 2016-2017 står det at skolen har et skjerpet ansvar for å ivareta elever med en særskilt sårbarhet. Denne sårbarheten kan tilknyttes elevens kjønnsuttrykk, seksuelle orientering, religion, funksjonsevne, at eleven har sosio-emosjonelle vansker, atferdsvansker eller forhold ved elevens familie og hjemmesituasjon (Proposisjon 57 L, 2016-2017).

I den 5. utgaven av veilederen om smittevern for skolen (Utdanningsdirektoratet, 2021), står det at skolen må etablere rutiner og samarbeid med andre relevante tjenester for å sikre oppfølging av barn og unge. Skolen skal også tilrettelegge for at barn og unge får et forsvarlig tilbud. Veilederen forklarer at skolen må skaffe seg en oversikt over de barn og unge som trenger ekstra oppfølging av sosiale, personlige, helsemessige eller emosjonelle årsaker. Det står videre at skolen har en sentral rolle i å identifisere og følge opp sårbare barn og unge. Noen barn og unge er allerede identifisert med særskilte behov, mens andre kan ha behov for ekstra oppfølging som følge av pandemiens tiltak. Veilederen presiserer også at det er sentralt at skolen er oppmerksom på de barn og unge som under normale forhold kanskje ikke ville vært utsatt (Utdanningsdirektoratet, 2021).

I løpet av det siste året er det gjennomført flere studier som er oppsummert i Caspersen, Hermstad, Hybertsen, Lynnebakke, Vika, Smedsrud, Wendelborg og Federici (2021). Flere av studiene belyser tematikk rundt sårbare barn og unge under pandemien. Studiene belyser at 1 av 4 lærere var bekymret over om de fikk kontakt med sårbare elever i perioden med nedstengte skoler. Videre belyser studiene at lærere kunne oppleve det som utfordrende å følge opp elever med spesielle behov digitalt og det ble avgjørende i hvor stor grad foresatte kunne hjelpe barna selv. Caspersen et. al., (2021) oppsummerer i sin rapport at 80 prosent av lærerne oppgir å ha en oversikt over sårbare elever i sin klasse, men kun 27 prosent svarte at de etter 12.mars klarte å følge opp sårbare elever (Caspersen, et. al., 2021).

Temaet for dette forskningsprosjektet ble avklart høsten 2020, hvor en konkret avgrensning og problemstilling ble en kontinuerlig prosess underveis i forskningsprosessen. Denne masteroppgaven ble raskt koblet til et forskningsprosjekt gjennomført av NTNU Samfunnsforskning og NIFU på oppdrag fra Utdanningsdirektoratet. Hensikten med deres forskningsprosjekt var å få mer kunnskap om håndteringen og konsekvensene av koronapandemien for ansatte og elever i grunnskolen.

I denne masteroppgaven belyser jeg hva lærere legger i sårbare elever i perioden med hjemmeskole og hvilke forhold som har vært sentrale i denne oppfølgingen. Nedstengingen har ført til at lærere har måttet gjennomføre det meste av undervisningen digitalt og oppgaven ønsker å belyse hvordan lærere har lagt til rette for læring og trivsel for disse elevene i denne perioden.

Masteroppgavens tittel ble inspirert av et utsagn fra en av studiens informanter. De elevene informanten anså som sårbare elever ble gitt navnet *saltoelever*. Dette ble begrunnet med de elevene som åpenbart ville ha vansker i hjemmeskoleperioden.

1.1 Problemstilling og organisering av oppgaven

På bakgrunn av dette har jeg utarbeidet følgende problemstilling:

Hvilke forhold opplever lærere som sentrale i oppfølgingen av sårbare elever i perioden med hjemmeskole?

Begrepet *oppfølging* menes i denne oppgaven hvordan lærerne følger opp det faglige og de sosiale behovene til de sårbare elevene. Med *hjemmeskoleperioden* menes perioden fra mars til juni 2020 hvor skolene var stengt og lærerne måtte gjennomføre undervisningen digitalt. For de fleste elevene innebar dette en periode med hjemmeundervisning. Med spørsmålet om hvilke *forhold* lærere opplever som sentrale i denne oppfølgingen, menes det å undersøke forhold knyttet til faglige og sosial tilretteleggelse for sårbare elever i perioden med hjemmeskole.

Formålet med oppgaven er å belyse hvordan lærere har fulgt opp sårbare elever under Covid-19 pandemien, i lys av teori og tidligere forskning. Masteroppgavens bidrag er å styrke læreres yrkespraksis gjennom nye aspekter, med å gi en økt innsikt i en god oppfølging av sårbare elever. Denne kunnskapen kan være viktig for ansatte i skolen når den normale skolehverdagen er tilbake. Innenfor forskningsfeltet er oppgavens teoretiske bidrag å tilføre sårbarhetsbegrepet nye nyanser som kommer tydeligere frem i denne krisen. Problemstillingen undersøkes med utgangspunkt i teori. Deretter anvender jeg empiri til å bekrefte eller avkrefte de forklaringer som teorien kan bidra med, med hensikt om å sammenstille teori på en ny måte.

NTNU Samfunnsforskning og NIFU har tatt utgangspunkt i en kvalitativ studie med flere informantgrupper. Blant disse er det gjennomført fokusgruppeintervjuer av lærere som har undervist i perioden med hjemmeskole. For å samle inn data til å belyse denne oppgavens problemstilling, tar studien utgangspunkt i empirien fra disse fokusgruppeintervjuene (Caspersen et.al., 2021).

1.2 Oppgavens struktur

Denne masteroppgaven er delt inn i syv hovedkapitler. Kapittel 1. tar for seg valg av tema og avgrensning samt definering av problemstillingen, før kapitlet runder av med metode og oppbygging av oppgaven. Videre tar kapittel 2. for seg relevant teori og tidligere forskning som anvendes for å belyse oppgaven. Innledningsvis i kapittel 2. tar jeg for meg kriterier for valg av litteratur jeg har tatt utgangspunkt i. Teorikapitlet avsluttes med en oppsummering hvor jeg utarbeider tre forskningsspørsmål. Disse danner strukturen for beskrivelsen av empiri og diskusjon som svarer på oppgavens overordnede problemstilling. I kapittel 3. belyses valg av metode og rammeverket for oppgaven. Kapitlet tar for seg min egen forforståelse og valg av forskningens design og strategi. Videre forklares selve gjennomføringen av datainnsamlingen, analysen av innsamlet data og forskningens kvalitet. I de neste tre kapitlene tar jeg utgangspunkt i de tre forskningsspørsmålene som bidrar til å belyse problemstillingen. Innenfor hvert kapittel presenteres en oppsummering av datagrunnlaget knyttet til hvert forskningsspørsmål, herunder empiriske funn i form av sitater. Deretter foretar jeg en diskusjon av disse funnene opp mot problemstillingen i lys av relevant teori gjengitt i kapittel 2. Avslutningsvis i kapittel 7. gjøres det en presentasjon av de viktigste funnene i studien og en avsluttende diskusjon. Videre redegjøre jeg for de teoretiske og praktiske implikasjoner, samt forslag til videre forskning. Kapitlet avslutter med en konklusjon. Til slutt presenteres referansene, før vedlegg blir listet opp.

2 Teori og forskning

I dette kapitlet tar jeg for meg et utvalg litteratur og teorier rundt begrepet sårbarhet og de ulike individuelle, relasjonelle og organisatoriske forholdene som anses å være viktig i oppfølging og ivaretagelse av sårbare elever. Denne oppgaven undersøker empiri i lys av teori og tidligere forskning som er presentert i dette kapitlet. Hensikten med studien er å belyse hvilke forhold lærere opplever som sentrale i oppfølgingen av sårbare elever i perioden med hjemmeskole. Med utgangspunkt i relevant teori, ønsker jeg å besvare problemstillingen ved å bruke empirien til å bekrefte eller avkrefte de forklaringer som dette kapitlet kan bidra med. Dette gjør jeg ved hjelp av tre forskningsspørsmål oppsummert tilslutt i dette kapitlet.

Søkekriterier som ble vektlagt for valg av litteratur, var å få frem ulike perspektiver på begrepet sårbarhet knyttet til elever i skolen. Videre ble det vektlagt litteratur som tok for seg forhold som fremmer sårbare elevers faglige og sosiale utvikling, og som anses som sentrale i oppfølgingen og tilretteleggingen for disse elevene. Ved systematisk søk etter artikler og lærebøker, har jeg tatt utgangspunkt i følgende dimensjoner:

- Litteratur som belyser individuelle forhold rundt sårbarhet som begrep og sårbare elever
- Litteratur som sier noe om hvilke relasjonelle forhold som er viktig i oppfølgingen av sårbare elever i et skolen
- Litteratur som belyser hvilke organisatoriske forhold som er viktig i oppfølgingen av sårbare elever i skolen

Disse tre forholdene danner teorkapitlet og anses å berøre hverandre. Sårbare elever kan forstås på ulike måter og ses fra mange perspektiver. Jeg har derfor vært opptatt av å belyse flere perspektiver av begrepet med fokus på sårbarhet i et skoleperspektiv. Problemstillingen min retter seg mot sårbare elever i perioden med nedstengte skoler og hjemmeundervisning. Dette er et tema som det ikke er gjort mye forskning på. Det var derfor noe utfordrende å finne dagsaktuell teori knyttet til dette temaet. Jeg har derfor tatt utgangspunkt i både nasjonal og internasjonal litteratur, samt en variasjon av litteratur, teorier og forskningsartikler.

2.1 Individuelle forhold

Det første delkapitlet tar for seg individuelle forhold og starter med å definere sårbarhet som begrep og sårbare elever, samt hvordan begrepet kan ses fra flere perspektiver. Videre forklares det hvordan sårbarhet kan komme til uttrykk. Underkapitlet runder av med to tilnærminger som kan bidra til å forstå forhold som påvirker sårbare elever.

2.1.1 Sårbarhet fra flere perspektiver

Begrepet *Sårbarhet* kommer fra det latinske ordet *vulnerare* oversatt til *å bli såret* som beskrives som potensialet for å bli psykisk eller/og fysisk skadet. Motsetningen til begrepet *vulnerare* er *resiliens* som betegner et mønster av positiv tilpasning i belastende omstendigheter (Christensen, Berliner & Jakobsen, 2019). I boken av Anthony og Cohler (1987) definerer de sårbarhet som barn og unge som uttrykker negativ tilpasning under belastende omstendigheter (Anthony & Cohler, 1987). I en dansk forskningsartikkel av Christensen et. al. (2019) defineres resiliens som et

tilfredsstillende resultat i utviklingen, tross at barnet har erfart situasjoner som medfører relativt høy risiko for å utvikle problemer og avvik. Resiliens er et perspektiv å se sårbarhetsbegrepet fra og omtales også som robusthet. Resiliens reflekterer en positiv emosjonell tilpasning, og kan forklares som evnen til å uttrykke positive emosjoner og klare seg godt etter negative emosjonelle erfaringer. For å oppnå resiliens er det en nødvendighet at barnet har vært utsatt for risiko som til vanlig fører til psykososiale mistilpasninger. Dette kan være blant annet mishandling, skilsmisse eller omsorgssvikt. Resiliens blir ansett som en prosess, ikke et statisk personlighetstrekk. Dette gjør at resiliensbegrepet omhandler ferdigheter i kontinuerlig endring med omgivelsene (Christensen et. al., 2019).

Definisjonsmakten for hvem som kan konstatere resiliens varierer fra kultur til kultur i følge Christensen et. al. (2019). For å kunne tilrettelegge resiliensfremmende tiltak i skolen, er det nødvendig at læreren avdekker egenskaper ved eleven og miljøet rundt som kan hindre internaliserende vansker og fremme resiliens. En elev kan være sterk faglig og mestre skolen, men på den andre siden erfarer internaliserende vansker. Hva og hvem som definerer hva som er negativ tilpasning vil være sentralt for hvilke elevgrupper i skolen som kan defineres som sårbare elever. En entydig definisjon kan derfor bli vanskelig å finne da den individuelle forståelsen kan overskygge kontekstens betydning for sårbarhet. Det avhenger av hvor man setter søkelyset, om det er fra kulturelle, biologiske, psykologiske eller sosiale perspektiver. Skolen er en sentral faktor for barn og unges sårbarhet, og hvordan læreren forstår sårbare elever vil prege tilretteleggingen læreren gjør i elevens læringsmiljø (Christensen et. al., 2019).

Frønes, Sørli & Befring (2010) beskriver i sin bok flere perspektiver å se sårbarhet på, spesielt knyttet opp mot sårbare elever. Ser man begrepet sårbarhet i et biologisk perspektiv, omhandler dette de medfødte og genetiske disposisjonene som grunnlaget for begrepet sårbarhet. Det kan være impulsiv atferd, utfordrende temperament, anlegg for psykiske lidelser eller kognitiv svikt. Disse kan være med på å avgjøre hvordan sårbarhet defineres.

I et samfunnsmessig perspektiv blir barn og unges ferdigheter, både sosialt og kognitivt, raskt en bauta ved at kompetanse blir omtalt som kjernen for samfunnsutviklingen. Utdanningskompetanse vektlegges som bærebjelken for utvikling i samfunnet. Her blir begrepet sårbarhet knyttet opp mot både relasjonelle og kognitive ferdigheter, både i og utenfor skolen (Frønes, et. al., 2010). Når sårbarhet knyttes til kognitive ferdigheter i skolen anvendes terminologien lærevansker. Statped (2020) deler begrepet inn i tre, fra generelle, spesifikke og sammensatte lærevansker. Generelle lærevansker gjelder når eleven har en generell nedsatt kognitiv funksjon. Dette brukes når man kan avdekke elevens læreforutsetninger opp mot forventet normalutvikling. Denne kartleggingen kan si noe om de individuelle behovene eleven har. Spesifikke lærevansker er når eleven har nonverbale lærevansker, motoriske vansker, matematikkvansker, lese-/skrivevansker og/eller språkvansker. Sammensatte lærevansker beveger seg mer over i det sosiale perspektivet. Dette oppstår når flere vansker opptrer samtidig og gjensidig påvirker hverandre slik at det forsinkes eller hindrer læring. Sammensatte lærevansker opptrer ofte sammen med spesifikke lærevansker og kan gi utslag i språkvansker, oppmerksomhetsvansker (ADHD) og/eller sosiale og emosjonelle vansker (Statped, 2020).

I følge Frønes et. al. (2010) har synet fra skolens side har endret seg sammen med utviklingen i samfunnet. Elever var mer passive mottakere av kunnskap før enn de er nå, nå er målet en aktiv aktør som utvikler kunnskap i samspill med læreren, kulturen, relasjoner, kontekster og den digitale verden. Begrepet sårbarhet blir i dette synet sett mer i sammenheng med sosial kompetanse, aktivitet og initiativ. Det hviler også på de voksnes maktposisjon i forhold til barnet. Den voksnes evne til samspill i møte med barnets sensitivitet og behov. Utvikling både emosjonelt, sosialt og kognitivt er avhengig av samspill med foreldre og andre sentrale voksne. Hvor sårbar den enkelte elev blir i møte med nye kontekster og relasjoner avhenger med andre ord på de voksnes maktposisjon i forhold til barna (Frønes, et. al., 2010).

2.1.2 Atferdsuttrykk

Hvordan en elev uttrykker sin sårbarhet kan være ulik. Alt fra å lukke følelser inne, til å være utagerende eller opptre mest mulig normal for å beskytte seg selv. Dette kan også spille seg ut på ulike måter ut i fra konteksten barnet befinner seg i. Nordahl (2010) forklarer i sin bok at elever med store atferdsvansker ofte bryter med eksisterende normer, regler og forventninger i slik grad at læring, utvikling og sosialt samspill med medelever, lærere og andre voksne blir forsinket eller hindret. Atferdsvansker hos barn kjennetegnes ofte ved opposisjonell, aggressiv og/eller destruktiv atferd over lengre perioder. Hvordan læreren tolker, eller eventuelt feiltolker disse atferdsuttrykkene, er i følge Nordahl (2010) grunnleggende for hvordan man tilrettelegger for eleven. Om læreren forstår sårbarhet genetisk eller sosiologisk har betydning for hvilke intervensjoner som iverksettes i læringsmiljøet. Fra et sosialt perspektiv omhandler dette skolesituasjonen som en arena for forebygging og/eller som en mulig medvirkende årsak til økt sårbarhet. Skolen kan også være en arena hvor den sårbare eleven får støtte fra voksne og elever til å mestre skolehverdagen. Ser vi det fra et genetisk perspektiv med uttrykk som er medfødt, blir sårbarhet mer uavhengig av kontekst. Her blir begrepet *behandling* et tilretteleggingstiltak gjennom for eksempel en-til-en undervisning eller medisinerer (Nordahl, 2010).

2.1.3 Diatase-stressmodellen

I en internasjonal studie gjort av Suldo, Thalji & Ferron (2011) forklarer de at diatase-stress modellen kan bidra til å forklare hvordan et menneske kan ha en sårbarhet eller diatase for å utvikle et emosjonelt eller mentalt avvik. Diatase betyr *tendens til sykdomsanlegg* og er ikke nok i seg selv til å utvikle vansker, men er i en viss grad avhengig av stress i omgivelsene for at disse vanskene skal kunne vedvare. Det stresset miljøet påvirker må være så sterkt at det kan overgå evnen individet har til å mestre påvirkningen. Diatase trenger ikke være genetisk, men også forankret av miljømessige årsaker. Miljøet bærer både risiko og beskyttelse, sjeldent kun en av delene. Noen barn håndterer mye stress, mens andre tåler det mindre. Diatase-stressmodellen kan vise miljømessig eller genetisk sårbarhet knyttet til trygge versus utrygge miljøer. Den viser hvordan miljø og arv kan spille sammen med hverandre i alle sykdomsforløp. Risiko og beskyttelsesfaktorer vil derfor spille sammen med hverandre med individet og miljøet som vekselvirkende prosesser (Suldo et al., 2011).

Diatase-stressmodellen gi en forklaring på hvorfor noen individer påvirkes ulikt av stress i miljøet. Modellen reflekterer hvordan ulike typer faktorer for stress kan utløse en form for risiko, som ender i uheldige utfall. Sårbarhet kan i følge stressteorien ligge i elevens genetikk, fysiologiske reaktivitet eller temperament. Caspi et. al. (2003) gir et eksempel

på en studie som indirekte tester stressmodellen. Målet for studien var å se om noen mennesker kunne være mer sårbare enn andre for å utvikle depresjon om de hadde erfart ulike stressfaktorer. Genotyper ble funnet for å moderere sammenhengen mellom depresjon og stressfaktorer. Resultatet viste at S bærere av 5-HTTLPR hadde en større sjanse for å utvikle depresjon når de ble utsatt for visse stressfaktorer. Innenfor stressmodellen er det derfor en hypotese om at mennesker med slike sårbarhetstrekk, kan ha en større sjanse enn mennesker uten slike sårbarheter til å utvikle seg i en ugunstig retning når de utsettes for negative forhold i miljøet. På den andre siden vil de fungere på samme nivå som de som er mindre sårbare dersom de blir utsatt for gunstige miljøfaktorer. Utviklingen av ulike utfordringer kan derfor forstås å komme ut av samspillet mellom biologisk sårbarhet og stressfaktorer hos et menneske (Caspi et. al, 2003).

2.1.4 Formbarhetshypotesen

Diatese-stressmodellen har vært en rådende tankegang hvor man har studert genetisk disposisjon i et dårlig miljø, og hvordan det kan føre til negativ utvikling og psykiske vansker. På motsatt side kan man se sårbare elever i omgivelser som er gode og tilegne en annen forståelse av begrepet sårbarhet. Belsky lanserte formbarhetshypotesen som fokuserer på hva et positivt miljø kan gjøre med et sårbart barn i en sårbar situasjon (Belsky, Bakermans-Kranenburg & Van Ijzendoorn, 2007). Belskys formbarhetshypotese ble en utvidelse eller et alternativ til diatese-stressteorien, med mål om et bredere perspektiv på hvordan mennesket kan utvikle seg annerledes i nærvær av miljøpåvirkning. I følge Belsky er det da de sårbare barna har størst potensiale til å kunne utvikle seg positivt. Resiliens som vi forstår som motstandsdyktighet, kan i følge Belsky heller bety å være mindre mottakelig for omgivelsene og han setter derfor resilient opp mot sårbarhet. Sårbarhet består i en variasjon mellom genetikk, fysiologi og temperament. Hvilke barn som fremstår som mer formbare enn andre, henger sammen med at et gen kan ha alternative utgaver (Belsky et al., 2007). Siden Belsky lanserte formbarhetshypotesen, har flere studier forsøkt å finne bevis for å støtte dette.

En metareview gjennomført av Bakermans-Kranenburg og Van Ijzendoorn (2011) fant ut at barn med en bestemt genotype var de som fikk mest nytte av positive oppvekstforhold, men led mest av ugunstige oppvekstforhold sett opp mot barn med andre genotyper (Bakermans-Kranenburg & Van Ijzendoorn, 2011). I forskningsprosjektet *Tidlig trygg i Trondheim* er det publisert en studie som undersøker barn og unges psykologiske og sosiale utvikling (Hygen, Belsky, Stenseng, Lydersen, Guzey og Wichstrøm, 2015). Her stilles spørsmålet om hvorfor noen barn er sårbare mens andre ikke er det. I denne studien er det evidens for at barn med en bestemt type av et gen, det såkalte COMT-genet, utvikler mest aggresjon av alle når miljøet er vanskelig, men utvikler minst aggresjon når miljøet rundt er positivt og godt.

Løvetannbarnet brukes ofte som metafor for barn med vanskelige oppvekstforhold som likevel klarer seg bra. Belsky tenker motsatt og bruker betegnelsen orkidebarnet (Belsky, et. al., 2007). Med dette mener han at de barna som er sårbare fra naturens side, kan under rette omstendigheter og betingelser blomstre mer enn de som er mindre formbare. De krever kanskje stell og omsorg, men vil i den grad de får det ha et stort potensial. Det poengteres at det finnes grader av formbarhet og begrepet kan gi et mer nyansert bilde av hvorfor det er individuelle forskjeller og hvorfor noen utvikler psykososiale vansker og andre ikke.

2.2. Relasjonelle forhold

Dette delkapitlet tar for seg de relasjonelle forholdene som påvirker de sårbare elevene og belyser først hvilken betydning risiko- og beskyttelsesfaktorer har for sårbare barn. Videre presenteres viktigheten av en god lærer-elev-relasjon og betydningen av et godt skole-hjem-samarbeid. Delkapitlet avsluttes med Bronfenbrenners tilnærming på faktorer som påvirker barns utvikling. Dette anses som sentrale relasjonelle forhold som kan påvirke oppfølgingen av den sårbare eleven.

2.2.1 Risiko og beskyttelse

I følge (Christensen et. al., 2019) er resiliens bundet sammen med risiko og handler om å unngå å utvikle psykisk sykdom. Sårbarhet hos et barn omhandler i hvilken grad barnet er mottakelig for effekten risikofaktoren gir. Risikofaktorer kan være forhold knyttet til familien, barnet selv eller samfunnet forøvrig og er en alvorlig trussel mot tilpasning og utvikling. I motsetning til risiko har vi beskyttelse og beskyttelsesfaktorer vil kun være tydelig når den oppstår sammen med risikofaktorer. Dette er faktorer som kan skjerme barnet fra effekten av belastninger. Beskyttelsesfaktorer vil være modifierende på individets reaksjon i en risikosituasjon. Dette kan være et trygt hjem, fritidsaktiviteter, gode venner og en empatisk lærer. Hva som fremmer resiliens er vanskelig å si, det er i dag empirisk fundert at flere av faktorene som kan bidra til god utvikling og adekvat tilpasning er egenskaper ved barnet, aspekter ved familien og karakteristikker i barnets miljø (Christensen et. al., 2019).

Nære relasjoner kan være en faktor til resiliens og beskyttelsesfaktor når barnet er utsatt for belastninger. Gode relasjoner kan resultere i resiliens og adekvat tilpasning (Christensen, et. al., 2019). Vennskap mellom barn karakteriseres av gjensidighet. Begge parter i vennskapet skal oppfatte den andre som sin venn. Dette er en sterk følelsesrelasjon som oppstår utenom alder, rom, tid eller klasse. Et vennskap består ofte av prososial atferd hvor de kan trøste, dele, oppmuntre og hjelpe hverandre. Vennskap er nødvendig for trivsel og følelsen av å være verdsatt. For elevenes psykiske helse har dette mye å si. Læreren kan bidra med å skape vennsapsrelasjoner ved å oppnå et godt klassemiljø på skolen (Tønjum, 2014).

Tønjum (2014) gjennomførte en fokusintervjustudie av 10 åringer med vennskap som tema. Barna i studien beskrev egenskaper som snill, hjelpsom og støttende som karakteristikker ved en venn. Slike egenskaper kan ha betydning for barn i risiko og kan virke beskyttende. Studien fant også ut at å vedlikeholde vennskap var sentralt for barna. En god og stabil vennerelasjon kan forhindre risikofylt atferd og bidra til en positiv utvikling hos barnet. Likevel kan noen vennskap være negative. Her oppgir barna aspekter som utnyttning, sjalusi, misunnelse, konflikter og bedrag. Vennsapsrelasjoner kan også opptre som negative rollemodeller og utvise uønskede og antisosiale atferdsmønstre. Vennskap kan derfor ses både som beskyttende, men også som risikofylt. Manglende støtte fra det sosiale nettverket eller sosial isolasjon kan øke risikoen for psykiske helseproblemer og kan knyttes til psykososiale risikofaktorer. Sosiale relasjoner i et elevperspektiv er til en viss grad også avhengig av om skolen fremkommer som en risiko- eller en beskyttelsesfaktor. Dersom lærerne og ledelsen har et godt samarbeid om et godt klassemiljø, kan det fungere som en beskyttelsesfaktor. Dette kan føre til en mindre sannsynlighet for utvikling av ugunstige sosiale relasjoner mellom elevene (Tønjum, 2014).

2.2.2 Lærer-elev-relasjon

I en internasjonal studie av Hass, Allen og Amoha (2014) refererer de til Mead og uttrykket *en signifikant annen* om det å ha viktige mennesker rundt individet som kan bidra til utvikling og god helse. Barn vil være avhengig av minst en voksen som utviser støtte og ubetinget kjærlighet. En god relasjon til for eksempel mor eller far kan medføre trygget som utspiller seg i økt selvfølelse og selvrespekt hos barnet. Ikke alle har et hjem som viser ubetinget kjærlighet og omsorg. Hass et. al., (2014) konkluderte med at lærerens funksjon som en signifikant annen for barnet, vil være et sterkt bidrag i utviklingen av resiliens hos elevene. Lærere anses å være den viktigste rollemodellen for barn med resiliente trekk, gjennom motiverende støtte, aksept og omsorg. I studien påpekes det at utrygge elever kan fungere bedre faglig, sosialt og emosjonelt dersom de utvikler en trygg relasjon til læreren. Relasjoner utenfor familien kan være avgjørende for barnets utvikling og læreren som tilbringer mye tid med elevene, har en unik mulighet til å arbeide forebyggende ovenfor barn i risiko (Hass et. al., 2014).

En støttende lærer-elev relasjon beskrives i Christensen et. al. (2019) som viktig for utvikling av resiliens. Relasjonskompetansen læreren har vises gjennom å ta hensyn til hver enkelt elevs forutsetninger, gjennom både elevmotivering og elevaktivisering. At elevene føler seg sett uansett livserfaring er viktig i denne relasjonen. Moen (2016) understreker i sin bok at lærerens kompetanse til selvrefleksivitet og selvinnrett er sentrale evner som har stor betydning for kvaliteten i relasjonskompetansen. Gode relasjoner er grunnleggende for trivsel og trygghet som danner utgangspunktet for læring og utvikling hos elever. En lærer-elev relasjon bygget på trygghet og tillit vil være grunnleggende for elevens situasjon i skolen. En positiv relasjon mellom lærer og elever vil også danne et godt sosialt klima og et positivt klassemiljø. Lærerens tilknytning mellom pedagogikk og omsorg er sentralt for å få et helhetlig perspektiv på elevens utvikling og læring. Ved å vise omsorg for eleven kan læreren få et innblikk i bakenforliggende årsaker til elevens uttrykk eller handlinger, og deretter ivareta elevens behov både emosjonelt, sosialt og faglig (Moen, 2016).

Befring (2012) refererer i boken sin til Maslow som omtaler anerkjennelse som et av flere grunnleggende utviklingsbehov. En tilfredsstillende av anerkjennelse vil åpne muligheten for å tre inn i nye utviklingsoppgaver som kan gi økt livskvalitet på et høyere nivå. At læreren viser eleven anerkjennelse vil kunne føre til en følelse av respekt og forståelse hos eleven. Anerkjennelse gjennom ros, empati og oppmuntring vil føre til beskyttende faktorer og omtales som pedagogikkens fremste virkemiddel. Dette er langt mer effektivt enn å gi skjenn for negativ atferd. En av de mest innflytelsesrike faktorene for beskyttelse for elever i risikozonen er positiv tilknytning til skolen. Det er en sammenheng mellom gode relasjoner og trygg tilknytning. Elever som har en følelse av tilknytning til skolen og læreren kan ha innvirkning på elevens emosjonelle, sosiale og faglige utvikling. Læreren blir sett på som en tilknytningsperson som kan gi god støtte for elever med sosiale-, emosjonelle- og/eller lærevansker (Befring, 2019).

Nordahl (2010) spesifiserer at en god lærer-elev relasjon er når læreren forstår elevene og kjenner til deres erfaringer og interesser, og klarer å bruke dette i undervisningen. Relasjonen mellom lærer og elev er avgjørende for all undervisning og læreren må kunne se den enkelte elev og dens sosiale verden. En elev som har et godt forhold til læreren vurderer i følge Nordahl (2010) undervisningen som variert, strukturert og engasjerende. De har en bedre sosial kompetanse og utviser mindre utfordrende atferd, samt at de utvikler en positiv innstilling til skolen. Innstillinger som er grunnleggende for å kunne

skape en god relasjon er i følge Nordahls (2010) perspektiv, at læreren anerkjenner elevens handlinger som intensjonale og rasjonelle og at virkelighetsoppfatningen til eleven erkjennes som forskjellig fra den voksnes. Læreren må se eleven som en aktør.

Davis (2003) viser i sin studie at lærer-elev-relasjonen kan ses fra tre perspektiver: tilknytningsteori, motivasjonsteori og sosiokulturell teori. Fra det sosiokulturelle perspektivet rettes fokuset mot selve dyaden mellom elev og lærer, og reflekterer over innholdet i dialogen. Samspillet skjer i en kontekst og relasjonen må forstås ut i fra dette. Klasserommet og skolemiljøet er bakteppet for dynamiske læringsprosesser. De er en arena for konstruksjon av kunnskap og krever gode relasjoner mellom aktørene for å skape deltagelse i læringsprosesser og en utviklende dialog. Motivasjonsperspektivet omhandler oppfatninger som forventning om mestring, utvikling av selvbestemmelse og verdsetting av oppgaver. Behovet for relasjoner er i selvbestemmelsesteorien grunnleggende, sammen med behovet for kompetanse og autonomi. Forskere innenfor motivasjonsteorien fokuserer på hvordan lærere støtter læring og motivasjon i undervisningen, og ut i fra det skaper en god relasjon.

Det siste perspektivet er tilknytningsteorien som fokuserer på begreper som konflikt, avhengighet og nærhet. En god relasjon bygger på lite konflikt og mye nærhet i den emosjonelle forstand. Den bygger også på elever med en moderat avhengighet til læreren. I tilknytningsperspektivet står omsorg sentralt og lærere som kjenner elevens emosjonelle, faglige og personlige situasjon blir ansett som omsorgsfulle. En lærer utviser omsorg ved at den reagerer konsistent på atferdsmessige forhold. I følge Davis (2003) sitter eleven inne med en forhåndsforståelse om relasjoner til voksne. I møte med denne forhåndsforståelsen og lærerens måte å reagere på, utvikles det en relasjon. Ny erfaring i skole gjør at forståelse av relasjoner nyanseres. Disse tre perspektivene kan gi en økt forståelse av hva god relasjon innebærer. Teoriene møter hverandre og nyanserer bilde av hva som er en god relasjon (Davis, 2003).

Internasjonale studier gir også dokumentasjon på at lærer-elev-relasjon har stor betydning for sosial og kognitiv utvikling, samt læring og motivasjon. Hamre og Pianta (2005) viser i en studie at sårbare elever som opplever mye emosjonell støtte og god struktur i en klasse klarer seg bedre. Studien viser hvor mye tidlige erfaringer i klasserommet betyr og bygger på tilknytningsperspektivet. Ut i fra motivasjonsteorien viser lærer-elev-relasjonen seg som viktig for engasjement og deltagelse i klasserommet. Å bytte lærer kan gjøre at eleven forandrer deltakelse og aktivitetsmønster i læringsprosesser. Dårlige relasjoner til læreren kan raskt føre til at elevene hindres i å delta i sosiokulturelle prosesser hvor læring oppstår (Hamre & Pianta, 2005).

2.2.3 Skole-hjem-samarbeid

I boken av Dalland og Knutsen (2020) understreker de at skole-hjem samarbeid er viktig for alle elever. Læreren vil møte et mangfold foreldre som på den ene siden gir alt for sine barn, men læreren kan også møte foreldre som selv er sårbare. Når sårbarhet er temaet kan det bli utfordrende med kommunikasjon og vanskelig å finne gode løsninger. Sentralt i dette arbeidet er lærerens kompetanse til å håndtere utfordrende samtaletema, følelser. Det blir viktig å kunne kjenne sine egne begrensninger og muligheter i et samarbeid hvor foreldrene kanskje er den største utfordringen (Dalland & Knutsen, 2020).

Dalland og Knutsen (2020) forklarer at opplæringen på skolen bør skje i forståelse og samarbeid med hjemmet. Samarbeidet legger grunnlag for å styrke elevenes utvikling og læring. Kommunikasjonen mellom hjem og skole kan bidra positivt til skolens arbeid med elevenes oppvekst- og læringsmiljø. Ved å etablere et godt samarbeid er det enklere å få en bedre innsikt i hvilke behov eleven har, og hvordan man enklere kan legge til rette for eleven i skolehverdagen. På den ene siden er skolen ansvarlig for å kontakte og tilrettelegge for samarbeidet, og foreldrene er på den andre siden ansvarlig for barnets utvikling og oppdragelse. Foresatte sitter med kunnskap fra å være elevens viktigste omsorgspersoner, og denne kunnskapen kan skolen bruke for å støtte elevens utvikling, læring og danning. Gjennom et godt skole-hjem-samarbeid kan læreren sikre at foresatte har innflytelse på barnets skolehverdag, og at de får tilstrekkelig informasjon. Hjemmet kan møte skolen med varierte meninger og forventninger om skolens praksis. Holdningen de foresatte har til skolen er grunnleggende for elevens eget engasjement og skoleinnsats. Likevel er det sentralt i dette samarbeidet å gi tydelig uttrykk for hva som forventes av hjemmet og hva de kan tilby for den enkelte elev. Ikke alle elever har samme utgangspunkt til støtte i hjemmet, det er derfor sentralt at skolen har en god kommunikasjon til hjemmet (Dalland & Knutsen, 2020)

2.2.4 Sosioøkologisk modell

Bronfenbrenners sosioøkologiske modell presentert av Ungar, Ghazinour og Richter (2013) er en modell som kan brukes til å forklare en økologisk tilnærming til alle faktorer som spiller inn på utviklingen av resiliens. Dette for å kunne forstå påvirkningskraften og sammenhengen fra ulike miljø. Bronfenbrenner mener at den psykiske utviklingen, de biologiske faktorene og oppvekstmiljøet må ses i sammenheng for å forstå barnets utvikling i helhet. (Ungar et al., 2013).

Bronfenbrenner deler modellen inn i fire nivå. Den innerste sirkelen er mikronivået. Her befinner de primære sosialiseringarenaene og i følge Bronfenbrenner skjer oppdragelsen, sosialiseringen, læringen, kommunikasjonen, utviklingen og annen samhandling her. Det neste nivået er mesonivået som danner en forbindelse mellom de ulike mikrosystemene. Dette kan være samarbeid mellom skole-hjem, hjem-venner eller hjem-fritidsmiljø. Om barnet utagerer på noen måte på skolen, vil det ofte også utspille seg hjemme og omvendt. Gjensidig kontakt og støtte mellom partene skaper forbindelser på mikronivå og danner et mesosystem. Et stødig mesosystem kan bidra til et godt grunnlag for identitetsdannelse, sosialisering og utvikling for barnet. Det tredje nivået er eksonivået og kan forklares som den indirekte påvirkningen. Dette kan være mikromiljøer som barnet sjeldent er i, men som likevel kan påvirke miljøet rundt barnet. At foreldrene trives i sin jobb kan føre til at de får mer energi, som igjen går utover barnet. Det fjerde og siste nivået er makronivået og gjenspeiler grunnstrukturer i samfunnet. Dette kan være tradisjoner, politikk eller normer som berører barnet gjennom systemet, men ikke ned til individnivå (Imsen, 2020).

Bronfenbrenners tilnærming til resiliens belyser forutsigbare og sirkulære sammenhenger mellom risiko og beskyttelsesfaktorer. Den baserer seg på systemteori og tydeliggjør overføringsprosesser. Førde (2014) utdyper i sin bok at denne tilnærmingen til resiliens anses å være noe passiv, da den ikke er tilstrekkelig nok til å opprettholde individets egen opplevelse av resiliens. Det kan være mer naturlig å fokusere utviklingen av resiliens mot hvordan samspillet mellom samfunn, miljø og individ foregår. Dette fordi

mennesker reagerer variert på samme belastning. I utvikling av resiliens har miljøet spilt en stor rolle og med tanke på forventninger til ulike reaksjoner og utfall, vil det være snevert å rette oppmerksomheten mot enkeltindividet. Når forskningsmiljøet har endret seg i den retningen, har sosiologiske og økologiske perspektiver likevel fått en større betydning (Førde, 2014).

2.3 Organisatoriske forhold

Det siste delkapitlet belyser de organisatoriske forholdene rundt den sårbare eleven, og tar først for seg viktige faktorer i læringsmiljøet. Videre belyses det hvilke rettigheter sårbare elever har når det gjelder opplæringstilbud. Delkapitlet avsluttes med betydningen av et godt profesjonssamarbeid rundt den sårbare eleven.

2.3.1 Læringsmiljø

I følge opplæringsloven (1998) har alle elever i grunnskoler og videregående skoler rett til et psykososialt miljø som fremmer læring, trivsel og helse. I boken av Skaalvik og Skaalvik (2018) definerer de læringsmiljøet slik: «Vi kan betrakte læringsmiljøet på skolen som totaliteten av fysiske forhold, planer, lærestoff, læremidler, organisering av undervisningen, arbeidsformer, vurderingsformer, sosiale relasjoner og holdninger til læring» (Skaalvik & Skaalvik, 2018)

Relasjon og kontekst har også betydning for sårbarhet, både fra miljøet, fra jevnaldrende og fra familie. Dette kan være faktorer som påvirker barnets sårbarhet, som omsorgssvikt fra foreldre, utfordring med på å skape vennsrelasjoner eller mangel på sosial støtte i miljøet rundt. Disse faktorene kan tre sterkere frem dersom skolen ikke klarer å etablere et godt læringsmiljø. Et læringsmiljø hvor skolen tilrettelegger for en mestringsarena som styrker elevens selvfølelse, kan bidra til å redusere sårbarhet (Skaalvik & Skaalvik, 2018). Noen elever har medfødte disposisjoner som gjør det vanskelig å håndtere livets utfordringer og noen barn lever i et miljø hvor de blir krenket på det groveste. Hvordan de møter de emosjonelle, relasjonelle og miljømessige utfordringene vil variere. Ut i fra de individuelle og mer miljømessige årsakene bak elevens sårbarhet, må det være rom for fleksibilitet og ulikhet under tilretteleggingen. Tillit og trygghet i læringsmiljøet blir også kjernebegreper da sårbarhet henger sammen med utrygghet og tilliten utfordres derfor på en annen måte. Trygghet og tillit blir derfor en forutsetning for å kunne ta inn kunnskap (Skaalvik & Skaalvik, 2018).

Eriksen og Lyng (2015) omtaler i sin rapport om skolers arbeid med det psykososiale miljøet, at det vanskeligste for sårbare elever er ofte å stille spørsmål om hjelp, fordi man blir mer sårbar av å be om hjelp. Det er derfor viktig at det dannes et psykososialt læringsmiljø hvor det tilrettelegges for at alle blir en del av mangfoldet. Hvor noen strever med noe og andre med noe annet, hvor det ikke er farlig å dumme seg ut og hvor arbeidsmiljøet har voksne som viser høflighet, vennlighet og respekt. I slike miljøer har sårbare elever lettere for å stå frem. I et godt psykososialt miljø må en tydelig ledelse til. Det emosjonelle klimaet i klassen har en sammenheng med evne til holdningsarbeid, ledelse og dialog (Eriksen & Lyng, 2015).

2.3.2 Tilpasset opplæring og spesialundervisning

Imsen (2020) spesifiserer at undervisningen skal tilpasses elevens følelser, kulturelle bakgrunn, evner og utvikling. Tilpasset opplæring skal foregå i den normale

undervisningen i skolen og det er derfor sentralt at læreren har evne til å forstå, samt kjenne elevenes situasjon. Med utgangspunkt i det, skal læreren kunne gi eleven best forutsetning for læring gjennom å tilpasse undervisningens innhold og arbeidsmåter. Dette gjennom en variert og allsidig undervisning med fokus på den enkelte elevs forutsetninger (Imsen, 2020).

I veilederen for spesialundervisning presentert av Utdanningsdirektoratet (2021) står det at skolen har et handlingsrom som skal tilpasse ordinær undervisning, slik at elevene kan få et tilfredsstillende utbytte. Tilpasset opplæring omhandler både spesialundervisning og ordinær opplæring. Eleven har ingen rett til særskilt tilrettelegging i den ordinære opplæringen, men eleven har en individuell rett til spesialundervisning dersom eleven har behov for tilrettelegging utover det ordinære tilbudet. Tilpasset opplæring skal sikre at elevene får det beste utbytte av opplæringen ut i fra sine forutsetninger, både sosialt og faglig. Dette er et virkemiddel og ikke et mål, slik at elevene får erfare økt læringsutbytte. Det kan være organisering av opplæringen, progresjon og/eller pedagogiske metoder. For å fremme en opplæring som er tilpasset elevenes forutsetninger, er et godt læringsmiljø og gode systemer for arbeid med vurdering, læreplan og tilbakemelding viktig. Tilpasset opplæring er forankret i sentrale prinsipper om fellesskolen, som likeverdsprinsippet og inkluderende opplæring (Utdanningsdirektoratet, 2021).

Spesialundervisning er også tilpasset opplæring, men ikke all tilpasset opplæring er spesialundervisning. Spesialundervisning skal ivareta muligheter elevene har til å nå mål som er realistiske dersom de ikke kan nås i ordinær opplæring. Før dette skjer er det sentralt å bruke den ordinære opplæringen først for å kartlegge og prøve ut nye tiltak innenfor rammen av ordinær opplæring. Hvem som trenger særskilt opplæring er vanskelig å vite, derfor finnes det støttesystemer som kan fange- og følge opp elevens vansker, både i ordinær opplæring og gjennom spesialundervisning. Det er sentralt at vanskene oppdages så tidlig som mulig slik at varigheten på tiltakene kan begrenses. Mange av behovene for støtte kan møtes innenfor rammen av den tilpassede opplæringen som både omhandler ordinær opplæring og spesialundervisning. Skolen må ta i bruk dette handlingsrommet som ligger innenfor rammen av ordinær opplæring slik at tiltak som forebygger vansker kan settes i gang. Rammen omfatter blant annet lærerens kompetanse, lærertetthet, pedagogisk praksis og ledelse ved den enkelte skole. Fylkeskommune og kommune avgjør hvordan ressursene skal brukes og kan være avgjørende for hvordan skolen kan tilpasse den ordinære opplæringen. Veilederen beskriver fem forutsetninger som legger grunnlaget for at alle elever får tilpasset opplæring. Disse er et godt læringsmiljø, god kompetanse, en vurderingspraksis som fremmer utvikling og læring og lokalt arbeid med læreplaner (Utdanningsdirektoratet, 2021).

I en empirisk studie gjort av Antonsen, Maxwell, Bjørndal og Jakhelln (2020) studeres nyutdannede læreres behov for kunnskap om spesialundervisning og tilpasset opplæring. Her kommer det frem at lærerne opplevde det utfordrende å tilpasse opplæringen for en sammensatt elevgruppe, spesielt de elevene med behov for særskilt tilrettelegging. Mangel på kunnskap og ferdigheter med å arbeide med bestemte diagnosegrupper og atferds-problemer ble trukket frem. Mangel på kunnskap om det eksterne spesialpedagogiske støtteapparatet og hvordan det fungerer ble også nevnt av lærerne. Studien konkluderer med at nyutdannede lærere trenger mer kunnskap om inkluderende pedagogikk og relasjonell tenkning i utdanningen (Antonsen et. al., 2020).

2.3.3 Profesjonsfelleskap

I en empirisk studie av Bjørnsrud og Nilsen (2018) undersøker de samarbeid på lærerteam. Her fant de ut at læreres deling av erfaringer og refleksjon kan ha mye å si for utviklingen av inkluderende læring. De fant ut at dersom lærerne var involvert i et akademisk og sosialt fellesskap utviklet de en bredere forståelse av inkluderende opplæring, som innebærer det å møte alle elevenes behovsmangfold. Lærerne oppga et godt samarbeid på team som sentralt for å utvikle arbeidet med å inkludere elever med spesielle pedagogiske behov. Felles refleksjon og delingskultur danner et grunnlag for god tilrettelegging for disse elevene. Læreres kompetanse utvikles ved å utveksle erfaringer med planlegging, gjennomføring og vurdering av elevenes læring. Ved å reflektere rundt enkeltelever og undervisningsformer kan et godt teamsamarbeid utvikle elevenes inkludering og læring. Studien viser at dette samarbeidet er ekstra nødvendig rundt elever med spesialundervisning for å sikre inkludering. Teamsamarbeid oppleves å fremme felles forståelse og kunnskaper hvor lærerne bidrar til en felles kurs for elevene. Dette er sentralt for individuelle handlingsvalg ovenfor eleven og kan ses på som avgjørende for å ivareta trygge rammer og kontinuitet. Lærerne oppga at drøfting og refleksjon er avgjørende for at elever med behov for spesialundervisning kan oppleve et helhetlig opplæringstilbud. De oppga at elevenes individuelle opplæringsplan anses som et felles anliggende for alle lærere, ikke bare spesialpedagogen. For å unngå at opplæringen for disse elevene blir fragmentert oppgir lærerne at ansvar og eierskap til disse prosessene er avgjørende (Bjørnsrud & Nilsen, 2018).

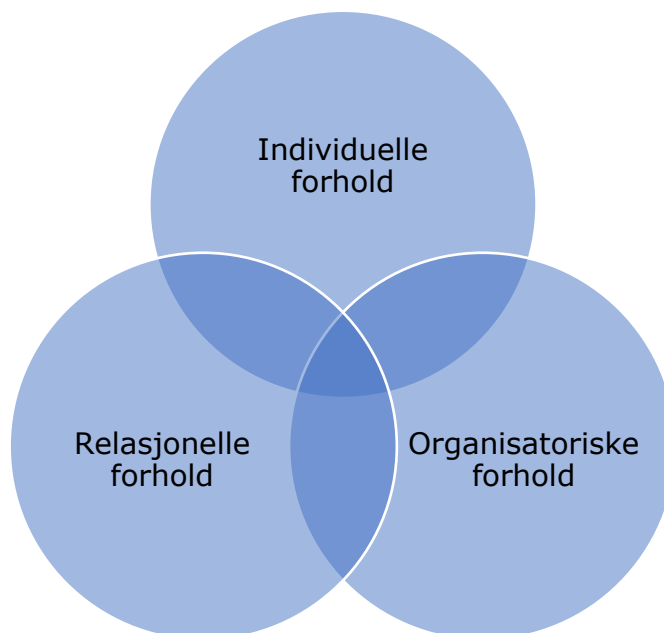
Grutle (2018) reflekterer i sin bok rundt læringsfelleskap og profesjonsfelleskap. Utfordringer i skolen kan være vanskelig å møte alene og pedagogiske spørsmål har som regel ikke et klart svar. Et felles læringsfelleskap hvor de ansatte kan reflektere og vurdere gjennomføring og planlegging av pedagogiske opplegg, kan utvikle en større forståelse av god praksis. Et læringsfelleskap omhandler å flytte ansvaret fra den enkelte lærer til fellesskapet og alle ansatte. Det omhandler også å stille utforskende spørsmål som kan finne nye svar og som videre kan generere utvikling og læring, både for lærer og elev. Et læringsfelleskap går også gjerne på tvers av enheter og kan utgjøre et profesjonsfelleskap. Å arbeide sammen om oppfølging og tilrettelegging kan gi en økt kvalitet i arbeidet ved at flere synspunkter kommer til bordet og kan være en viktig faktor for skoleutvikling (Grutle, 2018).

2.4 Oppsummering

Dette teorikapitlet har belyst at sårbarhet er et begrep som kan forstås fra flere perspektiver, både fra et biologisk perspektiv og et sosialt perspektiv. Resiliens forstått som til motstandsdyktighet, blir på et vis lærerens ideal for oppfølgingen av sårbare elever. Hvordan sårbare elever uttrykker sin sårbarhet varierer og lærerens tolkning blir sentral for en god tilrettelegging for eleven. Teorikapitlet belyser også hva betydningen en signifikant annen har å si for en elev i en sårbar situasjon. Læreren blir fremhevet som en sentral person for elevens utvikling av resiliens og er en avgjørende faktor for elevens følelse av tilknytning, motivasjon og trygghet. Relasjonen læreren har til hjemmet vil for den sårbare eleven være avgjørende for elevens utvikling, læring og oppfølging. Denne gjennomgangen av teori og tidligere forskning gjenspeiler også viktigheten av et godt etablert læringsmiljø som tilrettelegger for et mangfold av elever med ulike forutsetninger. Gjennom Bronfenbrenners sosioøkolgosike modell, diatese-

stress modellen og formbarhetshypotesen gir kapittelet ulike perspektiver å forstå sårbarhet på og hvilke faktorer i miljøet som påvirker, samt forebygger sårbarhet.

Forskningsspørsmålene jeg har utarbeidet gjenspeiler derfor følgende forhold:



Figur 1 Illustrasjon av forhold knyttet til forskningsspørsmålene

Oppgavens problemstilling er: *Hvilke forhold opplever lærere som sentrale i oppfølgingen av sårbare elever i perioden med hjemmeskole?*

For å besvare denne problemstillingen avledes følgende forskningsspørsmål:

- Hvilke individuelle forhold anser lærere som sentrale i å forstå sårbare elever i perioden med hjemmeskole?
- Hvilke relasjonelle forhold anser lærere som sentrale for oppfølgingen av sårbare elever i perioden med hjemmeskole?
- Hvilke organisatoriske forhold anser lærere som sentrale for oppfølgingen av sårbare elever i perioden med hjemmeskole?

Med individuelle forhold menes det menneskers personlige særpreg og i denne oppgaven er dette knyttet til læreres oppfatning av individuelle forhold som gjør at de forstår eleven som sårbar. Med relasjonelle forhold menes forholdet mellom mennesker og i denne oppgaven relateres det til hvilke relasjoner lærere anser som sentrale for å følge opp sårbare elever i hjemmeskoleperioden. Tilslutt presenteres organisatoriske forhold. Her menes det planlegging og tilrettelegging av undervisning, samt profesjonssamarbeidet på skolen. Basert på teori og tidligere forskning fra dette kapitlet kan det være grunn til å antyde at disse forholdene har inngått i hverandre i denne perioden. Med utgangspunkt i dette er figur 1. illustrert som tre overlappende forhold.

3 Metode

Dette kapittelet redegjør for hvilken metode som er lagt til grunn for oppgaven, samt begrunnelser for valg som er tatt underveis i forskningsprosessen. Sammen med teori og tidligere forskning, er metode et sentralt verktøy som brukes til å undersøke og diskutere empirien (Kvale og Brinkmann, 2019). Innledningsvis i dette kapitlet vil jeg starte med å beskrive egen rolle og forforståelse for forskningsprosjektet, før jeg presenterer forskningsdesign og datainnsamlingsmetode. Videre presenterer jeg bearbeiding av datamateriale og analyse, før kapitlet avsluttes med en refleksjon rundt studiens kvalitet.

Denne masteroppgaven anvendte en del av datamaterialet fra NTNU Samfunnsforskning og NIFUs forskningsprosjekt om *Håndtering og konsekvenser av koronapandemien for ansatte og elever i grunnskolen*. Jeg deltok på intervjuer og transkriberte deler av materialet. Mer informasjon om hele prosjektet kan leses i Caspersen et. al., (2021).

3.1 Egen rolle og forforståelse

Både for forskeren selv og leseren av studien, er det viktig å avklare forskerens egen faglige posisjon og tilnærming. Tolkning og forståelse av datamaterialet bygges ut i fra forforståelsen jeg som forsker har i forkant av prosjektet. En økt bevissthet om egen forforståelse kan ha betydning for ny og troverdig forståelse (Kvale og Brinkmann, 2019).

Jeg er utdannet adjunkt og har snart har jobbet i to år som lærer. Jeg har derfor erfart å være lærer i perioden med hjemmeskole. Jeg har i min yrkeskarriere som lærer alltid hatt øynene ekstra åpen for de elevene som har hatt ekstra behov for tilrettelegging, både faglig og sosialt. Jeg anså derfor denne masteroppgaven som en mulighet til å utforske begrepet sårbarhet og sårbare elever. Jeg var spesielt interessert i hvordan disse ble ivaretatt og fulgt opp under en periode med stengte skoler og et mer eller mindre isolert liv. Bakgrunnen for valget av dette temaet baserte seg derfor på en faglig, samt en personlig interesse.

På bakgrunn av dette har jeg en viss forforståelse basert på min faglige bakgrunn og erfaring som lærer, og hva jeg opplevde som utfordrende i tilknytning til å undervise i denne perioden. Det at den fysiske kontakten med eleven ble endret var det jeg opplevde som mest utfordrende. Først og fremst fordi det var vanskeligere å opprettholde den gode lærer-elev relasjonen da all kommunikasjon foregikk digitalt. Det var også vanskeligere å oppfatte hvordan elevene hadde det både sosialt og faglig. Jeg opplevde det som utfordrende å følge opp elevene faglig og tilpasse undervisningen etter behov. Dette fordi det var vanskelig å hele tiden ha en oversikt over hver enkelt elevs progresjon. Likeså var det utfordrende å være avhengig av foreldrenes tilgjengelighet og oppfølging, noe som varierte fra elev til elev. Dette utmerket seg nok mest da jeg i denne perioden var lærer for 2.trinn som kanskje ikke var like selvstendige som de eldre elevene. For noen kunne det være en fordel med hjemmeundervisning med tanke på mindre distraksjoner og lettere å konsentrere seg. Elevene fikk også tilegnet seg gode digitale ferdigheter og om mulig for noen en tettere faglig oppfølging dersom foreldrene hadde ressurser nok til å bidra med dette.

Egen faglig bakgrunn og erfaringer har nok påvirket valg av tema for denne oppgaven, og det at forskningen skjedde på en arena som jeg selv er en del av kan ha ført til at jeg

kanskje ikke så det fra utsiden i like stor grad dersom fenomenet jeg forsket på i større grad var mer ukjent. Ved at jeg møtte informantene som yrkesaktiv lærer kan også ha påvirket de både med en gjensidig forståelse for hverandre, men også et mulig press om å vise prestasjon.

Tross mine egne erfaringer om hva jeg mener har fungert eller vært utfordrende med denne perioden, var jeg åpen for at andre skoler og lærere kunne ha løst det på andre måter, og derav hatt en helt annen opplevelse av denne perioden enn hva jeg hadde. Jeg har derfor vært åpen for å undersøke temaet med nysgjerrighet. Som lærer utfordret jeg min egen forforståelse og forsøkte å være bevisst på dette underveis.

3.2 Forskningsdesign

For å undersøke dette fenomenet har studien tatt utgangspunkt i en kombinasjon av et deskriptivt og et eksplorerende forskningsdesign. Med forskningsdesign menes rammen for forskningens metode og de faglige valgene som er tatt. Et deskriptivt design anvendes når man ønsker en beskrivelse av et fenomen og omtales som en beskrivende undersøkelse (Thagaard, 2018). I denne oppgaven betyr dette en beskrivelse av læreres opplevelse av oppfølgingen av sårbare elever. Målet var en innsikt og forståelse av informantenes opplevelse av virkeligheten, og derfor var et deskriptivt design godt egnet til problemstillingen. Et eksplorerende design betyr å utforske et fenomen med mål om en økt innsikt og forståelse av fenomenet. Et eksplorerende design tar ofte utgangspunkt i fenomener med mangelfull innsikt, eller hvor det eksisterer lite kunnskap om temaet på forhånd (Thagaard, 2018). Relatert til denne oppgaven var oppfølging av sårbare elever under hjemmeskole et fenomen hvor det i utgangspunktet eksisterte lite forskning i forkant. Derfor egnet også et eksplorerende design seg for denne problemstillingen. Et deskriptivt design baserer seg ofte på en klart definert problemstilling, mens et eksplorativt design ofte baserer seg på en grov problemstilling. Oppgavens problemstilling var i utgangspunktet grovt fremstilt, men ble avgrenset gjennom tre forskningsspørsmål.

Denne masteroppgaven anvender en kvalitativ studie med fokusgruppeintervju som innsamlingsmetode. Problemstillingen har en klar tilknytning til etablert teori og tidligere forskning, og studien er derfor teoridrevet. Dette forklares av Johannessen, Tuft og Christoffersen (2016) som en utledning hvor generelle teorier undersøkes ved hjelp av empiriske data og omtales derfor som en teoridrevet studie (Johannessen, et. al (2016). Med utgangspunkt i teori, anvender jeg empiri til å bekrefte eller avkrefte de forklaringer som teorien kan bidra med, med hensikt om å sammenstille teori på en ny måte. Analyseprosessen har en vekselvis deduktiv og induktiv tilnærming, dette ved at jeg beveger meg fra teori til empiri og fra empiri til teori. I en stegvis deduktiv-induktiv analysemetode veves prosessen inn i hverandre gjennom hele analysefasen (Thagaard, 2018)

3.3 Kvalitativt intervju

Som metode for å innhente datamateriale for oppgavens problemstilling, har jeg tatt utgangspunkt i seks fokusgruppeintervjuer av lærere. Dette kan begrunnes med Kvale og Brinkmanns (2019) definisjon av det kvalitative fokusgruppeintervjuet. Et kvalitativt fokusgruppeintervju kan bidra med mange ulike synspunkter på emnet som er fokuset for gruppen. Det kan forklares som en kollektiv ordveksling som kan generere spontane,

emosjonelle og ekspressive synspunkter. Denne formen for kvalitativt intervju er også velegnet til både deskriptive og eksplorerende design, da informantene har lettere for å uttrykke synspunkter som kanskje er vanskelige eller mindre tilgjengelige. For denne masteroppgaven var dette sentralt da temaet for problemstillingen kunne oppfattes utfordrende og for de fleste av lærerne var dette helt nye og ukjente erfaringer. Fokusgruppeintervju gir i følge (Tjora, 2021) en økt forståelse og innsikt i informantenes opplevelser og erfaringer gjennom åpenhet og refleksjon. Dette anså jeg som sentralt for denne empiriske studien. Et kvalitativt fokusgruppeintervju er også en fortolkende tilnærming med fokus på informantenes meningsdanning og opplevelse (Tjora, 2021), noe jeg anså hadde stor betydning for min problemstilling.

Kvantitativ metode kunne vært anvendt i denne studien for å bidra med mer målbare og sammenlignbare data på tvers av informanter. Likevel anså jeg det som vanskeligere å uttrykke den typen av informasjon problemstillingen søkte gjennom tall. Dette fordi det omhandlet informantenes virkelighetsoppfatning. Valget av metode baserte seg også på et begrenset antall informanter og derfor anså jeg en kvantitativ undersøkelse som mindre hensiktsmessig for formålet med oppgaven (Johannessen, et. al (2016).

Dette masterprosjektet har tatt utgangspunkt i seks fokusgruppeintervjuer med 2-3 lærere fra ulike klassetrinn. Intervjuene ble gjennomført både digitalt og fysisk. Kriteriet for utvalget av informanter var at de hadde undervist i perioden fra mars til juni 2020, hvor undervisningspraksisen ble lagt til digitale plattformer. Dette masterprosjektet ble meldt inn til og godkjent av Norsk senter for forskningsdata (NSD, 2021). Dette gjaldt innsamling, håndtering, lagring og sletting av datamateriale, samt godkjenning om å anvende NTNU Samfunnsforskning og NIFUs sitt datamateriale i denne studien.

Informasjonsskriv og samtykkeskjema ble sendt ut til alle informanter av NTNU Samfunnsforskning (Caspersen et. al., 2021). Begge hadde som formål å gi en utfyllende informasjon om forskningsprosjektet, samt en invitasjon og en redegjørelse rundt deltakelse i prosjektet. Samtykkeskjemaet inneholdt informasjon om ønsket om å gjøre lydopptak under intervjuene og muligheten informantene hadde til å trekke sin deltakelse i prosjektet. Basert på at dette var et omfattende prosjekt på oppdrag fra Utdanningsdirektoratet, var alle informantgruppene villig til å delta. For å sikre ærlighet og åpenhet fra informantene ble det presisert i samtykkeskjemaet at informantene ble anonymisert. Det ble også presisert at det ikke ble oppgitt noen informasjon som gjorde at casene eller informantene kunne identifiseres.

Alle fokusgruppeintervjuene av lærerne ble gjennomført av forskere fra NIFU og/eller NTNU Samfunnsforskning. Jeg deltok på to av disse sammen med veilederen min og en annen forskningsmedarbeider. Et av intervjuene ble holdt fysisk og et ble holdt digitalt. Det siste intervjuet ble gjort om til digitalt da det var vanskelig å gjennomføre fysisk med tanke på samfunnssituasjonen relatert til Covid-19 viruset på dette tidspunktet. Informantene befant seg på egen arbeidsplass under intervjusituasjonene og tanken bak dette var først og fremst praktiske hensyn, samt at egne erfaringer og opplevelser kanskje kan komme lettere på den arenaen det forskes på.

Intervjuguiden ble utarbeidet av prosjektgruppen og inndelt i seks hovedtemaer basert på Utdanningsdirektoratet sin bestilling. Det siste temaet om «Elevenes trivsel og læring» (inkludert elever med spesialundervisning), var relevant for denne oppgavens

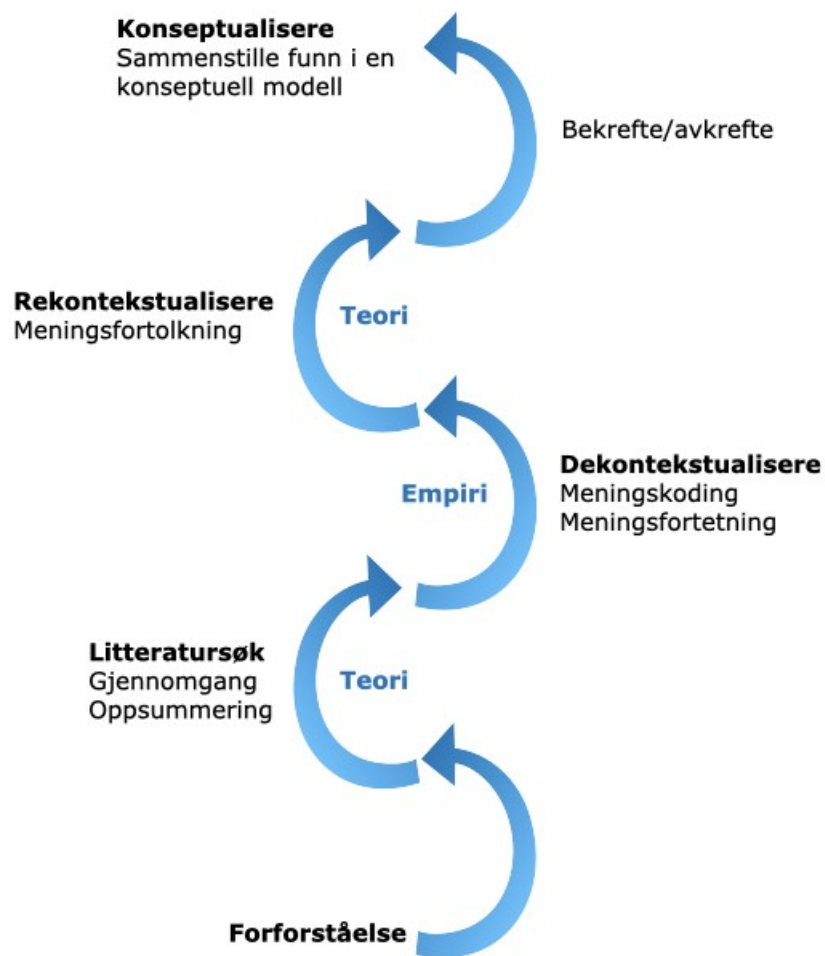
problemstilling og inneholdt spesifikke spørsmål omkring sårbare barn. Under denne kategorien tilføyet jeg også egne spørsmål mer rettet til oppgavens problemstilling som jeg benyttet meg av under intervjuene.

Intervjuene hadde som formål å være semistrukturerte. Semistrukturerte intervju vil si at det er en åpen og løs samtale hvor informantene kan komme med egne erfaringer, meninger og opplevelser, men styres likevel av overordnede spørsmål underveis (Kvale og Brinkmann, 2019) Med et semistrukturert intervju som utgangspunkt, forsøkte vi å fokusere på å holde en fri samtale med utgangspunkt i de overordnede temaene fra intervjuguiden. Kvale og Brinkmann (2019) spesifiserer at intervjuet er preget av et samspill mellom mennesker, hvor forsker og informanter gjensidig påvirker hverandre. I og med at intervjuene tok utgangspunkt i bestemte temaer med åpne spørsmål, var det et fokus at jeg som forsker var bevisst de etiske hensynene og krenkelser av personlige grenser som kunne oppstå for informantene. Målet var at intervjuene skulle være preget av aktiv lytting som forutsetning for gode oppfølgingsspørsmål underveis. I følge Kvale og Brinkmann (2019) er dette sentralt for forskeren for å gjøre det lettere å ta tak i viktige temaer som tas opp i løpet av samtalen. Utgangspunktet for intervjuene var å forstå lærernes verden fra deres ståsted, med sine opplevelser og forståelse av egen virkelighet. Likeså var fokuset å få frem informantenes egne meninger og erfaringer, samt nyansene informantene i mellom. Informantene viste stor interesse og engasjement for temaet, og ga en god innsikt i hvordan lærere arbeidet under nedstengningen og gjenåpningen av skolene under koronapandemien.

3.4 Bearbeiding og analyse

Analyse omhandler å fortolke empirien, altså det intervjupersonene har uttrykt i intervjuet. Analyseprosessen i kvalitativ metode overlapper litt hverandre, hvor prosessen starter i selve innsamlingen av datamaterialet, samt transkriberingen og analysen av det. Formålet er å være tro mot alt som kommer frem i intervjuet, men samtidig ikke redusere intervjuet til å bare gjelde det som er tatt opp på lydopptak. Analysen separerer et datamateriale og deretter deler det opp i systematiske komponenter (Johannessen, et. al 2016).

Arbeidsmåten i analyseprosessen har vært preget av en teoridrevet tilnærming med en systematisk analyse bestående av flere steg. Illustrert av følgende figur har studien undersøkt empiri med utgangspunkt i teori, for deretter å avkrefte eller bekrefte de antagelser på området hvor det fantes forhåndskunnskaper fra før. Analysen ender i en konseptualisering hvor funn er sammenstilt i en konseptuell modell.



Figur 2 Illustrasjon av egen analyseprosess, stegvis deduktiv-induktiv analysemetode

For å ende opp med et grunnlag for å bekrefte eller avkreft teoriens antagelser, har jeg foretatt en analyse av datamaterialet gjennom en datareduksjon og en kategorisering. For å analysere materialet beveget jeg meg gjennom tre steg. Først en meningskoding, deretter en meningsfortetning og tilslutt en meningsfortolkning. På denne måten skapes det i følge Kvale og Brinkmann (2019) ny kunnskap.

For å trekke ut relevant informasjon gikk analysen stegvis mellom deduktiv og induktiv analysemetode (Tjora, 2021). Før jeg startet med analysens første steg arbeidet jeg intuitivt. Jeg fokuserte jeg på å få et overblikk over datamaterialet, og med fugleperspektiv som tilnærming var formålet å se empirien fra nye perspektiv. Ved å starte med å tilnærme meg materialet på denne måten fikk jeg mulighet til å finne fellestrekk, variasjoner og sammenhenger.

I analysens første steg foretok jeg en systematisk koding hvor jeg bestemte meg for merkelapper. Med utgangspunkt i seks fokusgruppeintervjuer, var det en stor mengde transkribert datamateriale. Jeg valgte derfor å foreta et stikkordsøk som kjennetegner en kategoribasert inndeling av data. Disse kodene var: *sårbar/sårbarhet*, *kontakt*,

samarbeid, organisere og tilpasse. Kodene førte til en datareduksjon av materialet hvor jeg fokuserte på å finne ulike nyanser og luket ut gjentakelser.

I det andre steget foretok jeg en kategorisering hvor jeg samlet kodene som hadde en sammenheng og plasserte de tematisk for å identifisere et mønster. Disse temaene var: individuelle forhold, relasjonelle forhold og organisatoriske forhold. Kategoriseringen var lik den inndelingen jeg hadde i teorikapitlet som gjorde det lettere å forankre kodingen til teori senere. Kategoriene representerte sammenfatninger av empirien som jeg videre knyttet til hvert forskningsspørsmål. Jeg valgte å benytte meg av en tabell for å sortere empirien som kunne ha en sammenheng i riktig kategori.

Kategorier	Individuelle forhold	Relasjonelle forhold	Organisatoriske forhold
Teori	-Sårbarhet i flere perspektiver -Atferdsuttrykk -Diatese stressmodellen -Formbarhets-hypotesen	-Risiko og beskyttelse -Lærer-elev-relasjon -Skole-hjem-samarbeid -Sosioøkologiske modell	-Læringsmiljø -Profesjonsfellesskap -Tilpasset opplæring og spesialundervisning
Empiri			

Tabell 1 Illustrasjon av kategoriernes inndeling med teori

Kodingen og kategoriseringen endte i det tredje steget, som var en konseptualisering. Her forsøkte jeg å finne sammenhenger og teoretisere kategoriene. På denne måten dekontekstualiserte jeg ved å se på relevante deler av datamaterialet, før jeg rekontekstualiserte og sammenstilte funnene i en konseptuell modell. Kvale og Brinkmann (2019) presenterer også et teoretisk forståelsesnivå som et analytisk verktøy, noe jeg valgte å anvende. Et teoretisk forståelsesnivå er når forskeren benytter en teoretisk ramme ved fortolkningen av empirien. Teorien ble et sentralt utgangspunkt for fortolkningen og de spørsmålene jeg stilte til datamaterialet. Jeg forsøkte å være så tro mot den sammenheng delene hadde fra det datamaterialet de ble hentet ut fra. Jeg fokuserte på å være selvkritisk til hva som var mine tolkninger og hva som var informantens utsagn (Kvale og Brinkmann, 2019).

3.5 Forskningens kvalitet

Forskningsprosessen har blitt beskrevet gjennom det foregående metodekapitlet, videre vil kapitlet fokusere på mulige faktorer i prosessen som kan ha hatt en påvirkning på forskningens kvalitet. Jeg har tatt utgangspunkt i tre kvalitetskriterier som kan knyttes til kvalitativ forskning: gyldighet, pålitelighet og overførbarhet (Tjora, 2021). Disse tre er indikatorer som kan si noe om kvaliteten når det gjelder både forskningens gjennomføring og presentasjon.

Gyldighet knyttes til om resultatene faktisk representerer den virkelighet som faktisk er studert. Om forskerens framgangsmåte og funn på en riktig måte reflekterer formålet med studiet og om man faktisk måler det man ønsker å måle. Det omhandler datamaterialets gyldighet for de spørsmål man søker å finne svar på og om det reflekterer formålet med studien (Johannessen et. al., 2016). Dette masterprosjektet har studert empiri i lys av teori med mål om å avkrefte eller bekrefte de forklaringene som teorien har bidratt med. De tre forskningsspørsmålene studien tok utgangspunkt i, var i stor grad forankret til tidligere forskning og teori. Tjora (2021) forklarer at gyldighet i kvalitativ forskning handler om at forskningen skjer forankret i annen relevant forskning. Dette har jeg tatt utgangspunkt i denne oppgaven.

I selve intervju situasjonen var det noe utfordrende å holde seg slavisk til intervjuguiden. Vi var også flere intervju personer som gjorde at vektleggingen av spørsmålene i intervjuguiden kunne variere fra intervju til intervju. Likevel egnet kvalitativ metode seg best for å oppnå størst mulig innsikt i intervjuguidens spørsmål. Knyttet til forskningsresultatenes gyldighet er det viktig å påpeke at utvalget representerer kun en andel lærere og deres erfaringer og tanker rundt problemstillingen. Dette kan derfor gi en noe ensidig beskrivelse, men likevel anses det som et stort nok utvalg til å anta at det er overførbart.

Pålitelighet knyttes til om forskningen kan reproduseres av en annen forsker og likevel komme frem til det samme resultatet. Som forsker er det sentralt å redegjøre for hvordan dataene har blitt utviklet i løpet av forskningsprosessen og gi en konkret rapport av framgangsmåter ved innsamlingen og analysen av datamaterialet (Johannessen et. al., 2016). Selve datainnsamlingen er styrt av samtaler og i følge Johannessen et al. (2016) er det mindre hensiktsmessig med krav om reliabilitet i en kvalitativ studie, da kontekst og andre faktorer kan gjøre det umulig å duplisere forskerens forskning. Jeg ønsker likevel å trekke inn noen faktorer jeg mener kan ha påvirket påliteligheten til denne forskningen.

Tjora (2021) forklarer at egen interesse for forskningstema ikke skal problematiseres, men at interessen skal være gjennomsnittlig. Han understreker at det da er viktig å få frem sin egen rolle og forforståelse, og at dette er gjennomgående i datainnsamlingen. Her må forskerens egne analyser redegjøres for. Dette er noe jeg har forsøkt å være bevisst på gjennom hele forskningsprosessen. Min personlige og faglige interesse for valg av tema for dette forskningsprosjektet ble presentert i kapittel 3.1. Kvalitativ forskningsmetode er fortolkende og egne erfaringer som lærer kan derfor ha vært påvirkningsfaktorer på resultatene. Jeg distanserte meg fra min egen forforståelse ved å ha en saklig og upartisk tilnærming til informantene og intervjuene, samt et fokus på å ikke være subjektiv i form av at jeg lot egne oppfatninger og følelser dominere.

Likevel gjorde egne erfaringer og interesse for temaet det enklere for meg å finne gode spørsmål og oppfølgingsspørsmål å stille i intervju situasjonen. Videre satt jeg med en antakelse om hva som var læreres utfordringer når det gjaldt oppfølgingen av sårbare elever i hjemmeskoleperioden. Jeg var derfor oppmerksom på å fremheve alle mulige sider av det problemstillingen søkte svar på, og ikke bare det som samsvarte med det jeg selv hadde erfart. Derfor var spørsmålene åpne og rettet seg mot at informantene fikk mulighet til å reflektere selv. Valg av informanter ble gjort av NTNU Samfunnsforskning og var derfor utenfor min kontroll. Det vil si at jeg ikke hadde noen relasjon til informantene, men likevel hadde vi til felles at vi var under samme yrkestittel.

Dette ble så vidt nevnt innledningsvis før intervjuene, men jeg la vekt på at jeg først og fremst var masterstudent og forsker i denne sammenhengen. I selve intervjusituasjonen var fokuset mitt å fremstå så nøytral som mulig og med en nysgjerrig innstilling.

Når det gjaldt analyse ble alle seks intervjuene tatt opp på lydopptak, hvor jeg deretter transkriberte tre av dem. De tre resterende intervjuene ble transkribert av en annen assistent. Jeg fraskrev meg på den måten muligheten til å være selektiv og fortolkende til intervjusituasjonen. Datagrunnlaget ble uten inngripen av egen tolkning. Når det gjaldt å analysere datagrunnlaget, var det utfordrende å trekke ut relevant data fra en så stor mengde transkribert materiale. Jeg mener også at jeg imidlertid gjorde en nøyaktig analyseprosess ved å først foreta en datareduksjon og deretter dele det inn i kategorier. Ved å gi en grundig beskrivelse av denne fremgangsmåten å analysere på, føler jeg at det kan være overførbart til en mulig annen forsker som ønsker å gjøre samme forskning.

Overførbarhet knyttes til om forskningen kan overføres til andre kontekster og intervjupersoner, altså om resultatene kan gjelde for et større antall enheter i andre situasjoner. I følge Johannessen et. al. (2016) handler det om forskningen som presenteres gir en mening man kan kjenne seg igjen i og gir en form av innsikt av betydning. Utfordringen med et kvalitativt intervju er hvorvidt funnene fra intervjuene faktisk kan overføres. Ofte er det for få informanter i en kvalitativ intervjustudie til at resultatene er overførbare. Dette kan forklares ved at ethvert individ og hver enkelt kontekst er unik med sin egen struktur og logikk. Spørsmålet man gjerne stiller seg er om den kunnskapen som produseres i en intervjusituasjon, kan overføres til andre relevante kontekster. En overførbare kvalitativ studie forutsetter at beskrivelsene av intervjuprosessen og intervjuresultatene er grundig rapportert. Det forutsetter også at forskeren gir en dyptgripende beskrivelse av fenomenet og om flere trekk i forskningen kan sammenlignes med andre (Johannessen et. al., 2016).

Målet med denne forskningen var å bekrefte eller avkrefte de forklaringer som teorien bidro med. Teorien baserte seg på yrkesutøvelsen til lærere ovenfor de sårbare elevene, og hadde derfor som intensjon om å være overførbare utover de seks fokusgruppeintervjuene som masterprosjektet omfatter. Masteroppgaven har tatt utgangspunkt i en vekselvis deduktiv-induktiv tilnærming forankret i eksisterende teori og forskning. Ved at jeg har tatt utgangspunkt i seks fokusgruppeintervjuer av lærere og i tidligere forskning og teori, anser jeg forskningen som enda mer overførbare. Dette ved at forskningen har hatt et preg av en naturalistisk generalisering gjennom en tydelig redegjørelse for detaljene i intervjuene. Dette vil sikre relevans ut i fra de data som er analysert (Johannessen et. al., 2016).

Ved å være så transparent som mulig ved å illustrere stegene i analysen min, anser jeg forskningen som troverdig. Troverdigheten styrkes også ved at jeg har fokusert på refleksivitet gjennomgående i forskningsprosessen. Forskningen kan sies å være overførbare basert på at den tar utgangspunkt i eksisterende teori og er en teoridrevet studie. Videre er både pålitelighet og gyldighet tilfredsstillende for dette forskningsprosjektet. Gjennom dette kan forskningen anses å vise tillit til sannheten i forskningens funn.

3.6 Etiske betraktninger

Etiske betraktninger er sentralt i kvalitative studier og det kan oppstå ulike etiske aspekter i forskningsprosessen tilknyttet innsamling av data, presentasjon av analyse og fremstilling av forhold mellom data og teori. I en kvalitativ studie er det ofte en direkte kontakt mellom forsker og informant, noe som kan føre til at etiske utfordringer kan oppstå. De etiske hovedprinsippene for en kvalitativ studie er behandling av personopplysninger, informert samtykke, konfidensialitet og konsekvenser av å delta i forskningsprosjektet (Thagaard, 2018).

Denne studien har tatt utgangspunkt i mennesker som informanter og som forsker ble jeg pålagt et ansvar for å arbeide med respekt for det enkelte individs verdighet. Forskingen måtte derfor ha informantens samtykke og gi en grundig informasjon om følgene av å delta i forskningsprosjektet. Som forsker hadde jeg et ansvar for at informantene ikke erfarte alvorlige belastninger av å delta i forskningsprosjektet og jeg måtte derfor ivareta deres medbestemmelse, integritet og frihet. Informasjonen informantene gir må behandles konfidensielt, anonymiseres og lagres trygt (Thagaard, 2018).

Den nasjonale forskningsetiske komite for samfunnsvitenskap og humaniora (NESH) spesifiserer at det må hentes inn et samtykke fra informantene hvorav dette skal være tydelig, fritt og informert, samt mulig å dokumentere (NESH, 2016). Informantene fikk tilsendt informasjonsskriv og samtykkeskjema på mail, hvor disse ble signert i forkant av intervjuene. Gjennom informasjonsskrivet fikk informantene innsikt i hva forskningsprosjektet dreide seg om, og hvilke konsekvenser det ville ha å delta. Gjennom samtykkeskjemaet fikk informantene informasjon om retten de hadde til å trekke seg fra deltakelsen. Her kom det også tydelig frem at datamateriale og opplysninger ble oppbevart og lagret på en forsvarlig måte, og at det ble slettet ved prosjektets slutt.

3.7 Oppsummering

For å belyse oppgavens problemstilling: *Hvilke forhold opplever lærere som sentrale i oppfølgingen av sårbare elever i perioden med hjemmeskole?* Har jeg valgt en kombinasjon av et deskriptivt og et eksplorativt design. For å innhente datamateriale har jeg anvendt kvalitative fokusgruppeintervju som metode. For å analysere datamaterialet har jeg foretatt en vekselvis deduktiv-induktiv analysemetode gjennom tre steg. Analysen endte i en konseptualisering hvor jeg sammenstilte funn i en modell.

I de tre neste kapitlene vil jeg ta for meg de tre forskningsspørsmålene presentert i oppsummeringen i kapittel 2. Innenfor hvert kapittel presenterer jeg først en oppsummering av datagrunnlaget som kan relateres til hvert forskningsspørsmål, herunder empiriske funn i form av sitater. Deretter diskuterer jeg det som har fremkommet i lys av teori fra kapittel 2. En diskusjon tar for seg et tema ved å sette ulike argumenter og perspektiver fra flere hold mot hverandre, med mål om å komme frem til et nytt synspunkt gjennom kombinasjoner (Johannessen, et. al., 2010).

4 Individuelle forhold

Dette kapitlet vil ta for seg det første forskningsspørsmålet: *Hvilke individuelle forhold anser lærere som sentrale i å forstå sårbare elever i perioden med hjemmeskole?*

Først presenteres en oppsummering av datagrunnlaget som kan relateres til dette forskningsspørsmålet, inkludert empiriske funn i form av sitater. Tilslutt diskuterer jeg det som har fremkommet.

4.1 Empiriske resultater

Lærerne ble stilt flere spørsmål om hvordan de selv forsto begrepet sårbarhet og hvilke elever de anså som sårbare i perioden med hjemmeskole. De empiriske funnene knyttet til disse spørsmålene viser at forståelsen av sårbarhet som begrep var varierende. Det kan også virke som om mange av informantene viker fra sårbarhetsbegrepet og bruker alternative betegnelser i samtalen om disse elevene. Hvilke elever de anså som sårbare, varierte også fra skole til skole. Informantene trekker inn elever som har behov for ekstra støtte og tilrettelegging, både faglig og sosialt. Gjennom empirien som kan knyttes til faglige forhold, kom det frem elever med faglige utfordringer. Her uttrykker informantene særlig elever med manglende ferdigheter innenfor lesing og skrivning. De nevner også elever med vedtak om spesialundervisning hvor de vektlegger at dette var elever som trengte en annen hjelp enn den ordinære digitale undervisningen. De uttrykker også at sårbarhet knyttet til faglige forhold hvilte en del på ressurser i elevens hjem i denne perioden.

«Så er det de med faglige utfordringer og da.. Men det ser så ulikt ut, fordi noen av de som fikser det hjemme har positiv støtte hjemme» (A3, B1)

«Det er ikke noe vanskelig å drive undervisning med de elevene som kan lese og skrive, det vanskelige er de elevene som ikke har helt ferdighetene på plass og som i tillegg mangler litt støtte hjemmefra, det er de som blir ressurskrevende i den sammenhengen her» (A1, B4)

«Nei det er ikke bare det, det kunne være på en måte velfungerende elever men som på en måte har et spesialpedagogisk behov ikke sant, de er ikke nødvendigvis sårbare, men de trenger en annen hjelp enn de kan få» (A2, B2)

Ut i fra de sosiale forholdene oppgir informantene blant annet elever med vanskelige familieforhold som de sårbare elevene i perioden med hjemmeskole. Informantene vektlegger de elevene som kommer fra hjem hvor fysisk eller psykisk mishandling eksisterte. De uttrykte at dette var hjem hvor det opplevdes utrygt for elevene å være. I tilknytning til hjem og familieforhold nevner også lærerne hjem som ikke hadde ressurser nok til å kunne følge opp eget barn, eller legge til rette for nok støtte i opplæringen. De vektlegger at dette var elever som trengte mer hjelp enn andre elever til å strukturere hverdagen med hjemmeskole og hvor fysisk undervisning ble et alternativ for å imøtekomme behovene for disse elevene.

«Når jeg tenker sårbare elever tenker jeg elever som har en hjemmesituasjon som gjør at det er jævlig å være hjemme. Hvor det er overgrep inne i bildet og den type ting, det er de jeg tenker på når jeg hører sårbare elever.» (A2, B2)

«Vi visste jo om en del folk som vi skjønnte at de her må få møte noen voksne fysisk og få hjelp til å styre dagen sin. Som kanskje ikke nok støtte hjemme da» (A1, B1)

Innenfor de sosiale forholdene kommer det også frem at elever fra andre land med andre kulturer ble ansett som sårbare i perioden med hjemmeskole. Lærerne uttrykker at både kultur og språk ble en utfordrende barriere i form av å forstå og kommunisere med hverandre. Informantene vektlegger barrierer knyttet til å forståelse av hva opplæringen var og hvordan opplæringen skulle foregå.

«Nei det er jo mange av de fremmedspråklige, det er litt sånn språklige og kulturelle barrierer i forhold til å forstå hva du skal gjøre og hvordan du skal gjøre det og sånn» (A3, B4)

«De i fremmedspråklige hjem da, de har man slitt med å følge opp.. de måtte jo begynne helt på skretsj igjen med norskopplæring, de gikk jo bare hjemme med familien sin» (A3, B1)

Ut i fra sosiale forhold nevner også informantene elever som hadde utfordringer knyttet til atferd og konsentrasjon. Metaforen *saltoelever* blir benyttet som terminologi for sårbarhet og vektlegger de elevene som var preget av uro og som tydelig ville ha vansker i en situasjon med hjemmeskole. Videre nevnes det også de elevene som ikke nødvendigvis hadde atferdsvansker, men mer et behov for hjelp til å strukturere og organisere skolehverdagen. Dette var elever som trengte læreren fysisk tilstede for å kunne konsentrere seg og komme i gang med skolearbeidet.

«Men vi har jo de som vi på skolen vår kalles «saltoelever» da, de som er i den kategorien er jo elever som åpenbart vil ha vansker i en sånn situasjon, elever som er urolige» (A2, B5)

«Vi hadde jo en gruppe her på skolen med de typiske sårbare elevene, som man får bekymringsmelding om, de får ikke gjort noe, de kommer ikke i gang, de vet ikke hva de skal gjøre, har ikke oversikten og vet ikke opp-ned på noen ting. Så vi hadde en gruppe her på fem-ti elever» (A1, B2)

Funn relatert til de individuelle forholdene knyttet til sårbare elever kan oppsummeres gjennom faglige og sosiale forhold, og sammenfattes i følgende stikkord.

- Lærevansker
- Vanskelige familieforhold
- Flerkulturell bakgrunn
- Atferdsvansker

4.2 Diskusjon

Den empiriske studien gjort knyttet til dette forskningsspørsmålet viser at det var forskjeller mellom lærerne i forståelsen av hvilken gruppe de sårbare elevene tilhørte når

det gjaldt denne perioden. Lærerne ga ikke uttrykk for kun en spesifikk elevgruppe, men flere som ble ansett som sårbare elever i perioden med hjemmeskole.

Diskusjonen tar for seg de empiriske funnene knyttet til faglige og sosiale forhold, og ender i et svar på forskningsspørsmålet.

4.2.1 De faglige forholdene

Knyttet til de faglige forholdene lærerne anså som sentral i å forstå sårbare elever i perioden med hjemmeskole, nevner de at elever med faglige utfordringer og vedtak om spesialundervisning. I lys av Statpeds (2020) tre definisjoner på lærevansker, kan lærernes definisjon knyttes til både spesifikke lærevansker og generelle lærevansker (Statped, 2020). I lys av teori kan også denne definisjonen knyttes opp mot sårbarhet sett i et biologisk perspektiv (Frønes et al., 2010). Lærernes definisjon på lærevansker, kan knyttes til kognitive ferdigheter relatert til lesing og skriving, hvor kognitiv svikt eller reduserte kognitive ferdigheter blir ilagt sårbarhetsbegrepet. Dette perspektivet kan ses på som elevens medfødte disposisjon, men kan samtidig være noe eleven har utviklet underveis i livet om vi ser det i lys av diatese-stressmodellen (Suldo et al., 2011). Ut i fra denne modellen kan elevene lærerne definerte med spesifikke eller generelle lærevansker, ha hatt en *diatese* for å utvikle et mentalt avvik og trenger derfor ikke ha vært noe som var medfødt, men være noe som var avhengig av risikofaktorer i omgivelsene for at disse lærevanskene har etablert seg hos eleven.

Det kan også ha vært en kombinasjon av både biologi og miljø, eller at disse elevene hadde sårbarhetstrekk i form av genotyper som gjorde at lærevansker opptrådte lettere når det oppsto negative forhold i omgivelsene (Caspi et al., (2003). Negative forhold i omgivelsene kan forbundet med hjemmeskoleperioden oversettes til at fysisk undervisning ble endret til digital undervisning. Dette kan for noen ha forsterket disse lærevanskene ved at elevene ikke hadde forutsetninger til å lære like godt digitalt som fysisk. På den andre siden kan dette også ha redusert lærevanskene dersom elevens foresatte hadde tid og ressurser nok til å tilby solid støtte, og at det kanskje ikke eksisterte like mange distraksjoner i læringsmiljøet som på skolen.

4.2.2 De sosiale forholdene

Ut i fra de sosiale forholdene oppga lærerne at elever med atferdsvansker og/eller elever som trengte hjelp til struktur i skolehverdagen, var de elevene som var sårbare i perioden med hjemmeskole. Utfordringer knyttet til atferdsvander i den situasjonen elevene befant seg i, kan ses i lys av Anthony og Cohlers (1987) definisjon om negativ tilpasning i belastende omstendigheter. Negativ tilpasning kan gjennom lærernes definisjon forstås som ulike atferdsuttrykk og/eller konsentrasjonsvansker, og belastende omstendigheter kan være knyttet til perioden med hjemmeskole (Anthony og Cohler, 1987). Informantens sitat om *saltoelever* kan tolkes som elever som hadde åpenlys uro i form av at å ta en salto er en aktivitet som krever mye energi. Elever som trengte hjelp til å strukturere seg, kan tolkes som elever som hadde utfordringer med å konsentrere seg og motivere seg til å gjøre skolearbeid. Teorien nevner sårbarhet knyttet til flere atferdsuttrykk, men lærerne la kanskje mest vekt på elever med urolig atferd, samt konsentrasjonsvansker (Nordahl, 2010). I lys av teori kan denne definisjonen ses både fra et biologisk og et sosialt perspektiv (Hygen et al., 2015). Biologisk sett kan denne utagerende atferden knyttes til genetik og COMT-genet, hvor disse elevene kanskje var bærere av dette genet og derfor uttrykte aggresjon ved at miljøet opplevdes vanskelig.

Disse elevene kunne kanskje oppleve hjemmeskole som et belastende miljø og dermed ble atferdsuttrykkene tydeligere. De kan ha følt det belastende i form av vanskelige familieforhold eller i form av at læringsmiljøet ble endret og læreren ikke var tilstede på samme måte. Forståelsen av elever med atferdsvansker kan også ses i et biologisk perspektiv ved at gener med impulsiv atferd og/eller utfordrende temperament kan være en medfødt disposisjon (Frønes, Befring & Sørli, 2010).

På den andre siden kan disse atferdsuttrykkene være påvirket av miljø og utvikles underveis i livet. Forstått gjennom diatese-stressmodellen (Suldo et al., 2011), kan perioden med hjemmeskole på en side bli sett på som en risikofaktor og et belastende miljø for elevene med atferdsvansker. Likevel er det svært individuelt hva som oppleves som et belastende miljø for eleven og hvilte nok i dette tilfelle mye på hvor ressurssterkt hjem eleven hadde. Hjemmeskole kan ha vært en risikofaktor for elever med atferdsvansker og kan ha vært forsterkende på denne sårbarheten dersom elevene hadde et ressursvakt eller utrygt hjem. På den andre siden kan disse atferdsproblemene ha vært påvirket av skolen og dermed være noe som ble redusert dersom eleven på den andre siden hadde et ressurssterkt hjem. Et positivt og støttende miljø i hjemmet og foreldre som var tilstede for eleven, kan i denne situasjonen for en elev med konsentrasjons- og atferdsvansker, ha vært mer gunstig med tanke på mindre distraksjoner og andre faktorer som utfordrer konsentrasjon og atferd.

Både lærevansker og atferdsvansker kan begge ses i lys av formbarhetshypotesen (Belsky et al., 2007). I perioden med hjemmeskole kan et støttende og positivt miljø i hjemmet og fra de foresatte, ha vært avgjørende for hvor formbare disse elevgruppene var. Det kan kanskje også i noen tilfeller ha vært mer formbart enn på skolen med tanke på en tettere oppfølging. I denne konteksten hvilte nok alt på det utgangspunktet hjemmet og foreldrene hadde for denne tette oppfølgingen. Om dette utgangspunktet ikke i like stor grad var tilstede eller ikke var tilstede i det hele tatt, kan det ha gått over til å bli belastende og forsterkende på elevens sårbarhet.

Ut i fra de sosiale forholdene oppga også lærerne elever med vanskelige familieforhold som sårbare elever i perioden med hjemmeskole. Utsagnet kan ses i lys av begrepet *vulnerare* og det å bli såret eller psykisk/fysisk skadet (Anthony og Cohler, 1987). Denne definisjonen kan kanskje ikke knyttes til biologi og genetik på samme måte som det faglige perspektivet, men kanskje heller mot miljømessige årsaker og ytre påvirkning. Dette var elever som kanskje ikke var sårbare gjennom lærevansker eller atferdsproblemer, men som likevel i dette tilfellet ble sårbare basert på omgivelsene og konteksten de befant seg i. Det kan også ha vært en kombinasjon som i lys av teori kan ses på som sammensatte lærevansker (Statped, 2020). Empirien om vanskelige familieforhold kan tolkes som elever som opplevde så store stressmomenter og utrygge faktorer i miljøet, at det gjorde det vanskelig å mestre den påvirkningen stresset ga. Et hjem som genererer utrygghet i elevens omgivelser kan også ses i lys av diatese-stressmodellen (Suldo et al., 2011). Eleven hadde kanskje ikke evnen til å kunne håndtere den sterke påkjenningen stresset i omgivelsene ga. Eleven ble derfor sårbar gjennom et emosjonelt eller mentalt avvik grunnet utrygghet i hjemmet og dette ble også forsterket ved at eleven til enhver tid måtte være tilstede i hjemmet. Skolen som kanskje fungerte som en pause fra hjemmet, var ikke lengre tilgjengelig på samme måte.

Ser man dette i lys av Caspi et al., (2003) sin studie kan man likevel også se det fra et genetisk perspektiv i form av at denne elevgruppen kan være S bærere av 5-HTTLPR gen og dermed ha hatt et økt sårbarhetstrekk sammenlignet med andre elever. Det kan derfor være at disse elevene ble sterkere påvirket av hjemmeskoleperioden. Lærerne oppga også elever fra andre kulturer som sårbare og dette kan også ses i lys av diatese-stressmodellen, men kanskje fra en annen vinkel enn elever med vanskelige familieforhold (Caspi et al., (2003). Flerkulturelle elever opplevde på sin måte miljømessige årsaker knyttet til kultur og språk. Dette kan ha vært forsterkende på sårbarheten, men lærerne vektla disse elevene som sårbare grunnet språklige og kulturelle barrierer, ikke nødvendigvis stress i form av utrygghet fra hjemmet.

Alle forståelsene nevnt ovenfor skaper grunnlag for resiliens da resiliens forutsetter at eleven har erfart risiko eller har anlegg til å utvikle problemer og/eller avvik (Christensen et. al, 2019). Både lærevansker, atferdsvansker og/eller stress i omgivelsene kan føre til psykososiale mistilpasninger og samstemmer derfor med kriteriet for å oppnå resiliens. Ser man empiri og teori sammen er dette forhold som både kan stå alene, men som kanskje også ofte har et samspill (Statped, 2020). En elev med atferdsvansker, kan også ha generelle eller spesifikke lærevansker, samt komme fra et hjem med vanskelige familieforhold. Det er også grunn til å tro at det var en større sannsynlighet for at disse vanskene ble sammensatte ut i fra at elevene befant seg i en kontekst hvor de var mer eller mindre isolert fra sin vanlige lærings- og sosialiseringarena. I lys av teori kan man påstå at de biologiske forholdene var mer uavhengig av kontekst, og de sosiale mer avhengig av kontekst sett ut i fra en vanlig skolehverdag (Frønes et. al., 2010). Likevel kan perioden med hjemmeskole ha ført til at begge forholdene knyttet til sårbarhet ble avhengig og forsterket av kontekst. Eleven med sårbarhet knyttet til medfødte disposisjoner og eleven med sårbarhet knyttet til sosiale forhold, fikk kanskje begge en forsterket sårbarhet satt i en unormal kontekst. Skolen som arena i å forebygge elevens sårbarhet ble endret og kan ha resultert i at eleven ble enda mer sårbar. På den andre siden kan perioden med hjemmeskole ha bidratt til å redusere den sårbarheten eleven hadde, ved at skolearenaen som kanskje før har påvirket sårbarheten, ikke lengre var tilgjengelig på samme måte. Igjen avhenger det nok av hvilket perspektiv man så den sårbare eleven fra og hvilke ressurser som fantes i elevens hjem.

Tilknyttet forskningsspørsmålet om hvilke individuelle forhold lærere anser som sentrale i forståelsen av sårbare elever i perioden med hjemmeskole, oppga lærerne både elever med biologiske faktorer i form av genetiske medfødte disposisjoner og sosiale faktorer knyttet til miljøet. De empiriske funnene viser tydelig at lærerne ikke hadde en klar forståelse, men at det baserte seg på hvilke forhold de så det ut i fra og hvilken individuell forståelse de hadde overfor eleven. De elevene lærerne oppga som sårbare under perioden med hjemmeskole, kan også tenkes å være de elevene som de ellers hadde oppgitt som sårbare i en normal skolehverdag. Kanskje spesielt elever med allerede etablerte generelle eller spesifikke lærevansker, samt elever med atferdsvansker. Derimot kan elever med vanskelige familieforhold kanskje ha vært mer sårbar i denne perioden enn i en vanlig skolehverdag, hvor eleven har skolen som en beskyttelsesfaktor. Det er grunn til å tro at perioden med nedstengte skoler og hjemmeundervisning har fungert som et forstørrelsesglass for lærerne i å forstå hvilke elever som var sårbare og også hvilke elever som ble enda mer sårbar i denne perioden. Hvordan lærerne forstår sårbarhet og sårbare elever i sin klasse, kan sies å være avgjørende for tilretteleggingen for disse elevene og henger også sammen med de relasjonelle og organisatoriske forholdene rundt eleven.

5 Relasjonelle forhold

I dette kapitlet vil jeg ta for meg det andre forskningsspørsmålet: *Hvilke relasjonelle forhold anser lærere som sentrale for oppfølgingen av sårbare elever i perioden med hjemmeskole?*

Som i forrige kapittel presenteres det først en oppsummering av datagrunnlaget som kan knyttes til dette forskningsspørsmålet, inkludert empiriske funn i form av sitater. Tilslutt diskuterer jeg det som har fremkommet.

5.1 Empiriske resultater

I tilknytning til relasjonelle forhold ble lærerne stilt spørsmål om hvordan de opprettholdt relasjonen til elevene og hvordan de samarbeidet med hjemmet i perioden med hjemmeskole. De mest essensielle relasjonelle forholdene for oppfølgingen av sårbare elever i denne perioden, var kontakten mellom lærer og elev. Hovedsakelig var det kontaktlærerne som hadde mest kontakt med de sårbare elevene og dette skjedde gjennom faste møtetidspunkt daglig via meldinger og møter digitalt. Lærerne oppgir at de hadde hyppigere kontakt med de elevene som hadde et behov for ekstra støtte, og denne kontakten oppsto flere ganger om dagen. De oppgir at denne kontakten også var noe de var forberedt på ut i fra at de kjente elevenes behov på forhånd.

«Så vi hadde egentlig ganske mange møter med de elevene som vi visste om på forhånd og som vi oppdaget etterhvert trengte ekstra oppfølging. Jeg som kontaktlærer hadde to eller tre elever som jeg hadde daglig kontakt med flere ganger om dagen, hvor vi gjennomgikk dagen og så møttes vi etterpå da for å høre hvordan dette har gått» (A1, B2)

«Jeg hadde ganske mange elever som jeg hadde kontakt med hver dag, jeg hadde ganske mange møter med de elevene som jeg visste om på forhånd ville trenge det» (A1, B3)

«Da så vi kontaktet jo hver enkelt elev hver dag og leste og fikk veldig mye prat, og om det var andre ting som de strevde med så kunne vi jo ta det i samme slengen» (A3, B4)

Når det gjelder sentrale relasjoner oppgir også lærerne at det var et hyppig samarbeid mellom skole og hjem. Dette ble essensielt i form av oppfølging av sårbare elever. Samarbeidet med foreldrene gjaldt i hovedsak kommunikasjon forbundet med informasjon om skolearbeidet. Dette var spesielt rettet mot tilpasset opplegg som eleven trengte. Denne kommunikasjonen foregikk på telefon, men også gjennom digitale møter på skjerm, og det kan virke som om denne kontakten med foreldre var hyppigere rundt de elevene som trengte ekstra støtte eller hadde behov utover det vanlige tilbudet.

«Vi så jo det som vi antydte, at ting ble verre og innsatsen dalte utover perioden, det er jo helt klart, så det så vi jo og da ble jo problematikken litt større og samtalene med foreldrene om mer tilpasset opplegg kom etterhvert ja» (A2, B3)

«ja vi hadde masse elevkontakt også med foresatte, med mye informasjon som måtte gis, både på telefon og på google meet» (A1, B4)

«Vi hadde jo på en måte en god kommunikasjon helt fra første stund med både foreldre og elever» (A3, B2)

Lærerne oppgir en god relasjon til eleven og samarbeid med hjemmet som sentrale relasjonelle forhold for oppfølgingen av sårbare elever. Lærerne ble også spurt om ivaretagelsen av elevenes trivsel i denne perioden. Utover dette oppgir lærerne at for å følge opp de sårbare elevene var det også sentralt at elevene selv fikk møte hverandre. Lærerne la opp til at de fikk møte hverandre ute og gjerne også hvor det var læring tilstede. De nevner også at de la opp til at elevene kunne sosialiseres digitalt. Som et tiltak i oppfølgingen var det å tilrettelegge for vedlikehold av vennsapsrelasjoner sentralt.

"Og så hadde hvert fall et par av dem et veldig behov for å møte hverandre og meg, så når det var rom for å gjøre litt sånn så det var ikke noe problem for oss å være ute." (A2, B5)

«Jeg la opp til at de fikk speile skjerm til hverandre hvor de kunne viste frem hva de holdt på med og prate litt sammen digitalt» (A3, B5)

Funn relatert til de relasjonelle forholdene kan sammenfattes i følgende stikkord:

- Lærer-elev-relasjon
- Skole-hjem-samarbeid
- Vennskap

5.2 Diskusjon

Den empiriske studien gjort knyttet til dette forskningsspørsmålet viser at lærerne oppgir relasjonen mellom lærer og elev, lærer og foreldre og elevene seg i mellom, som viktig for å følge opp sårbare elever i perioden med hjemmeskole. Vi kan med bakgrunn i dette si at det var flere relasjonelle aspekter som var sentrale både i oppfølgingen av den faglige utviklingen hos eleven, men også med tanke på trivsel og den sosiale utviklingen. Diskusjonen tar utgangspunkt i de empiriske funnene som ble sammenfattet i stikkordene tilslutt i delkapittel 5.1.

5.2.1 Lærer-elev-relasjon

Lærerne forteller at relasjonen de hadde med eleven i perioden med hjemmeskole ble essensiell. Denne relasjonen kan tenkes å ha vært viktig for eleven med tanke på å ha en *signifikant annen* å forholde seg til foruten om familien, både faglig men kanskje også sosialt. Teori nevner den signifikante andre som en viktig faktor for støtte og trygghet (Skaalvik & Skaalvik, 2018), noe som i dette tilfellet kanskje var spesielt viktig for de sårbare elevene med tanke på de faglige og/eller sosiale utfordringene eleven hadde. Teorien (Hass, et. al., 2014) nevner at lærer-elev-relasjonen er viktig for den resiliente utviklingen. Det kan være grunn til å tro at perioden med hjemmeskole førte til at denne utviklingen stagnerte fordi skolen som lærings- og utviklingsarena ble endret og var ikke lengre fysisk tilstede. Den støtten og oppfølgingen eleven normalt får tilbud om på

skolen, var ikke lengre tilgjengelig på samme måte, og kanskje heller ikke i like stor grad.

Ser vi resilient utvikling i lys av hjemmeskoleperioden og elevene med vanskelige familieforhold, kan viktigheten av en signifikant annen om mulig ha vært avgjørende for elevens utvikling, trivsel og trygghet (Hass et.al. 2014). Samtidig hvilte nok dette på hvilken sårbarhet eleven var preget av. Det kan også være grunn til å tro at lærer-elev-relasjonen var i større posisjon til å utrette mer for eleven dersom sårbarheten var knyttet til lærevansker, enn dersom sårbarheten var knyttet til vanskelige familieforhold. Dette med tanke på at det kan ha vært vanskeligere å plukke opp elevens signaler på følelse av utrygghet gjennom digital kommunikasjon. Samtidig var lærerne stilt med gode digitale hjelpemidler og den digitale kommunikasjonen kan ha vært nok til at læreren kunne lese eleven og hvilke utfordringer eleven hadde. På et vis kan læreren ha vært den eneste tryggheten i utryggheten og den som faktisk kunne hjelpe elevene med konkrete tiltak dersom hjemmet var utrygt. Ved å for eksempel koble på andre hjelpeinstanser eller være en veileder for eleven og familien. Å få støtte fra læreren kan for en elev med et utfordrende eller ressurssvakt hjem, være nødvendig for elevens motivasjon og anerkjennelse da, dette kanskje ikke er noe familien kan bidra med. For elever med resiliente trekk og som kanskje var sårbare grunnet situasjonen de befant seg i, kan læreren ha vært viktig både for omsorg og trivsel, ikke bare for det faglige aspektet. Ser vi det i lys av teori (Christensen et. al, 2019) kan elever i risiko fungere bedre sosialt og faglig dersom det eksisterer en god relasjon til lærer. Elevene kan nettopp ha vært i en risikosituasjon fordi undervisningen ble flyttet fra skolen til hjemmet. I denne situasjonen kan læreren ha vært en viktig forebyggende faktor for sårbarheten og kanskje en av elevens signifikante annen.

Sårbarhet knyttet til lærevansker, gjorde også at lærer-elev-relasjonen i denne situasjonen ble viktig. Først og fremst ble relasjonen sentral for tilretteleggingen av tilpasset undervisning for eleven. Dersom eleven hadde sammensatte vansker hvor atferd var en del av lærevanskene, kan det kanskje ha vært vanskeligere for læreren å tilrettelegge. Dette fordi regulering og tilrettelegging for atferdsvansker kanskje trengte en større grad av fysisk tilstedeværelse. I dette tilfelle hvilte nok dette aspektet mer på hvor ressurssterkt hjem eleven hadde, hvor læreren kanskje ble mer en veileder for familien (Moen, 2016). Det at lærerne oppga en hyppig lærer-elev-kontakt som sentral, kan tolkes som at lærernes egen selvrefleksivitet og forholdet mellom pedagogikk og relasjon har vært mer bevisst tilstede. Denne hyppige kontakten kan skyldes at lærerne hadde et fokus på å kartlegge tidlig hvilket behov elevene hadde. Det kan også tenkes at hyppig kontakt med eleven var sentral fordi lærerne anvendte denne kontakten som en mulighet til å se hensyn ut i fra de forutsetningene eleven hadde. Forutsetningene kan også i denne situasjonen ha endret seg ut i fra settingen eleven befant seg i. Dette kan også ha vært vanskeligere å plukke opp gjennom digital kommunikasjon. Å kartlegge disse forutsetningene kan ha vært enda viktigere i hjemmeskoleperioden, enn i en vanlig skolehverdag for de elevene som trengte ekstra tilrettelegging. Den jevnlige kontakten kan også ha vært viktig for å gjøre det enklere for læreren å få et ekstra innblikk i mulige bakenforliggende årsaker til elevens sårbarhet. Dette kan også ha gitt læreren et større handlingsrom for tilretteleggelse både sosialt, emosjonelt og faglig. Dette kan ha vært spesielt viktig i hjem hvor foreldrene var sårbare eller mindre tilstede og læreren ble derfor avhengig av en tydelig og god kommunikasjon med eleven som utgangspunkt for god faglig og sosial tilretteleggelse (Nordahl, 2010).

Maslows teori om anerkjennelse for utvikling (Befring, 2012) kan i denne situasjonen ha blitt lærerens nøkkel for elevens utvikling. Empati og ros fra læreren kan ha vært en viktig motivasjonsfaktor i en situasjon hvor eleven kanskje følte at det faglige arbeidet som ble gjort eller følelsene eleven satt inne med, ikke i like stor grad ble sett og hørt via digital kommunikasjon. I den normale skolehverdagen med det fysiske læringsmiljøet tilstede, var kanskje anerkjennelse mer naturlig anliggende for læreren å utvise enn gjennom digital kommunikasjon. I situasjonen med hjemmeundervisning, ble det nok viktig at læreren ikke bare fokuserte på å forklare det faglige, men også lyttet til elevens opplevelse av situasjonen den befant seg i.

Sett ut ifra teori (Nordahl, 2010) kan læreren være en innflytelsesrik faktor for elever i risiko og denne faktoren kan ha blitt mer utfordrende å opprettholde uten det fysiske klasserommet til hjelp. Likevel kan dette ha vært desto viktigere for disse elevene å vedlikeholde, da eleven kanskje befant seg i en større risikosone enn normalt og lærerens påvirkning kan være derfor ha vært avgjørende både for den sosiale og den faglige utviklingen. Ut i fra at lærerne oppga at det har vært hyppigere kontakt og tettere oppfølging med de sårbare elevene, kan det tolkes som at lærerne allerede hadde en god relasjon til disse elevene og dermed også forutså deres behov i hjemmeskoleperioden. At lærerne kjenner til elevenes sårbarhet, vitner om at lærer-elev-relasjonen allerede var godt etablert. Det at lærerne var forut for elevens behov, kan også i en slik kontekst ha ført til at sårbarheten ikke utviklet seg i like stor grad som den kanskje kunne gjort dersom det eksisterte en dårlig lærer-elev-relasjon. Læreren kan ved å kjenne eleven og forutse dens behov, ha bidratt til at hjemmeskoleperioden ble enklere både faglig og sosialt. Dette ved å tidlig tilrettelegge en god plan for eleven (Nordahl, 2010).

Ser vi lærer-elev-relasjonen i lys av Davis studie (2003) kan det sosiokulturelle perspektivet med det aktive samspillet og den gode dialogen som nøkkel, ha vært utfordrende å opprettholde da det sosiale samspillet ble endret til digitalt. Likevel kan gode digitale ferdigheter ha lagt gode forutsetninger for at dette samspillet kunne opprettholdes og også relasjonen til eleven vedlikeholdes. Ut i fra motivasjonsperspektivet var kanskje det å motivere eleven noe mer utfordrende for læreren uten det aktive samspillet til hjelp. Det fysiske kroppsspråket og følelsen av å bli sett og hørt, kan ha mye å si for elevens drivkraft. Motivasjonen til eleven kan derfor ha vært lavere i denne perioden, spesielt når eleven måtte styre denne drivkraften mer på egenhånd. For å kunne opprettholde motivasjon med tanke på hjemmeskole kan en god tilrettelegging ut i fra elevens forutsetninger ha vært sentral, og også at denne tilretteleggingen la grunnlag for mestring hos eleven. Relasjonen til eleven kan også ha blitt enklere å vedlikeholde dersom læreren klarte å lykkes med å motivere eleven, og vise aksept og anerkjennelse for arbeidet som ble lagt ned.

Fra tilknytningsperspektivet kan man anta at læreren ble en av de viktigste tilknytningspersonene for eleven når kanskje foreldrene var på jobb, eller hadde vansker med å følge opp barnet selv. Det kan tenkes at tilknytning avhenger mer av nærhet i form av fysisk kontakt, noe som var vanskeligere for læreren i denne perioden. Likevel kan omsorg og interesse for eleven fortsatt kommuniseres digitalt. At eleven føler en tilknytning til både læreren og skolen har kanskje også mye å si for hvilket ansvar og innsats eleven la ned. Dette kan også være en faktor for at lærerne ønsket å opprettholde denne hyppige kontakten. Ved en sterk tilknytning til læreren, kan eleven føle på en samvittighet overfor læreren når det kommer til å vise innsats og vilje. At skolen som læringsarena ble endret og eleven ble overlatt til å være mer selvdreven,

hvilte kanskje derfor mye på en følelse av tilknytning til læreren for elevens utvikling (Davis, 2003).

5.2.2 Skole-hjem-samarbeid

Lærerne oppga kontakten med hjemmet som sentral for oppfølgingen av sårbare elever i hjemmeskoleperioden. Sett ut i fra teori (Dalland & Knutsen, 2020) er det er mange elever som lever i hjem hvor foreldrene selv er sårbare, som kanskje førte til at behovet for en tettere kontakt med lærer ble sentralt i denne perioden. Dette med tanke på veiledning og støtte, slik at oppfølgingen fra foreldrene ble så bra som mulig. Dette kan også ha ført til et større behov for en tettere lærer-elev-relasjon, spesielt fordi eleven kanskje har en sårbarhet som trengte ekstra oppfølging i utgangspunktet, og som kan ha blitt utfordret ytterligere dersom foreldrene ikke hadde kapasitet til å følge opp i like stor grad. Lærerne oppgir at sårbare elever kan være de med vanskelige familieforhold og/eller som ikke har tilstrekkelig nok støtte i hjemmet. Dette trenger ikke skyldes at foreldrene selv hadde en sårbarhet, eller at det var vanskelige familieforhold, men kan også ha vært fordi de selv hadde jobb i denne perioden som gjorde at de ikke kunne være like mye tilgjengelig. Skole-hjem-samarbeidet kan antas å ha vært viktig da den faglige og sosiale støtten disse elevene trengte ble lagt mer over på foreldrenes ansvar. Dette kan ha ført til at hjemmet trengte mer veiledning for å kunne klare å legge til rette for denne støtten. Dette med tanke på en god plan for tilrettelegging for utvikling og læring knyttet til elevens lærevansker og/eller atferdsvansker. Dette var nok et samarbeid som også var sentralt i en ellers vanlig skolehverdag, men ble kanskje desto viktigere når læreren ikke var tilstede og foreldrene fikk mer ansvar for elevens faglige utvikling.

Med tanke på utvikling blir også den relasjonen foreldrene har til barnet en sentral faktor. At denne relasjonen var preget av støtte og motivasjon kan ha vært nøkkelen for initiativet og motivasjonen eleven hadde ovenfor skolearbeidet. Det kan også tenkes at skole-hjem-samarbeidet var viktig for læreren for å få en bedre innsikt i de behovene eleven hadde hjemme. En god kommunikasjon med foreldrene kan ha gjort det lettere for læreren å tilrettelegge skoledagen ut i fra de forutsetninger eleven hadde. Hjemmet kan ha vært en faktor eller en bidragsyter til elevens sårbarhet. Dette kan ha ført til at eleven mistet den utviklingen og læringen den til vanlig får på skolen, grunnet mangel på faglig veiledning og støtte. I denne situasjonen kan nok også foreldrenes holdning til det læreren stiller krav om, ha vært avgjørende for om samarbeidet ble godt eller ikke. Dette kan igjen ha vært avgjørende for elevens utvikling. En jevnlig og tydelig kommunikasjon som var lett tilgjengelig, kan nok også ha vært en faktor som var viktig for hvor godt foreldrene klarte å gi tilnærmet det undervisningstilbudet eleven til vanlig hadde på skolen. Samarbeidet mellom skole og hjem kan ha vært en av de viktigste faktorene for den sårbare eleven for å kunne opprettholde progresjon i utviklingen. Ut i fra lærernes utsagn kan det virke som om denne relasjonen ble brukt mest til å veilede og tilrettelegge skolearbeidet for eleven, men også som en indikator på elevens generelle behov ut i fra kontekst (Dalland & Knutsen, 2020).

5.2.3 Vennskap

Lærerne oppga at en sentral del i oppfølgingen av de sårbare elevene var å vedlikeholde relasjonen mellom elevene. Dette kan tolkes mer som et tiltak for ivaretagelse av elevenes trivsel og behov for sosialisering. At lærerne utpekte tilretteleggelse for

vennskap som sentralt, kan være fordi dette er en viktig faktor for resiliens (Tjønum, 2014). At det å legge til rette for at de sårbare elevene kunne sosialiseres med klassekamerater, var et tiltak for at disse elevene lettere kunne tilpasse seg de belastende omstendighetene de befant seg i. På motsatt side kan de sårbare elevene nettopp ha vært sårbare grunnet distraksjoner og negative rollemodeller blant medelever i klassemiljøet. På den siden hadde kanskje ikke alle elevene et like stort behov for å møte medelever. Vennskap og klassekamerater kan i det tilfellet ha blitt mer en risikofaktor.

De sårbare elevene befant seg i utfordrende omstendigheter med tanke på mer eller mindre sosial isolasjon og at hjemmet ble den nye læringsarenaen. Behovet for å opprettholde vennskap kan derfor ha vært viktigere for disse elevene, enn for elever som kanskje var faglig sterke og hadde et ressurssterkt hjem. Vedlikehold av vennsapsrelasjoner kan for de sårbare elevene i denne perioden ha vært en beskyttende faktor ut i fra hvilken posisjon de sto i. Alle elevene opplevde mest sannsynlig for første gang en form for totalt sosial isolasjon, og for de sårbare elevene kan det å bli fratatt muligheten til å møte klassekamerater, ha ført til nedsatt motivasjon og i verste fall psykososiale utfordringer (Tjønum, 2014).

Dette forutsetter likevel at ledelsen og læreren har dannet et grunnlag for et godt klassemiljø i forkant og at det digitale klassemiljøet i seg selv kunne fungere som en beskyttende faktor til hjelp for de sårbare elevene i denne perioden. I de tilfeller hvor det ikke var et godt grunnlag for dette, ble kanskje medelever mer en destruktiv relasjon som eleven ikke hadde behov for og hvor hjemmeskoleperioden kanskje heller ble et avbrekk fra et miljø som fra før opplevdes som belastende. Likevel var det nok spesielt viktig for den sårbare eleven som befant seg i tilnærmet sosial isolasjon, at de gode vennerelasjonene eleven faktisk hadde ble opprettholdt så godt det lot seg gjøre. Dette virket det som om lærerne la til rette for og også kanskje brukte som et hjelpemiddel for elevens motivasjon for den faglige utviklingen. Betydningen av denne opprettholdelsen kan ha bidratt til å hjelpe eleven til å tilpasse seg konteksten bedre. Dette kan ses i lys av formbarhetshypotesen (Belsky et al., 2007) hvor læreren tilrettela for et positivt psykososialt miljø for eleven som kunne generere faglig utvikling og positiv tilpasning ut i fra situasjonen eleven befant seg i. En god venn kan ha fungert som en rollemodell i denne perioden, og kan også ha fungert som en signifikant annen (Skaalvik & Skaalvik, 2018), som utviste støtte og omsorg som kan ha bidratt til økt motivasjon. Dette hvilte nok på om eleven hadde disse gode vennerelasjonene og om det var etablert et godt psykososialt klassemiljø.

Når det kommer til lærer-elev-relasjonen i denne perioden, kan man påstå at læringen ikke lengre skjedde i et fysisk samspill mellom lærer og elev og vi kan derfor gjennom Bronfenbrenners teori si at en del av mikronivået til eleven ble utfordret. Samtidig kunne læreren fortsatt opprettholde et samspill og en nær relasjon digitalt. Likevel ble den primære sosialiseringarenaen til eleven endret og læreren måtte i dette tilfellet tenke kreativt for å opprettholde det. Både det at lærerne tilrettela for undervisning i nærmiljøet, dannet en god digital kommunikasjon og åpnet muligheten for vedlikehold av vennsapsrelasjoner, kan ha vært gode hjelpemidler for å skape en form for sosialiseringarena for eleven. Knyttet til skole-hjem-samarbeid ble Bronfenbrenners begrep om mesonivå (Imsen, 2020) i større grad opprettholdt tross at undervisningen var digital og skolen flyttet hjem. Læreren kunne fortsatt samarbeide med hjemmet om veiledning og støtte rundt eleven på like linje som i en vanlig skolehverdag. Likevel kan dette nivået ha blitt utfordret dersom det eksisterte vanskelige familieforhold i elevens

hjem, og hvor samarbeidet med hjemmet ble vanskeligere. På den måten kan eksonivået ha påvirket mesonivået ved at påvirkningen familiens utfordringer utgjør, kan øke elevens sårbarhet i form av ytterligere faglige vansker, økt utagerende atferd og/eller et dårligere skole-hjem-samarbeid. Et stødig makronivå kan i dette tilfelle ha vært sentralt. Det at lærerne opprettholdt et godt samarbeid på team og med ledelsen kan ha lagt grunnlaget for at eleven likevel opprettholdt utvikling i denne perioden. Dette også med tanke på tilpasset opplæring og spesialundervisning for de elevene som hadde behov for dette. Sentralt å diskutere i denne perioden var kanskje at de faktorer som påvirker disse nivåene ble enda mer fremtredende og hadde kanskje en større betydning. Eleven ble mer avhengig at disse nivåene ble opprettholdt for å kunne utvikles, men dette kan også ha vært vanskeligere å vedlikeholde når mikronivået som er sentralt for læring ofte krever et fysisk samspill og sosialisering.

Tilknyttet forskningsspørsmålet om hvilke relasjonelle forhold lærere anser som sentral i oppfølgingen av sårbare elever under hjemmeskoleperioden, oppga lærerne flere forhold. Sentralt i denne oppfølgingen var kontakten med eleven og hjemmet, samt det å tilrettelegge for sosialisering mellom elevene. Dette var faktorer som påvirket elevens sosiale og faglige utvikling. Det kan virke som at det var sentralt i denne perioden å lage et godt nettverk rundt eleven, hvor det eksisterte god kommunikasjon og et samarbeid om tilrettelegging. Dette kan ha vært viktige verktøy for læreren når det gjaldt å kunne følge opp elevens sårbarhet. Uten skolen som fysisk læringsarena ble det å opprettholde relasjonen til eleven noe mer utfordrende, men også kanskje viktigere for å kunne motivere, tilrettelegge og støtte eleven i den settingen eleven befant seg i. I hjemmeskoleperioden kan det virke som om læreren ble en beskyttelsesfaktor for den sårbare eleven og at kanskje denne kontakten ble ytterst viktigst for elevens trygghet, anerkjennelse og motivasjon. For læreren ble nok også denne relasjonen sentral med tanke på å kunne få en innsikt i elevens faglige og sosiale behov.

6 Organisatoriske forhold

I dette kapittelet vil jeg ta for meg det siste forskningsspørsmålet: *Hvilke organisatoriske forhold anser lærere som sentrale for oppfølgingen av sårbare elever i perioden med hjemmeskole?*

Her presenteres også først en oppsummering av datagrunnlaget som kan relateres til dette forskningsspørsmålet, inkludert empiriske funn i form av sitater. Tilslutt diskuterer jeg det som har fremkommet.

6.1 Empiriske resultater

Tilknyttet organisatoriske forhold ble lærerne stilt flere spørsmål knyttet til organisering og tilrettelegging av undervisning. Det mest sentrale organisatoriske forholdet gjort for å følge opp sårbare elever viser seg å være å tilrettelegge for et tilbud om fysisk undervisning på skolen, i deler eller i hele perioden hvor skolene var nedstengt. Sammen med elever av foreldre i samfunnskritiske yrker, var sårbare elever og elever med vedtak om spesialundervisning prioritert til å få tilbud om fysisk undervisning på skolen. Tilbudet var ulikt mellom skolene. På noen skoler var det fysiske tilbudet fulgt opp av miljøarbeidere og faglærere, da kontaktlærere var stasjonert hjemme med digital undervisning for resterende elever. Noen skoler hadde også spesialpedagoger plassert på skolen for de som trengte det. Og noen lærere nevner at de hadde uteskole med elever som trengte mer støtte hvor de brukte nærmiljøet som læringsarena. Noen av lærerne never at dette var et tilbud som kom etterhvert og som ikke ble iverksatt med en gang skolene ble stengt ned.

"Etterhvert så var det vel kanskje mer at de som hadde vedtak etterhvert havnet på skolen, sammen med elever med foreldre i samfunnskritiske yrker. Fordi de er jo yngre og de vil jo ha et større problem med å være selvgående og sånn. Etterhvert når foreldre var tilbake på jobb og sånn så var det jo flere som havnet på skolen og satt her og jobbet. Da var jo assistenter og eventuelt lærere som ikke var kontaktlærere kunne jo da være på skolen en del med dem" (A2, B3)

"Vi har spesialpedagoger som ble plassert på skolen, altså spesialundervisningslærere" (A2, B4)

"Men så hadde jeg tre gutter som jeg har fulgt opp i tre år som jeg vet trenger den ekstra dytten. Så jeg spurte om jeg kunne ha de ute og det var helt greit så da var vi en runde på fotballbanen og så hadde vi en undervisningsøkt i en garasje, en halv dag da. Det var nok til at jeg fikk dyttet de i gang på en del ting da, slik at det skulle bli lettere for de å fungere hjemmefra" (A2, B2)

Tilknyttet organisatoriske forhold ble lærerne spurt om hvordan de vedlikeholdt tilpasset opplæring og spesialundervisning i perioden med hjemmeskole. Ikke alle sårbare elever fikk tilbud om fysisk undervisning på skolen, eller benyttet seg av dette. Disse ble tettere fulgt opp over nett av enten kontaktlærer selv eller spesialpedagoger. I forhold til de elevene som trengte ekstra oppfølging faglig, men som nødvendigvis ikke hadde noe vedtak om spesialundervisning, fikk tilpassede oppgaver digitalt av kontaktlæreren. Noen av lærerne oppgir at de elevene med vedtak om spesialundervisning fikk støtte fra

spesialpedagog. Dette var også noe som varierte fra skole til skole. Noen lærere uttrykte at de elevene med krav om spesialundervisning kanskje gikk glipp av dette tilbudet i perioden med nedstengte skoler. Lærerne vektla at disse elevene ble overlatt til faglærer eller kontaktlærer i stedet, og ikke spesialpedagog. Det ble da kontaktlærerens ansvar å tilpasse oppgaver digitalt. For å tilrettelegge undervisningen for elevene nevner flere lærere at de opprettet dagsplaner og ukeplaner som ga grundig informasjon om hva som skulle skje og hva elevene måtte gjøre av skolearbeid.

"Fordi det var jo vi kontaktlærere som fulgte opp de som strevde og fikk tilpasset oppgaver da" (A3, B1)

"Ja hun tok i alle fall ansvar på mitt trinn da, spesialpedagogen tok oppgaven med å lage planer og sørge for at det var en meningsfull helhet for de elevene som trengte mye spesialundervisning" (A2, B4)

"Jeg tror nok, nå skal jeg være forsiktig med å svare bastant på det men jeg tror at mye av det som drives av spesialundervisning, det forsvant mye av det i den hjemmeskoletida. Vi hadde jo noen elever som vi føler bare ble overlatt til hver enkelt faglærer eller klasselærer ja" (A2, B1)

"Jeg brukte jo Itslearning da, det er det elevene er vant til å følge med på fra før da. Der ligger jo ukeplaner, men jeg gikk over til dagsplaner hvor det sto litt hva som skulle skje i de ulike fagene" (A3, B6)

Knyttet til organisatoriske forhold ble det også stilt spørsmål om hvordan lærerne samarbeidet med hverandre og andre støttejenester knyttet til de sårbare elevene i denne perioden. Her ble det nevnt av lærerne at det eksisterte et profesjonsfelleskap. Dette gjennom samarbeid mellom lærerne på lærerteam, med ledelsen og andre instanser. Samarbeidet på lærerteamet gikk ut på å legge opp, samt dele undervisningsopplegg med hverandre. Knyttet til samarbeidet om de sårbare elevene nevner lærerne et samarbeid med helsesykepleier. Dette samarbeidet var spesielt knyttet til de elevene som hadde vansker med å håndtere hjemmeskolesituasjonen og som slet psykisk. Dette samarbeidet eksisterte ikke på alle skoler, hvor noen lærere nevner at de ikke tok i bruk helsesykepleier som støtte i det hele tatt i denne perioden. Knyttet til samarbeidet med ledelsen gikk dette ut på å oppdatere om de enkeltelevne man var bekymret for og som ledelsen trengte å vite om. I profesjonsfelleskapet eksisterte det også et samarbeid med spesialpedagogisk koordinator som fulgte opp de med behov for ekstra faglig støtte eller som hadde vedtak om spesialundervisning. Dette varierte også mellom skolene, hvor noen lærere opplevde at det ikke eksisterte et samarbeid med spesialpedagog.

«Vi hadde et teammøte hver dag vi på ungdomstrinnet, vi møttes på teams. Der ble det mest tatt opp sånn ukeplantekniske ting som "hvordan skal ukeplan se ut og hvilke fag skal vi ha den og den dagen", og så noen tips til hverandre om hvordan vi kan spille inn film av oss selv og hvordan vi kunne ha direkte undervisning. Ja vi hadde et møtepunkt alle dager» (A1, B4)

«Vi visste jo at det var en del som fungerte kjempedårlig hjemme, som rett og slett ikke klarte å gjøre noen ting. Da opplevde jeg jo at blant annet

helsesykepleier var koblet på da, fordi det lå jo noe annet bak ikke sant, de slet jo noe psykisk sant. Det var mest sann de jobbet da» (A3, B5)

«Nei det er kontaktlærer ja som tar det, vi tok ikke noe kontakt med helse under den perioden egentlig, vi på ungdomstrinnet hvert fall» (A1, B3)

«Men det er jo avdelingsbasert så hvert trinn har jo sin avdelingsleder og der har vi vært stort sett flink til å oppdatere om enkeltelever, ikke alle nei, men de som på en måte er viktig at også avdelingsleder vet om da» (A2, B2)

«De som sliter mest faglig, de hadde spesialpedagogisk koordinator veldig mye møter sammen med på nett» (A3, B3)

«Så var det jo ikke så mye spesialpedagogisk koordinator med oss, fordi det var jo vi kontaktlærere som fulgte opp de som strevde og fikk tilpasset oppgaver da» (A1, B5)

Funn relatert til de organisatoriske forholdene kan sammenfattes i følgende stikkord:

- Tilbud om fysisk undervisning på skolen
- Tilpasset opplæring
- Spesialpedagogisk oppfølging
- Profesjonssamarbeid

6.2 Diskusjon

De empiriske funnene knyttet til dette forskningsspørsmålet viser at lærerne anser tilbudet om fysisk undervisning, tilpasning av faglig innhold og et godt profesjonssamarbeid, som de viktigste organisatoriske forholdene iverksatt for oppfølgingen av sårbare elever i hjemmeskoleperioden. Dette anses å være de viktigste aspektene ved selve organiseringen av skolehverdagen for de sårbare elevene, både sosialt og faglig.

Diskusjonen tar utgangspunkt i de empiriske funnene som ble sammenfattet gjennom stikkordene tilslutt i delkapittel 6.1.

6.2.1 Tilbud om fysisk undervisning

Tiltaket om å legge til rette for et fysisk undervisningstilbud på skolen, gjennom å både bruke skolen og nærområdet som læringsarena, ble oppgitt som et sentralt forhold i oppfølgingen av sårbare elever i hjemmeskoleperioden. Dette kan ha vært et essensielt forhold i oppfølgingen for å skape en arena hvor mestringsfølelsen kanskje var mer oppnåelig for disse elevene enn hjemme, hvor læringen hvilte mer på eleven selv. Ved at skolene la opp til et handlingsrom for ulikhet og fleksibilitet for disse elevene, kan ha vært for å styrke elevenes selvfølelse i forhold til motivasjon og mestring. Teorien nevner at trygghet og tillit er sentralt for den sårbare eleven å ha i læringsmiljøet (Skaalvik & Skaalvik, 2018), dette kan ha vært vanskeligere å kommunisere og utvise for læreren når det fysiske læringsmiljøet ikke var tilstede til å spille på. Det kan likevel virke som

om læreren brukte de digitale hjelpemidlene godt til å tilfredsstille dette gjennom hyppig kommunikasjon og tilpasning for de elevene som ikke fikk tilbud om fysisk undervisning eller som eventuelt ikke benyttet seg av det.

Lærerne oppgir at dette var et tiltak som ble iverksatt ettersom de så at elevene hadde utfordringer hjemme, enten faglig eller sosialt. Det kan tenkes at lærerne ble mer avhengig av den fysiske læringsarenaen for å kunne følge opp de elevene med ekstra behov, eller at læreren anså elevens hjem som preget av utrygghet eller for lite støtte til at eleven kunne få en helhetlig opplæring. Ser vi dette tiltaket i lys av teori (Eriksen & Lyng, 2015) kan det tenkes at det psykososiale miljøet i elevens hjem ikke var preget av nok trygghet og støtte, og at læreren evaluerte det fysiske læringsmiljøet som et nødvendig alternativ for elevens utvikling og ivaretagelse. Dette kan både skyldes at foreldrene var i arbeid selv og/eller at det eksisterte en mistillit eller utrygghet mellom eleven og foreldrene. På den andre siden kan elevenes sårbarhet bli mindre synlig i et slikt lukket læringsmiljø som hjemmeskole var, og kan derfor for noen sårbare elever ha følt som en tryggere setting. Eleven kan ha følt det lettere å spørre om hjelp dersom foreldrene var tilgjengelig som støtte, og/eller ved at eleven følte det lettere å ta kontakt med læreren digitalt enn på skolen. Dette kan være en grunn til at kanskje ikke alle de sårbare elevene hadde et like stort behov for dette tilbudet.

Lærerne nevner også at tilbudet om fysisk undervisning ble vurdert ut i fra alder og at småtrinnet og mellomtrinnet ble prioritert før ungdomstrinnet. Bakgrunnen for dette kan ha vært at dette tilbudet i større grad var mer avgjørende for yngre elever med faglige eller sosiale vansker, ut i fra at de ikke er like selvstendige som eldre elever. I hovedsak kan man anse dette tilbudet som sentralt for å kunne tilrettelegge for et inkluderende læringsmiljø for de elevene med behov for ekstra støtte. Dette kan også ha blitt gjort ulikt i form av at smittesituasjonen ved de ulike skolene kan ha vært på ulike stadier. Dette kan ha ført til at noen skoler fikk praktisert tilbudet om fysisk undervisning i større grad enn andre skoler.

6.2.2 Tilpasset opplæring

Lærerne oppgir at et av de sentrale organisatoriske forholdene gjort i hjemmeskoleperioden, var å opprettholde tilpasset opplæring for de elevene som hadde generelle lærevansker. Dette kan tolkes som de elevene som trengte tilpasset opplæring i ordinær undervisning. Bakgrunnen for dette kan ha vært fordi lærerne kjenner godt til elevenes faglige ståsted og visste på forhånd at dette var elever som trengte tilpasning i undervisningen i utgangspunktet. Fokuset på tilpasset opplæring måtte kanskje endres til det å tilpasse undervisningen ut i fra den konteksten eleven befant seg i, både ut i fra evner og utvikling, men også ut i fra hvordan eleven tilpasset seg hjemmeundervisning. Lærerne nevner undervisning på skolen, uteskole, tilpasset opplæring og oppfølging av spesialpedagog som en del av den tilpassede opplæringen. Uteskole kan for noen elever ha vært viktig først og fremst fordi læreren var til stede for å motivere til skolearbeid. Dette kan også ha vært viktig med tanke på elevens behov for sosialisering og trivsel. Dette kan ha vært anvendt som et verktøy for læreren til å motivere eleven til skolearbeidet, og kan på et vis anses å være en del av den tilpassede opplæringen.

Det kan virke som om lærerne måtte være litt nytenkende for at de sårbare elevene skulle få tilfredsstilt den tilpassede opplæringen de ellers får tilbud om på skolen. På den ene siden kunne lærerne gitt mindre krevende oppgaver til disse elevene og overlatt mer

eller mindre alt skolearbeidet til eleven selv, men her valgte lærerne å ha en hyppigere kontakt med disse elevene, og også legge opp til at de fikk et tilbud om fysisk undervisning. Lærerne sikret dermed tilpasset opplæring ved å prioritere en ulik organisering av opplæringen ved bruk av ulike pedagogiske metoder. På den måten fikk elevene mulighet til å nå realistiske mål og samtidig fikk læreren en mulighet til å vurdere opplæringen, og gi tilbakemelding gjennom en god dialog. Å gjennomføre digital undervisning kan i seg selv være utfordrende, og spesielt når det gjelder å legge til rette for tilpasset opplæring i et digitalt læringsmiljø. Lærerne løste dette ved å legge opp til en variasjon mellom praktisk og variert undervisning, samt en jevnlig kontakt med de elevene som trengte denne tilpassede opplæringen. Dette kan ses i lys av begrepene om likeverdsprinsipp og inkluderende opplæring (Utdanningsdirektoratet, 2020). Dette ved at læreren ser elevens iboende verdi og avsetter tid til å tilpasse oppgaver som kan generere mestring på lik linje med de andre elevene, til tross for en digital læringsarena som utgangspunkt. Ser man dette i lys av formbarhetshypotesen (Belsky et al., 2007) kan tiltaket om fysisk undervisning for de sårbare elevene ha blitt gjort for å sikre at miljøet rundt eleven var formbart nok til at eleven opplevde mestring og utvikling tross belastende omstendigheter.

6.2.3 Spesialpedagogisk oppfølging

Lærerne forteller også at organisatoriske tiltak gjort i oppfølgingen av sårbare elever var å benytte seg av spesialpedagog. Ut i fra teori (Statped, 2020) kan dette utsagnet knyttes til elever med spesifikke lærevansker, og kan antas å være elever som ikke hadde mulighet til å gjennomføre den ordinære digitale undervisningen som læreren la opp til. Antakeligvis var læreren kjent med at disse elevene hadde dette vedtaket og tiltaket ble nok ikke iverksatt for å kartlegge, men for å følge opp det vedtaket elevene allerede hadde. Tilgang på spesialundervisning kan for disse elevene ha vært avgjørende for å i det hele tatt ha forutsetninger for å gjennomføre skolearbeid. Dette fordi de antakeligvis i utgangspunktet var mer eller mindre helt avhengig av støtte fra spesialpedagog. Dette tiltaket kan nok tenkes å ha vært enda viktigere i en periode med digital undervisning, hvor lærerne kanskje ikke i like stor grad hadde mulighet til å følge opp disse elevene.

Det kan også tenkes at det ikke var like lett å digitalisere spesialundervisning slik som man legger opp til på skolen. Å anvende en spesialpedagog kan derfor ha vært nyttig med tanke på at de ofte har en bredere kompetanse når det kommer til å tilrettelegge ut i fra konteksten eleven befinner seg i. Tiltaket om å benytte seg av spesialpedagog sørget kanskje for at disse elevene fikk det undervisningstilbudet de har krav på, imidlertid oppgir noen av lærerne at ikke alle med krav om spesialundervisning fikk dette. Det var kanskje ikke slik at alle skoler hadde spesialpedagog tilgjengelig, og det kan derfor være tilfellet at noen elever med spesifikke lærevansker måtte nøye seg med tilpasset opplæring. Dermed kan en del elever ha gått glipp av spesialundervisningen i denne perioden. Både når det gjelder tilpasset opplæring og spesialpedagog som tiltak, kan det virke som om dette hvilte på skolens ressurser og økonomi knyttet til lærertetthet og lærerkompetanse. Mangel på kunnskap om særskilt tilrettelegging hos lærerne kan også ha vært en faktor, sett i lys av Antonsen et. al. (2020) sin studie.

6.2.4 Profesjonssamarbeid

Lærerne oppga også et godt samarbeid i profesjonsfelleskap, både med lærerkollegiet og andre instanser innad på skolen, som avgjørende i denne perioden. Sett ut i fra teori (Bjørnsrud & Nilsen, 2020) vil kommunikasjon og samarbeid mellom lærerne styrke tilretteleggingen for eleven og også oppfølgingen generelt. Dette samarbeidet kan ha vært avgjørende for om sårbarheten til eleven utviklet seg i en positiv eller negativ retning, da skolen enten fremkom som en risikofaktor eller en beskyttelsesfaktor. At miljøet rundt eleven var solid og samarbeidet godt, førte kanskje til at både den sosiale og den faglige tilretteleggingen ble bedre (Grutle, 2018). I perioden med hjemmeskole kan det tenkes at en god delingskultur av erfaringer og refleksjon ble sentralt for inkluderende læring for den sårbare eleven. Samarbeidet med andre instanser på skolen kan ha vært sentralt for å forstå elevens behov og hvilken tilrettelegging som måtte til for at eleven skulle få et helhetlig opplæringsstilbud i denne perioden. Et profesjonssamarbeid digitalt kan ha vært mer utfordrende, og dette samarbeidet var kanskje ikke like godt som før hjemmeskoleperioden. Likevel kan det i den grad det eksisterte et digitalt profesjonssamarbeid, ha ført til at oppfølgingen av de sårbare elevene ble bedre.

Tilknyttet forskningsspørsmålet om hvilke organisatoriske forhold lærere anser som sentrale i oppfølgingen av sårbare elever i hjemmeskoleperioden, oppgir lærerne tilbud om fysisk undervisning, opprettholdelse av tilpasset opplæring og spesialundervisning, samt et godt profesjonssamarbeid, som de viktigste forholdene. For at elevene skulle kunne få tilfredsstilt det opplæringskravet de hadde, ble det sentralt at læreren klarte å legge til rette for et godt digitalt læringsmiljø eller et læringsmiljø hvor dette lettere kunne bli tilfredsstilt dersom det ble for utfordrende å gjennomføre det digitalt. Sårbare elever ble som nevnt definert av lærerne som elever med lærevansker og/eller atferdsvansker. Å bruke uteskole og skolen som et tilbud for de elevene med behov for ekstra støtte enten faglig eller sosialt, var kanskje avgjørende for å kunne tilfredsstille opplæringskravet disse elevene hadde. For å tilfredsstille opplæringen til de sårbare elevene kan det også ha vært avgjørende med et godt tverrfaglig samarbeid. Ulike kompetanser blant de ansatte rundt den sårbare eleven, kan ha gitt økt kvalitet til oppfølgingen. Likevel kan det virke som at tilbudet disse elevene har fått under denne nedstengingen har variert i kvalitet og innhold, spesielt knyttet til elever med krav om spesialundervisning. Dette kan nok basere seg på hvordan skolen var organisert i forkant av pandemien og hvilte nok i stor grad på hvilke ressurser skolen hadde tilgjengelig, samt smittevernsituasjonen på hver enkelt skole.

7 Avsluttende diskusjon og konklusjon

I dette kapitlet oppsummerer jeg i hovedtrekk hvilke funn som har fremkommet av studien, herunder et svar på oppgavens problemstilling. Videre gjøres det en avsluttende diskusjon som sammenfatter de forholdene oppgaven har basert seg på. Kapitlet fortsetter med en redegjørelse av hvilke teoretiske og praktiske implikasjoner oppgaven har, samt noen forslag til videre forskning basert på denne studien. Kapitlet avslutter med en konklusjon.

7.1 Oppgavens viktigste funn

Som nevnt innledningsvis i denne oppgaven var det en bekymring for hvordan det skulle gå med de sårbare barna i perioden med hjemmeskole. Flere studier belyste at de sårbare barna var de det gikk mest utover og at familier trengte økt støtte for å kunne følge opp eget barn (Kjøs, et. al., 2021). Veilederen for smittevern (Utdanningsdirektoratet, 2021) stilte krav til skolen om en god oppfølging tross pandemi, og lærere uttrykte i Caspersen et. al. (2021) sin rapport at de synes det var vanskelig å følge opp de sårbare elevene i denne perioden.

Denne oppgaven søkte svar på følgende problemstilling:

Hvilke forhold opplever lærere som sentrale i oppfølgingen av sårbare elever i perioden med hjemmeskole?

De forholdene lærerne oppga som sentrale var å forstå de individuelle forholdene knyttet til elevens sårbarhet, sett ut i fra den konteksten eleven befant seg i. Videre var det å opprette og vedlikeholde et godt relasjonelt samarbeid både med og rundt eleven, samt organisere gode undervisningstiltak som tilfredsstilte det opplæringstilbudet eleven hadde behov for og krav på.

Funnene knyttet til de sentrale individuelle forholdene, var at elever med lærevansker, atferdsvansker, flerkulturell bakgrunn og/eller vanskelige familieforhold var de elevene som ble forstått som sårbare elever av lærerne i perioden med hjemmeskole. For å kunne følge opp denne elevgruppen anså lærerne at vedlikehold av lærer-elev-relasjonen, et godt samarbeid med hjemmet, samt å tilrettelegge for elevens vennsrelasjoner, som de viktigste relasjonelle forholdene. Videre ble tilbudet om fysisk undervisning, opprettholdelse av tilpasset opplæring og spesialundervisning, samt et godt profesjonssamarbeid, ansett som sentrale organisatoriske forhold. De overnevnte forholdene ble samlet sett ansett av lærerne som sentrale for oppfølgingen av de sårbare elevene i perioden med hjemmeskole. Dette er oppgavens viktigste funn.

Covid-19 pandemien endret skolehverdagen for de sårbare elevene og de ble ikke lengre bare sårbare, men også sårbare i en sårbar situasjon. Med utgangspunkt i den situasjonen elevene befant seg i, er det et inntrykk av at disse forholdene ble ulikt fulgt opp. Hvor godt lærerne klarte å følge opp de sårbare elevene, baserte seg i stor grad på hvor ressurssterkt hjem eleven hadde. Det baserte seg også på hvordan de enkelte skolene var organisert og hvor ressurssterke de var i denne perioden. Videre ble også oppfølgingen annerledes grunnet digitalisering av undervisningen. Ulik smittesituasjon ved den enkelte skole kan også ha vært en påvirkningsfaktor.

I videreføringen av tabell 1 ble sammenfatningene av funn innenfor hvert forskningsspørsmål lagt til i relevant kategori.

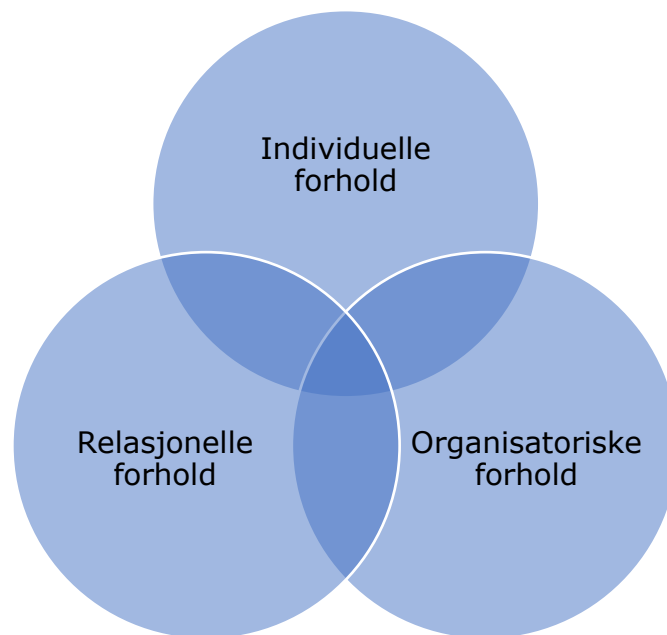
Kategorier	Individuelle forhold	Relasjonelle forhold	Organisatoriske forhold
Teori	<ul style="list-style-type: none"> -Sårbarhet i flere perspektiver -Atferdsuttrykk -Diatese stressmodellen -Formbarhets-hypotesen 	<ul style="list-style-type: none"> -Risiko og beskyttelse -Lærer-elev-relasjon -Skole-hjem-samarbeid -Sosioøkologiske modell 	<ul style="list-style-type: none"> -Læringsmiljø -Profesjonsfellesskap -Tilpasset opplæring og spesialundervisning
Empiri	<ul style="list-style-type: none"> -Lærevansker -Vanskelige familieforhold -Flerkulturell bakgrunn -Atferdsvansker 	<ul style="list-style-type: none"> -Lærer-elev-relasjon -Skole-hjem-samarbeid -Vennskap 	<ul style="list-style-type: none"> -Tilbud om fysisk undervisning på skolen -Tilpasset opplæring -Spesialpedagogisk oppfølging -Profesjonssamarbeid

Tabell 2 Illustrasjon av funn fordelt på kategorier basert på teori

7.2 Individuelle, relasjonelle og organisatoriske forhold

Opgavens viktigste funn kan fordeles under de tre paraplybegrepene individuelle, relasjonelle og kontekstuelle forhold. Forholdene tilknyttet disse paraplybegrepene viser en tydelig sammenheng og en overlapping av hverandre. I denne perioden fremkommer det som sentralt for læreren å forstå hvem de sårbare elevene var, samt ble i den situasjonen de befant seg i. Dette ved å forstå de individuelle forholdene som var tilknyttet sårbarheten til den enkelte elev. I denne forståelsen ble både en god relasjon og kommunikasjon med eleven viktig, samt et godt samarbeid med sentrale personer rundt eleven. For å imøtekomme elevens sårbarhet ut i fra kontekst ble det sentralt å tilrettelegge undervisningen og skolearbeidet ut i fra elevens faglige og sosiale ståsted. Denne tilretteleggelsen ble igjen avhengig av forståelsen av elevens sårbarhet og et godt samarbeid med og rundt eleven. Med bakgrunn i dette kan disse forholdene anses å overlappes hverandre. Denne overlappingen av sentrale forhold ble viktig for lærerens

innsikt i elevens behov, og ble et godt hjelpemiddel for å best mulig tilrettelegge for elevens hjemmeskole.



Figur 3 Illustrasjon av forskningens konseptuelle modell

Overlappingen av disse forholdene, kan også i lys av teori anses å være lærerens hjelpemidler for elevens utvikling av resiliens (Christensen, et. al., 2019). Forholdene lærerne oppgir som sentrale innenfor hver av disse tre forholdene, er alle utgangspunkt for forståelse og tilrettelegging for utvikling av eleven i belastende og utfordrende omstendigheter. I hovedsak kan man også si at disse forholdene ble sentral for læreren for å fremme resiliente egenskaper hos eleven. Dette basert på at elevene befant seg i en unormal og også for noen en belastende kontekst.

Basert på dette sammenstilles funnene i figur 3, og illustrerer forskningens konseptuelle modell.

7.3 Teoretiske og praktiske implikasjoner

For forskningsfeltet kan denne oppgaven bidra med tre forhold i forståelsen av oppfølgingen av sårbare elever. Studiens teoretiske bidrag innebærer å tilføre sårbarhetsbegrepet nye nyanser forsterket av krisen. Forstørret av Covid-19 kan betegnelsen sårbare elever få en økt forståelse og opplevelse gjennom forsterkende forskjeller på individuelt, relasjonelt og organisatorisk plan. Studien bekrefter gjennom empiri at forhold knyttet til disse tre paraplybegreene har vært sentrale. Gjennom å se disse i en ny kontekst og som tre overlappende forhold, kan oppgaven gi en ny innsikt i forståelsen og tilretteleggingen for sårbare elever.

Studios praktiske implikasjoner kan gi en økt innsikt for lærere i å forstå sårbarhet hos elever bedre. Videre kan oppgaven styrke lærerens yrkespraksis gjennom nye perspektiver, med mål om en økt innsikt i en god oppfølging av sårbare elever. Oppgaven kan også gi grunnlag for å styrke læreres beredskap og omstillingsevne

ovenfor de disse elevene. Dersom skolen igjen må legge opp til hjemmeskole kan denne oppgaven gi kunnskap om hvilke tiltak som var viktig for sårbare elever i en slik situasjon. De praktiske implikasjonene av denne oppgaven er også å øke læreres bevissthet rundt hva som er sentrale individuelle, relasjonelle og organisatoriske forhold knyttet til oppfølgingen av sårbare elever. Denne kunnskapen kan få en betydning for tilretteleggingen av opplæringen, og ivaretagelsen av de disse elevene også i etterkant av pandemien. Knyttet til at læreres yrkespraksis ble endret til digitale plattformer, kan oppgaven gi en innsikt i hvordan digitalisering kan være sentralt i det profesjonsfaglige kollektivet. Dette kan gi bedre arbeidsvilkår for å sikre god kompetanse for de elevene med behov for ekstra tilrettelegging.

7.4 Videre forskning

Gjennom denne masteroppgaven har jeg vist hvilke sentrale individuelle, relasjonelle og organisatoriske forhold som har vært viktig for læreren i oppfølgingen av sårbare elever under perioden med hjemmeskole. Disse funnene baserer seg på informantenes beskrivelse av virkeligheten og er derfor ikke konkrete målbare parametere. Studien har imidlertid bare fokusert på oppfølgingen av sårbare elever i hjemmeskoleperioden og ikke hvordan denne oppfølgingen var under gjenåpningen av skolene og i ettertid av nedstengingen. En aktuell problemstilling for videre forskning kunne vært å undersøke hvilke faglige og sosiale følger hjemmeskoleperioden fikk for de sårbare elevene. Hvor problemstillingen kunne vært å undersøke om elevenes utvikling stagnerte som følge av denne perioden. Dette er også problemstillinger med mer målbare parametere og som vil kunne gi et bredere perspektiv på temaet. Det kunne også vært interessant å utforske om den sårbarheten eleven i utgangspunktet hadde, i noen grad ble forsterket eller redusert som følge av denne perioden.

Videre tar denne studien utelukkende utgangspunkt i lærerperspektivet. Det kunne derfor vært interessant å sett denne perioden fra elevens hjem og foreldrenes perspektiv. En problemstilling kunne vært å undersøke hvilken opplevelse foreldrene hadde av lærerens oppfølging i denne perioden. Studien har også bare fokusert på gruppen sårbare elever, hvor resten av elevgruppen ikke var inkludert, men kanskje i like stor grad påvirket av pandemien og perioden med hjemmeskole. En interessant problemstilling kunne være å studere motpolen og undersøke om de elevene som ble ansett å være faglig og sosialt sterke, i noen grad ble påvirket av hjemmeskoleperioden. En videreføring av dette forskningsprosjektet kunne også vært å gå i dybden på de tre forholdene oppgaven tar utgangspunkt i, og sett hvilket fokus disse forholdene har i en vanlig skolehverdag som ikke er preget av en pandemi.

Som påpekt er denne masteroppgaven ensidig basert på læreres syn på oppfølgingen av sårbare elever under covid-19 pandemien. For å oppnå en tverrfaglig innsikt på denne oppfølgingen, kunne det vært interessant å undersøke hvordan andre instanser fulgte opp disse elevene i denne perioden, med fokus på skolens støttetjenester. Utover dette kunne man også inkludert rektor og skoleeier. Dette kunne ha gitt en mer tverrfaglig forståelse av oppfølgingen av de sårbare elevene under koronapandemiens nedstenging av skolene.

7.5 Konklusjon

Denne oppgaven har først og fremst belyst læreres oppfølging av sårbare elever i en pandemi med stengte skoler. Oppgaven har også belyst læreres forståelse av betegnelsen sårbare elever. Tittelen «Saltoelever» blir på et vis en illustrasjon av lærernes noe unnvikende tilnærming til betegnelsen. På en måte har kanskje denne oppgaven problematisert betegnelsen og på et vis rekonstruert det i lys av ny praksis. Betegnelsen kan derfor i seg selv være verdt å studere videre.

8 Referanser

- Anthony, E.J. & B.J. Cohler (1987). *The invulnerable child*. New York: Guilford press
- Antonsen, Y., Maxwell, G., Bjørndal, K., Jakhelln, R. (2020) "Det er et kjemperart system!» *Spesialpedagogikk, tilpasset opplæring og nyutdannede læreres kompetanse*, 14(2), DOI: <http://dx.doi.org/10.5617/adno.7918>
- Bakermans-Kranenburg, M. J., & Van Ijzendoorn, M. H. (2011). Differential susceptibility to rearing environment depending on dopamine-related genes: New evidence and a metaanalysis. *Development and Psychopathology*, 23(1), 39-52. DOI: 10.1017/s0954579410000635
- Befring, Edvard (2012). *Skolen for barnas beste*. Oslo: Det norske Samlaget
- Belsky, J., Bakermans-Kranenburg, M.J., & Van Ijzendoorn, M.H. (2007). For better and for worse: Differential susceptibility to environmental influences. *Current Directions in Psychological Science*, 16(6), 300-304. DOI: 10.1111/j.1467-8721.2007.00525.x
- Bjørnsrud, H. & Nilsen, S. (2018) Joint reflection on action - a prerequisite for inclusive education? A qualitative study in one local primary/lower secondary school in Norway. *International Journal of Inclusive Education*, 23(2) DOI: <https://doi.org/10.1080/13603116.2018.1427153>
- Bufdir (2020) *Koordineringsgruppen for tjenester til sårbare barn og unge*. Hentet 25.mars fra: https://bufdir.no/aktuelt/temaside_koronavirus/tjenestetilbudet_til_barn_og_unge_under_covid_19_pandemien/. Oslo: Bufdir.
- Caspersen, J., Holmedahl, I., Hybertsen, I., Lynnebakke, B., Vika, K., Smedsrud, J., Wendelborg, C., & Federici, R. (2021) *Koronapandemien i grunnskolen - håndtering og konsekvenser*. (ISBN/ISSN: 978-82-7570-646-9). https://www.udir.no/contentassets/b9b452aefeda43698daa04e9c0228035/rapport_korona-gsk_samforsk_nifu.pdf
- Caspi, A., Sugden, K., Moffitt, T. E., Taylor, A., Craig, I. W., Harrington, H., . . . Poulton, R. (2003). Influence of life stress on depression: Moderation by a polymorphism in the 5-HTT gene. *Science*, 301(5631), 386-389. DOI: 10.1126/science.1083968
- Christensen, J.K., Berliner, P., og Jakobsen, I. S., (2019) Resiliensforståelser i skoleverdenen. *Nordisk Tidsskrift for Pedagogikk og Kritikk*, 5. DOI: <https://doi.org/10.23865/ntpk.v5.1485>
- Dalland, C. P., Knutsen, P. (2020) *Gode foreldrerelasjoner* (1.utg.). Bergen: Fagbokforlaget
- Davis, H. A. (2003). Conceptualizing the role and influence of student-teacher relationships on children's social and cognitive development. *Educational Psychologist*, 38(4), 207-234. DOI: 10.1207/S15326985EP3804_2

- Eriksen, I.M. & Lyng, S.T. (2015) *Skolers arbeid med elevenes psykososiale miljø. Gode strategier, harde nøtter og blinde flekker*. (NOVA Rapport 14/2015)
<https://oda.oslomet.no/oda-xmloi/bitstream/handle/20.500.12199/5092/Skolers-arbeid-med-elevenes-psykososiale-miljo-NOVA-R14-15.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Frønes, I., Befring, E. & M-A. Sørli (2010). *Sårbare unge. Nye perspektiver og tilnærminger*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Førde, S. (2014). *Tapt barndom, eller...? Barns navigering fra krenkelser og traumer mot psykisk styrke*. Bergen: Fagbokforlaget
- Grutle, B. (2018) *Profesjonsfellesskap og skoleutvikling*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk
- Hamre, B. K., & Pianta, R. C. (2005). Can instructional and emotional support in the first-grade classroom make a difference for children at risk of school failure? *Child Development*, 76(5) 949–967. DOI: 10.1111/j.1467-8624.2005.00889.x
- Hass, M., Allen, Q. & Amoah, M. (2014). Turning points and resilience of academically successful foster youth. *Children and Youth Services Review*, 44, 387-392. DOI: 10.1016/j.chilyouth.2014.07.008.
- Hygen, B. W., Belsky, J., Stenseng, F., Lydersen, S., Guzey, I. C., & Wichstrøm, L. (2015). Child exposure to serious life events, COMT, and aggression: Testing differential susceptibility theory. *Developmental Psychology*, 51(8), 1098-1104. DOI: <http://dx.doi.org/10.1037/dev0000020>
- Imsen, G. (2020). *Elevenes verden - innføring i pedagogisk psykologi* (6.utg.) Oslo: Universitetsforlaget
- Johannessen, A., Christoffersen, L., & Tuft, P. A. (2016). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode* (5.utg.). Oslo: Abstrakt forlag.
- Kjøs, P., Klippen, I., Hovgaard, H., Krokstad, S., Sletten, M. A., Lekang, B., Konar, M., Møgster, R., Antonsen, M., Modalen, M., Ellingsen, H., & Bakkeng, C., (2021) *Livskvalitet, psykisk helse og rusmiddelbruk under Covid-19-pandemien. Utfordringsbilde og anbefalte tiltak*. (Nr. 54/21) Hentet fra: <https://www.regjeringen.no/contentassets/f3f79f0e0acf4aebaa05d17bfdb4fb28/rapport-fra-ekspertgruppe-livskvalitet-psykisk-helse-og-rusmiddelbruk.pdf>
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2019) *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg.). Gyldendal akademisk
- Meld. St 6, (2019-2020) *Tett på – tidlig innsats og inkluderende fellesskap i barnehage, skole og SFO*. Kunnskapsdepartementet.
<https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-6-20192020/id2677025/?ch=1>

- Moen, T. (2016) *Positive lærer-elev-relasjoner. En fortelling fra klasserommet*. Gyldendal akademisk
- NESH (2016) *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi*. Hentet 20. februar fra: https://www.etikkom.no/globalassets/documents/publikasjoner-sompdf/60125_fek_retningslinjer_nesh_digital.pdf
- Nordahl, T. (2010) *Eleven som aktør. Fokus på elevenes læring og handlinger i skolen*. (2.utg). Oslo: Gyldendal.
- NSD (2021) *Personvernombudet for forskning*. Hentet. 20 april fra: <https://www.nsd.no/personverntjenester/>
- Opplæringsloven (1998) *Lov om grunnskolen og den videregående opplæringa (opplæringslova)*. Hentet 15.mars fra: https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61?q=oppl%C3%A6ringsloven#KAPITTEL_2
- Proposisjon 57 L (2016-2017) *Proposisjon til Stortinget (Forslag til lovvedtak). Endringer i opplæringslova og friskolelova (skolemiljø)*. Hentet 6. mai fra: <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/prop.-57-l-20162017/id2539013/?ch=10>
- Statped (2020) *Om lærevansker*. Hentet 9.april fra: https://www.statped.no/laerevansker/om_laerevansker/
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2018) *Skolen som læringsarena. Selvoppfating, motivasjon og læring* (3.utg.). Oslo: Universitetsforlaget
- Suldo, S., Thalji, A. & Ferron, J. (2011). Longitudinal academic outcomes predicted by early 94 adolescents' subjective well-being, psychopathology, and mental health status yielded from a dual factor model, *The Journal of Positive Psychology*, 6(1), 17-30. DOI:10.1080/17439760.2010.536774
- Thagaard, T. (2018) *Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitativ metode*. (5. utg.) Bergen: Fagbokforlaget
- Tjora, A. H. (2021) *Kvalitative forskningsmetoder i praksis* (4.utg.). Oslo: Gyldendal Akademisk
- Tønjum, L. (2014) *Vennskap motvirker mobbing*. 102(10) DOI: 10.4220/sykepleiens.2014.0131
- Ungar, M., Ghazinour, M. & Richter, J. (2013). Annual Research Review: What is resilience within the social ecology of human development? *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 54(4), 348-366. DOI:10.1111/jcpp.12025
- Utdanningsdirektoratet (2021) *Veilederen spesialundervisning*. Hentet 10. februar 2021 fra: <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/sarskilte-behov/spesialundervisning/Spesialundervisning/Tilpasset-opplaring/1.3/#>

Utdanningsdirektoratet (2021) *Veileder om smittevern for skoletrinn 1-7*. Hentet 10 mars. 2021 fra: <https://www.udir.no/kvalitet-og-kompetanse/sikkerhet-og-beredskap/informasjon-om-koronaviruset/smittevernveileder/veileder-om-smittevern-for-skoletrinn-17/#>

9 Vedlegg

Vedlegg 1: Tilbakemelding fra NSD vedrørende behandling av personopplysninger

NSD sin vurdering

Prosjekttittel

Sårbare elever under koronapandemien

Referansenummer

177261

Registrert

13.01.2021 av Ida Aak Kavli - idaaka@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)

Ingunn Dahler Hybertsen, ingunn.hybertsen@ntnu.no, tlf: 92060272

Type prosjekt

Studentprosjekt, masterstudium

Kontaktinformasjon, student

Ida Aak Kavli, idaaka@ntnu.no, tlf: 004793494887

Prosjektperiode

04.01.2021 - 21.05.2021

Status

14.04.2021 - Vurdert

Vurdering (1)

14.04.2021 - Vurdert

BAKGRUNN Meldeskjemaet er meldt som en studentoppgave ved NTNU, som er behandlingsansvarlig for studentens masteroppgave. Alle data er derimot samlet inn som en del av et prosjekt hos NTNU Samfunnsforskning (NSDs referanse 428293). Studenten har signert en avtale om at hun er en del av prosjektgruppen ved NTNU Samfunnsforskning og får slik tilgang til dataene.

VURDERING Det er vår vurdering at behandlingen vil være i samsvar med personvernlovgivningen, så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet den 14.04.2021 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://www.nsd.no/personverntjenester/fylle-ut-meldeskjema-for-personopplysninger/melde-endringer-i-meldeskjema> Du må vente på svar fra NSD før endringen gjennomføres.

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET Prosjektet vil behandle alminnelige personopplysninger frem til 21.05.2021.

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 nr. 11 og 7, ved at det er en frivillig, spesifikk, informert og utvetydig bekreftelse, som kan dokumenteres, og som den registrerte kan trekke tilbake. For alminnelige personopplysninger vil lovlig grunnlag for behandlingen være den registrertes samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 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 NSD vurderer at informasjonen om behandlingen som de registrerte vil motta oppfyller lovens krav til form og innhold, jf. art. 12.1 og art. 13. Så lenge de registrerte kan identifiseres i datamaterialet vil de ha følgende rettigheter: innsyn (art. 15), retting (art. 16), sletting (art. 17), begrensning (art. 18) og dataportabilitet (art. 20). 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). For å forsikre dere om at kravene oppfylles, må prosjektansvarlig følge interne retningslinjer/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!

Kontaktperson hos NSD: Simon Gogl

Tlf. Personverntjenester: 55 58 21 17 (tast 1).

Vedlegg 2: Informasjonsskriv til informantene

Intervjuundersøkelse i forbindelse med Evaluering av korona i grunnskolen

Hei, <eventuelt fornavn på lærer, elev eller PP-tjeneste kontakt>
Vi henvender oss til deg med spørsmål om du ønsker å delta i forskningsprosjektet *Håndtering og konsekvenser av koronautbruddet for skoler og elever i grunnskolen*. Vi ønsker å hvordan dere som lærere, støttesystem, skoleeier og skoleledelse har opplevd perioden med koronatiltak vi har vært inne i med blant annet skolestegning og hvorvidt dere har opplevd at de digitale støttesystemene har fungert.

Hensikten med studien er å få mer kunnskap om viktigheten og relevansen av en slik stenging og hvordan det kan påvirke elevenes læring og sosiale liv. Den kvalitative delen av undersøkelsen ønsker å fange opp hvordan dere har opplevd perioden i praksis og er ikke ment til å evaluere hvorvidt innsatsen til lærere, elever og støttesystemet har vært god eller dårlig.

Vi ønsker å gjennomføre et intervju med deg etter avtale. Intervjuet vil gjennomføres elektronisk eller gjennom fysisk møte, og vi anslår at det vil ta ca. 30 minutter. Det er fint om dere gir et tidspunkt som kan passe for dere, innenfor tidsrammen som er oppgitt i prosjektet.

Hvis du ikke er riktig mottaker for denne e-posten, er det fint om du videresender den til riktig person eller gir oss beskjed. Vi ønsker at du gir oss beskjed om du kan delta så raskt som mulig.

Det er frivillig å delta i studien, og du kan når som helst trekke deg uten å oppgi noen grunn. Dersom du trekker deg, vil alle opplysninger om deg bli anonymisert. De innsamlede opplysningene behandles konfidensielt, og skal ikke presenteres slik at det er mulig å kjenne igjen enkeltpersoners svar. Datamaterialet anonymiseres ved prosjektslutt. Prosjektet er meldt til og gjennomføres i samsvar med retningslinjene til Norsk Senter for Forskningsdata. Studien gjennomføres av NIFU Nordisk institutt for studier av innovasjon, forskning og utdanning og NTNU Samfunnsforskning på oppdrag fra Utdanningsdirektoratet. Studien avsluttes våren 2020.

Har du spørsmål angående undersøkelsen kan du kontakte Jørgen Smedsrud ved NIFU: jorgen.smedsrud@nifu.no eller forskningssjef ved NTNU

Samfunnsforskning Joakim Caspersen, 990

19 380/joakim.caspersen@samforsk.no

Vi håper du tar deg tid til å delta!

Med vennlig hilsen Joakim Caspersen

Forskningssjef.

Vedlegg 3: Samtykkeskjema til informantene

Deltagelse i undersøkelse om håndtering og konsekvenser av koronautbruddet for skoler og elever i grunnskolen.

Dette er en forespørsel om å delta i en undersøkelse om *Håndtering og konsekvenser av koronautbruddet for skoler og elever i grunnskolen*. Vi ønsker å intervjuere lærere, elever, skoleledelse, skolens støttesystem, og skoleeier om hvordan de har opplevd perioden med koronatiltak vi har vært inne i.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

NTNU Samfunnsforskning og NIFU Nordisk institutt for studier av innovasjon, forskning og utdanning er ansvarlig for undersøkelsen, og arbeidet er finansiert av Utdanningsdirektoratet.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Vi ønsker å høre hvordan du har opplevd perioden med koronatiltak, og kontakten med skoleledelsen og øvrig støttesystem. Du får spørsmål om å delta i kraft av din rolle som lærer.

Hva innebærer det for deg å delta?

Deltagelse i undersøkelsen innebærer et gruppeintervju om perioden før, under og etter nedstengningen. Intervjuet gjennomføres enten digitalt eller ved fysisk møte. Vi vil gjøre opptak av samtalen som anonymiseres og slettes ved prosjektslutt. Alle data behandles konfidensielt.

Det er frivillig å delta

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

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

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

- Det er kun prosjektdeltagerne ved NTNU Samfunnsforskning og NIFU Nordisk institutt for studier av innovasjon, forskning og utdanning som vil ha tilgang til dataene, og epostadressen vil slettes så snart undersøkelsen er avsluttet.
- Dataene vil oppbevares på en server som er kodebeskyttet, der kun prosjektgruppen har tilgang.
- Ingen svar og analyser vil kunne føres tilbake til enkeltpersoner i publiseringen av funnene.

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Prosjektet skal etter planen avsluttes i april 2021. Alle personidentifiserbare opplysninger vil da fjernes.

Dine rettigheter

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

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

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra NTNU Samfunnsforskning har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket (prosjektnummer 428293).

Hvor kan jeg finne ut mer?

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

*NTNU Samfunnsforskning ved Joakim Caspersen, 990 19
380/joakim.caspersen@samforsk.no*

Med vennlig hilsen

Joakim Caspersen

Forskningsjef

Vedlegg 4: Intervjuguide

Intervjuguide lærere

Lærere vil både kunne uttale seg som hvordan selve gjennomføringen av undervisningen har vært, hvordan de har fulgt opp enkeltelever og hvorvidt digitale rammevilkår og andre strukturelle forholdene har vært på plass for å gjennomføre undervisningen på en tilstrekkelig måte. Disse intervjuene vil derfor berøre aspektene faglige og pedagogiske forhold, organisering og ledelse av skoler og læreres samarbeid, og kommunikasjon med foresatte, elevenes læring og trivsel, samt tema sårbare elever. Her kan lærernes digitale kompetanse, samarbeid i lærerkollegiet, og deres synspunkter på skoleledelsens oppfølging være relevant å belyse. Det kan være aktuelt å ha et fokusgruppeintervju der lærergruppen har et visst mangfold i forhold til klassetrinn og ulike undervisningsfag, samt alder, erfaring og kjønn for å belyse de ulike aspektene. Utkastet er ment som et utgangspunkt for semi-strukturert fokusgruppeintervju. Det er naturlig at informantenes erfaringer er med på å styre innholdet i intervjuene.

Til alle:

- *Takk for at dere stiller! Kort introduksjon om prosjektet*
- *Informert samtykke – dine rettigheter*
- *Vi er interessert i hvordan forholdene på deres skole har vært i flere faser: før nedstenging – nedstenging 12. Mars – gradvis gjenåpning - oppstarten nå i høst. Ha gjerne dette i bakhodet når vi stiller spørsmålene - kanskje du har ulik opplevelse av spørsmålene sett i lys av de ulike periodene?*

Innledningsvis: si kort om hvilket trinn de jobber på og fag de har (evt om de er kontaktlærere)

1. Pedagogiske og faglige forhold (inkl. digitalt og pedagogisk samarbeid)

- Kan du si litt om hvordan du opplever at skolen var forberedt på den situasjonen som oppstod 12. Mars? Hadde dere godt nok digitalt utstyr? Fikk du selv god nok informasjon til å håndtere overgangen rent praktisk?
- Har det gått greit å tilrettelegge undervisning i alle fag, eller er det noe som har vært mer utfordrende enn annet?
- Hvordan har denne perioden ført til endringer i måten å undervise på? Hva har ikke endret seg? Har du måttet bruke andre metoder? Har du måttet lære nye metoder? Hvordan har du evt. lært disse? Føler du at elevene har fått et fullverdig opplæringstilbud i perioden?
- Hvordan har tilbudet vært for de elevene som har vært på skolen i den perioden skolen var stengt for de fleste?
- Hvordan har dere gått frem for å vurdere elevenes praksis i skolearbeidet i perioden?
 - Opplever dere at det er en felles forståelse av hva som er god vurderingspraksis?
 - Hva slags erfaring har dere hatt med å organisere undervisning for elever som ikke kan være på skolen, før 12. Mars?
- Hva slags type undervisningsopplegg har vært dominerende i perioden med hjemmeskole?

- Hva har ikke vært mulig å gjennomføre?
- Hva tenker dere at kreves av elevene for å kunne få et godt læringsutbytte av dette undervisningsopplegget?
- Har dere fått teknisk eller pedagogisk støtte etter 12. Mars?
 - I så fall hva slags støtte, når fikk dere den – og fra hvem?
 - Hvordan har dere opplevd at deres digitale kompetanse har vært i møte med nye utfordringer?
- Har dere som lærere hatt felles retningslinjer for undervisningen digitalt, eller har dette vært opp til den enkelte lærer?

2. Organisering og ledelse av skolen

- Har dere opprettet nye rutiner og strukturer for kontakt med ledelsen angående sårbare elever, eller har dere bygget på allerede eksisterende strukturer?
- **Under nedstengingen:** Hvilke grep har skoleledelsen tatt for å sikre tverrfaglig samarbeid og ivaretagelsen av dere ansatte i denne perioden? Føler du at du har fått nok støtte?
- **Under nedstengningen:** I hvilken grad har ledelsen ved skolen støttet omorganisering av arbeidet? Opplever du at ledelsen har tatt noen spesielle grep for å sikre kvaliteten på opplæringen? Isåfall hvordan har dette skjedd? Mener du mer burde ha vært gjort, og i så fall på hvilken måte?
- **Organisering av gjenåpningen:** hvordan har dere som lærere opplevd gjenåpningen før sommeren?
 - Organiseringen av gjenåpningen
 - Restriksjoner for åpningstider?
 - Restriksjoner for undervisningen?
 - Restriksjoner for læremateriell?
- **Etter sommeren:** Hvordan oppleves arbeidsbelastningen nå? Hvilke konsekvenser har det for arbeidsmiljøet? Hvilken rolle har tillitsvalgte hatt i håndteringen av arbeidsmiljøet og større arbeidsbelastning?
- **Har norm for lærertetthet gitt skolen eller kommunen noen føringer som har påvirket handlingsrommet, negativt eller positivt, i deres håndtering av korona-situasjonen? I så fall hvordan?**

3. Lærernes samarbeid

- Hvordan har samarbeidet i lærerkollegiet vært i de ulike fasene vi har nevnt?
 - Hvordan har du opplevd det profesjonsfaglige felleskapet?
 - Har dere lyktes i å dele erfaringer dere imellom? I så fall, hvordan?
- Hvilke nye krav stilles til din rolle som lærer i en slik situasjon vi har opplevd?
 - Hvordan føler du at dere har mestret nye krav?

4. Kommunikasjon med foresatte

- Hva slags kontakt har dere hatt med elevene, og hvor ofte? Er det i hovedsak dere som kontaktlærere som har hatt kontakt, eller har det vært rektor/skoleledelsen?
- Hvordan har dere håndtert situasjoner hvor en eventuelt ikke har fått kontakt med elevene?

- Har dette vært ulikt etter 12. Mars – etter gradvis gjenåpning - nå i høst?
- Hvordan har dialogen vært med FAU, klassekontakter, SU, elevråd?

5. Elevenes læring og trivsel (inkludert elever med spesialundervisning)

- Hvordan har dere inntrykk av at den nye skolehverdagen har påvirket elevenes trivsel?
- Hvordan har dere inntrykk av at den nye skolehverdagen har påvirket elevenes læring?
 - Hvordan har dere opplevd elevatferden i det digitale, sammenlignet med tidligere elevatferd i klasserommet? (har typiske roller i klasserommet fulgt med elevene inn i det digitale, eller har roller endret seg?)
 - Hvordan har dere håndtert dette? (Har dere f.eks endret rutiner for oppmøte underveis for å sikre at elevene er tilstede?)
- Hvilke tiltak har dere som lærere kunnet gjøre for elevene som har slitt ekstra med læring/trivsel/motivasjon?
- Hvordan opplever dere at elever med rett til spesialundervisning har kunnet bli ivaretatt i perioden?
- Hvordan har det tverrfaglige samarbeidet med støttesystemet, som for eksempel med PPT, skolehelsetjenesten, barnevern og Bufetat fungert i denne perioden?
 - Hvordan har dette påvirket hverdagen til elevene med spesialundervisning/ekstra støtte?

Avslutning

- Hvis dere skal forsøke å oppsummere, hva er de viktigste læringspunktene dere tar med dere i det videre arbeidet?
- Avsluttende kommentarer? Noe du har tenkt på som ikke er spurt om?

