

Sammendrag

Denne studien tar for seg gapet mellom enkeltindividets rettigheter og det juridiske språket i lovverket og den pedagogikken og tilretteleggingen som gjøres i skolen. Den har fokus på tilpasset opplæring og hvordan barnets stemme kommer til uttrykk i dette arbeidet. Vi har fokus på om vurderinger av barnets beste gjøres, på hvilken måte og av hvem. Problemstillingen vår stiller spørsmålet om *hvordan barnets beste kommer til uttrykk i arbeidet med tilpasset opplæring*. Forskningsspørsmålene er knyttet til hvordan begrepene tilpasset opplæring og barnets beste forstås, blir barnets stemme hørt og hvilke vurderinger gjøres på hva som er barnets beste. I tillegg ser vi på hvilke dilemmaer skolen opplever med å vurdere og ta hensyn til barnets beste.

Bakteppet er at loven sier at barn har rett til å bli hørt i saker som vedrører dem og at barnets beste skal være et grunnleggende hensyn. Vi ønsker å se på om skolene har forstått hva det innebærer, hvordan de tolker det og hvordan skolene klarer å utøve det i praksis. Det blir naturlig å vektlegge hva som står i lovverk og læreplaner om dette. I tillegg har vi sett på ulike undersøkelser og innhentet kunnskap fra andre steder. For å belyse problemstillingen vår har vi valgt både teori om elevenes læring og ledelsesteori. Fokuset vårt har vært på kollektiv læring og hvordan elevene deltar i egen læringsprosess. Derfor blir formålsparagrafen, sosiokulturell læringsteori, samt elev- og lærerrolle sentrale aspekter. Både utdanningsløpet vårt og rollen som rektor gjør at vi kobler dette til ledelsesteori som går på utvikling av kollektive prosesser og kulturer. Sentrale teorier bli samarbeid og kultur, organisasjonslæring og læringsfellesskap.

Dette er en kvalitativ studie, der datamaterialet består av fokusgruppeintervju ved to skoler. På hver skole er skoleledelsen, samt både lærerteam og elever på 7.trinn blitt intervjuet. Tema på intervjuene har vært oppfatning av begreper og lover, samt hvordan dette løses i praksis. Hvilken praksis får skolene til både mot enkelteleven og elevgruppa, og hvilke utfordringer opplever de i hverdagen.

Funn i studien er forskjell i forståelsen og forventningene til tilpasset opplæring og barnets beste, samt et gap mellom elevenes forståelse og erfaringer med begrepene, og lærernes virkelighetsoppfatninger. Elevenes stemme uteblir i mange sammenhenger fordi lærerne har en oppfatning av at de vet hva som er barnets beste. Elevene gir uttrykk for at de har det greit på skolen og at de får mulighet til medvirke gjennom å ta ulike valg knyttet til undervisningen. De deltar derimot ikke i planlegging eller evaluering. Vi opplever ikke at de har et bevisst forhold til det å være aktive medskapere i egen læring og utvikling, og forventningene til å medvirke er beskjedne. Vi finner videre at det ikke foreligger systemer eller strukturer ment for å kvalitetssikre arbeidet med barnets beste i tilpasset opplæring. Skolene uttrykker at rammer og handlingsrom for å kunne jobbe godt nok med fenomenene, er for marginale. De opplever endringer i behovene knyttet til tilpasset opplæring, fra å handle om faglige utfordringer og mer over på utfordringer knyttet til sosiale, emosjonelle og psykososiale forhold.

Abstract

This thesis addresses the gap between the individual's rights and the legal language of the legislation and the pedagogy and facilitation that is done in school. It focuses on adapted education and how the child's voice is expressed in this work. We focus on whether assessments of the child's best interests are made, in what way and by whom. Our thesis statement begs the question of *how the child's best interests are expressed in the work with adapted education*. The research questions are related to how the concepts adapted to education and the child's best interests are understood, the child's voice is heard and what assessments are made on what is the child's best interests. In addition, we will consider the dilemmas the school experiences in assessing and taking into account the child's best interests.

The background is that the law states that children have the right to be heard in matters that concern them and that the best interests of the child shall be a fundamental consideration. We want to look into whether the schools have understood what it means, how they interpret it and how the schools manage to put it into practice. It becomes natural to emphasize what is in the legislation and curricula about this. In addition, we have looked at various surveys and obtained knowledge from other places. To shed light on our problem, we have chosen both theory of students' learning and management theory. Our focus has been on collective learning and how students participate in their own learning process. Therefore, the purpose clause, socio-cultural learning theory, as well as the role of student and teacher become central aspects. Both our educational career and the role as principal means that we connect this to management theory which is about the development of collective processes and cultures. Central theories are collaboration and culture, organizational learning and learning communities.

This is a qualitative study, where the data material consists of focus group interviews at two schools. At each school, the school management, as well as both the teaching team and students in 7th grade have been interviewed. The topic of the interviews has been the perception of concepts and laws, as well as how this is solved in practice. What practice do the schools have for both the individual student and the student group, and what challenges do they experience in everyday life.

Findings in the study are differences in the understanding and expectations of adapted education and the child's best interests, as well as a gap between the students' understanding and experiences with the concepts, and the teachers' perceptions of reality. The student's voice is absent in many contexts because the teachers have a perception that they know what is in the child's best interests. The students express that they are doing well at school and that they get the opportunity to participate by making different choices related to the teaching. However, they do not participate in planning or evaluation. We do not experience that they have a conscious relationship with being active co-creators in their own learning and development, and the expectations to participate are modest. We further find that there are no systems or structures intended to ensure the quality of the work with the child's best interests in adapted education. The schools express that the framework and room for maneuver to be able to work well enough with the phenomena are too marginal. They experience changes in the needs related to adapted education, from dealing with professional challenges and more over to challenges related to social, emotional and psychosocial conditions.

Forord

Vi er to rektorer som har samarbeidet om denne avhandlingen. Det har vært en lang og krevende periode som samtidig har gitt ny kunnskap, nye perspektiver og ikke minst bidratt til nye spørsmål.

Vi har opplevd og lært mye gjennom studiet *Master i erfaringsbasert skoleledelse* ved NTNU. Vi har satt pris på studiesamlingene som har gitt oss faglige refleksjoner, erfaringsdeling og sosialt samvær og nettverk. I møte med andre mennesker som arbeider i samme fagfelt, samt bidrag fra academia har vi fått åpnet nye perspektiver.

Vi ønsker å takke de to skolene som stilte opp som informanter i en krevende tid der pandemien fortsatt skapte utfordringer. At dere prioriterte tid til oss slik at vi fikk gjennomført intervju med både elever, lærere og skoleledelsen er vi veldig takknemlige for. Vi setter også pris på den åpenheten og ærligheten dere har vist i samtalene. En takk til Ungdommens Bystyre og May-Iren Skamfer Evenmo ved Fagenhet for oppvekst og utdanning i Trondheim som lot oss ha en workshop med dem og for gode innspill til oppstarten av forskningen vår.

I starten av prosessen der vi valgte fokus på oppgaven ønsker vi å takke Kristian Firing, som startet som vår veileder, for inspirasjon og hjelp til innramming av oppgaven. En ekstra takk til vår veileder ved NTNU, Kjell Atle Halvorsen, som har vært tilgjengelig når vi har trengt det, stilt opp på kort varsel og gitt god støtte underveis. Det setter vi stor pris på. Veiledningssamtalene har vært både lærerike og spennende. Det har vært givende å diskutere både teori, metode, analyse og ulike perspektiver. Takk for at du ga oss troen og hjalp oss i havn.

Vi vil også takke familie og kolleger for fleksibilitet og forståelse, spesielt i innspurten, og for gode innspill og hjelp til gjennomlesing underveis.

Siden vi er to som skriver masteroppgaven sammen så er det forventet at vi sier noe om fordelingen av arbeidet. Vi har i stor grad drevet samskriving og samarbeidet både tett og godt. Vi har skrevet kapitlene sammen ved at en har startet og den andre har tilføyd, tatt bort eller kommentert. Dette har skapt diskusjoner og refleksjoner som har tatt tid, men samtidig vært veldig lærerike. Det eneste vi helt tydelig har fordelt mellom oss er transkribering og teorien om tilpasset opplæring (TPO) og barnets beste. Der har John Andre transkribert skole A og skrevet om TPO, mens Hans Joar har transkribert skole B og skrevet om barnets beste.

Trondheim, juni 2022

John Andre Hansen og Hans Joar Lervik

Innhold	
Sammendrag	v
Abstract	vi
Forord	vii
1 Innledning	13
1.1 Bakgrunn	13
1.2 Problemstilling og forskningsspørsmål	15
1.3 Begrepsavklaringer og definisjoner	17
1.4 Struktur og oppbygning av oppgaven	17
2 Teori	19
2.1 Tilpasset opplæring	19
2.2 Barnets beste	21
2.2.1 Barnets beste i grunnloven	21
2.2.2 Barnets beste i FNs barnekonvensjon	22
2.2.3 Barnets beste i opplæringslov og læreplanverk	22
2.2.4 Undersøkelser og forskning på barnets beste	23
2.2.4.1 Uten mål og mening - Barneombudet	23
2.2.4.2 Forandringsfabrikken	23
2.2.4.3 LEX-EL-prosjektet	25
2.3 Elevenes læring	25
2.3.1 Formålsparagrafen	26
2.3.2 Utdanningens formål	26
2.3.3 Læringsteori	27
2.3.4 Roller og rolleforståelse	29
2.3.4.1 Eleven som aktør	29
2.3.4.2 Eleven som subjekt	30
2.3.4.3 Lærerrollen	31
2.3.5 Motivasjon og mestring	32
2.4 Teorier om ledelse	34
2.4.1 Lærende ledelse	34
2.4.2 Tilpasset opplæring som organisasjonslæring	35
2.4.3 Profesjonelle læringsfellesskap	35
3 Metodisk tilnærming	37
3.1 Innledning	37
3.2 Forskningsdesign	39
3.3 Forskningsmetode	40
3.4 Intervju	40

3.4.1	Planlegging av intervju	41
3.4.2	Utvalg.....	42
3.4.3	Intervjupersoner	42
3.4.4	Gjennomføring av intervju.....	43
3.5	Etiske og praktiske vurderinger.....	44
3.5.1	Særlige hensyn rundt intervju av barn og utsatte grupper	45
3.6	Reliabilitet og validitet	45
3.7	Transkribering	46
3.8	Egen forskerrolle.....	47
3.9	Oppsummering	47
4	Analyse	48
4.1	Forståelse av begrepene tilpasset opplæring og barnets beste	49
4.1.1	Elever.....	49
4.1.1.1	Begrepet tilpasset opplæring (TPO)	49
4.1.1.2	Begrepet barnets beste.....	50
4.1.2	Lærerne.....	51
4.1.2.1	Begrepet tilpasset opplæring	51
4.1.2.2	Begrepet barnets beste.....	52
4.1.3	Skolelederne	52
4.1.3.1	Begrepet tilpasset opplæring	52
4.1.3.2	Begrepet barnets beste.....	54
4.1.4	Oppsummering	55
4.2	Høring av barnets stemme og vurdering av barnets beste	57
4.2.1	Elever.....	57
4.2.1.1	Planlegging av opplæring	57
4.2.1.2	Gjennomføring av opplæring	58
4.2.1.3	Evaluering av opplæring	60
4.2.2	Lærerne.....	62
4.2.2.1	Planlegging av opplæring	62
4.2.2.2	Gjennomføring av opplæring	65
4.2.2.3	Evaluering av opplæring	67
4.2.3	Skolelederne	69
4.2.3.1	Planlegging av opplæring	69
4.2.3.2	Gjennomføring av opplæring	70
4.2.3.3	Evaluering av opplæring	71
4.2.4	Oppsummering	74
5	Drøfting.....	76

5.1	Felles forståelse av begreper	77
5.2	Elev- og lærerrollen	79
5.3	System og kvalitetssikring	82
5.4	Rammefaktorer	85
5.5	Endring av barns behov	87
6	Oppsummering og avsluttende refleksjoner	90
	Referanser	93
	Vedlegg	99

1 Innledning

Barnets beste har blitt et "honnørbegrep" i den forstand at det verdsettes høyt. Det fremstår som en forpliktelse overfor barna og er et begrep som gir positive assosiasjoner hos mange. Å søke på Oria og Google Scholar gir lite treff på barnets beste i skolesammenheng. Bøkene og artiklene handler mest om barnets beste i i barnevern i forhold til omsorg, samvær og overtakelse av foreldreansvar, samt asylsaker og opphold i Norge. Det virker som forskere i liten grad er opptatt av barnets beste i skolen.

1.1 Bakgrunn

Tilpasset opplæring og elevmedvirkning er aktuelle og sentrale prinsipper i grunnskolen i dag, og har vært det lenge. Tilpasset opplæring har vært et grunnleggende prinsipp i norsk skole siden 1975, da vi fikk en samordnet lov for opplæring i grunnskolen, som innførte retten til opplæring for alle. Jenssen og Lillejord (2010) påpeker utfordringer med at tilpasset opplæring har blitt forstått på ulik måte. Noen har forstått dette vidt (systemperspektiv), andre mer smalt (individperspektiv). Dette har gitt frustrasjon og usikkerhet for lærerne som skal gjennomføre dette i klasserommet. Hva er det egentlig elevene har rett på? Hvordan er det mulig for en lærer med ei stor elevgruppe å skreddersy undervisning for hver enkelt elev og; er det samtidig en slik skreddersøm som er forventet. I forslaget til ny opplæringslov (NOU 2019: 23) så vil utvalget at læreren ikke lenger i utgangspunktet skal tilpasse, men drive med *universell opplæring* som gjør tilpasninger unødvendige.

Forarbeidene til opplæringsloven gir få konkrete beskrivelser når det kommer til innhold i begrepet tilpasset opplæring. De konstaterer samtidig at tilpasset opplæring er et viktig generelt prinsipp. I følge Welstad bærer opplæringsloven preg av å være en fullmaktslov. Fullmaktslovgivning innebærer at Stortinget kan gi andre statlige organer fullmakt til presisering av regelverk til loven. Nærmere innhold i de ulike bestemmelsene blir derfor ofte utdypet i forskrifter til loven (Welstad, 2019, s. 79).

Historisk sett er det læreplanene fra M87 og fremover som er sentrale for å forstå begrepet om tilpasset opplæring. Det innebærer M87, L97, LK06 og LK20. Dagens lovverk fastslår at tilpasset opplæring gjelder for alle elever, lærlinger, lærekandidater og voksne. Å tilpasse opplæringen betyr, ifølge Utdanningsdirektoratet, å tilrettelegge slik at alle får best mulig utbytte av opplæringen. Skolen må gi alle elever muligheter til læring og utvikling uavhengig av forutsetningene deres. Tilpasset opplæring skal ligge til grunn når lærere planlegger, gjennomfører og vurderer undervisningen i fag. Skolen har plikt til å tilpasse opplæringen. Det er ingen individuell rett for den enkelte elev, men skal skje gjennom variasjon og tilpasninger til mangfoldet i elevgruppen innenfor fellesskapet (Utdanningsdirektoratet, 2021).

Fagfornyelsen og ny overordnet del skal bidra til å utvikle skolen gjennom blant annet nytt kompetansebegrep, demokrati- og medborgerskap som tverrfaglige tema og dybdelæring. Vi mener at elevstemmen vil være en viktig faktor for å lykkes med dette reformarbeidet. Det å bringe elevene inn som en aktiv part i egen læring og utvikling blir

viktig. Elevundersøkelsen viser at skolen fortsatt har en vei å gå i arbeidet med elevmedvirkning. Hovedrapporten av elevundersøkelsen fra 2017 viser at mange elever opplever å ikke bli hørt i spørsmål som påvirker skoledagen deres, samt en tendens til at arbeid med elevmedvirkning, sosial kompetanse og klassemiljø oppleves som en tidstyv på mange skoler (Wendelborg, Røe og Buland, 2018, s.39 og s.52).

Forskning, gjennom Universitetet i Oslo og LEX-EL prosjektet (Legal Standards and Professional Judgement in Education, 2019), viser at skoleledere og lærere argumenterer med at de tar hensyn til barnets beste i elevsaker i skolen. Det betyr ikke nødvendigvis at de har spurt elevene. Dette opplever vi at står i kontrast til grunnloven, opplæringsloven og barnekonvensjonen. Barn som er i stand til å danne seg egne synspunkter har rett til å medvirke i alle spørsmål som berører barnet. Dette er stadfestet i både FNs barnekonvensjon artikkel 12 (Regjeringen, 2021) og i Grunnloven § 104 (Regjeringen, 2021). Opplæringsloven (Utdanningsdirektoratet, 2019e) er tydelig på at *barnets beste*, som er formulert i FNs barnekonvensjon artikkel 12, også betyr at barn skal bli hørt når beslutninger som angår dem, tas. Barnets eget syn skal tas med i vurderingen. Rettigheten innebærer for eksempel at barn skal ha rett til å påvirke ulike sider ved undervisningen slik at den blir til deres beste. Dette gjelder da også tilpasset opplæring i skolen.

Barn skal høres, men samtidig er det de voksne som har ansvaret for å treffe beslutningene i skolen. Loven fokuserer imidlertid på den enkelte elev. Skolene må forholde seg til den enkelte elev og hele elevgruppen samtidig. Dermed oppstår en spenning mellom det juridiske språket i opplæringsloven og barnekonvensjonen, og den pedagogiske tilretteleggingen i skolen, der det må finnes løsninger som tar hensyn til alle og den enkelte.

Både som lærere og skoleledere har vi vært opptatte av tilpasset opplæring og samtidig opplevd begrepet som diffust og lite konkret i mange sammenhenger. Gjennom både utviklingsarbeid og ulike prosjekter har tilpasset opplæring vært utfordrende å utøve i praksis når behovene er ulike og spriket mellom elevers ulike behov og forutsetninger i samme klasse er stort.

Når vi startet som lærere underviste vi etter Læreplan av 1997, L97 (Utdanningsdirektoratet, 2015a). Der brukes begrepet *ansvar for egen læring* flere ganger. Blant annet står det *god undervisning skal gi elevene ansvar for egen læring* (Utdanningsdirektoratet, 2015a, s. 18). Vi opplevde at ikke alle elevene klarte å ta ansvar for egen læring, og at det ble usikkerhet rundt hva som var lærerens ansvar. I ettertid ser vi viktigheten av hvilke begreper som brukes og ikke minst hvordan innholdet i begrepene forstås i skolen. Hadde f.eks. begrepet *ansvar* i læreplanen blitt byttet ut med *eierskap*, så hadde kanskje skolene tolket det annerledes og opplevd en annen utvikling. Det er spennende å tenke hva resultatet hadde blitt hvis det hadde stått at elevene skulle ha *eierskap* i stedet for *ansvar for egen læring*. Nå sier lovverket at elevene skal høres og deres beste skal legges til grunn i alt som berører dem. Vi er nysgjerrige på hvordan dette forstås av ulike aktører i skolen og på hvilken måte skolene praktiserer det og jobber med det i skoleutviklingen.

NOU 2019:23, er en innstilling med forslag til ny opplæringslov. Denne inneholder et fremlegg som går på å bytte ut begrepet tilpasset opplæring med begrepet *universell opplæring* og *forsterket opplæring*. Etter nytt forslag skal spesialundervisning endre

benevning til *individuell tilrettelagt opplæring*. Noen av argumentene for behovene for å endre begrepene er at tilpasset opplæring som begrep er ganske uklar, og har i tillegg blitt praktisert svært forskjellig (Haug, 2020, s.21).

Noen av innspillene til læreplanutvalget fra høringsrunden kommer blant annet fra barneombudet, og omhandler prinsipper knyttet til barnets beste. Barneombudet peker spesielt på at artikkel 3 og 12, som omhandler barnets stemme og barnets beste, bør få større plass i skolen. Ombudet mener at man bør vurdere å konkretisere selve innholdet i en barnets beste-vurdering (NOU 2019:23, kap.18.3.2).

Utvalget vurderer at det er behov for å synliggjøre prinsippene fra barnekonvensjonen og § 104 i Grunnloven direkte i opplæringsloven gjennom særskilt regulering. Blant annet begrunnes dette med at regelverkene som omtaler disse bestemmelsene kan være krevende å manøvrere i på grunn av det juridiske språket. En mer klargjørende regulering av innholdet, gjør at det blir enklere å vite hvordan man skal forholde seg til disse føringene både for ansatte i skolene og kommunene. Det blir også tilgjengelig på en bedre måte for elever og deres foresatte.

Vår egen bakgrunn, felles interesse for hvordan tilpasset opplæring forstås og utøves, samt hvordan elevens stemme kommer til uttrykk i skolen er årsaken til at vi velger å forske på elevens beste i arbeidet med tilpasset opplæring i denne avhandlingen.

1.2 Problemstilling og forskningsspørsmål

Ifølge LEX-EL prosjektet, har det i de siste årene blitt et sterkere fokus på brukernes rettigheter, og graden av rettsliggjøring har økt (UiO, 2019). Skoleeiere, skoleledere og lærere er i jevnlig interaksjon med foresatte og elever, som samtidig har gode kunnskaper om hva som er deres rettigheter. Det er over 400 lover og regler som sier noe om hva skolen må forholde seg til og hvordan opplæringen skal være (UiO, 2019). Det innebærer at skoleledere må kunne lovverket og forankre og begrunne sin praksis i det, samtidig som de utviser skjønn. I hverdagen må vi som skoleledere håndtere mange ulike, og tidvis også motstridende hensyn og interesser. Dette er krevende når det samtidig må gjøres prioriteringer ut i fra økonomiske og faglige ressurser og hensyn. Det er en forventning om hurtighet i beslutningsfasen, noe som kan stå i kontrast til en grundig saksbehandling, for eksempel knyttet til elevens rettigheter.

Nasjonale og kommunale tilsyn, elevsaker til Statsforvalteren, økt rettsliggjøring og fokus på individets rettigheter fører til endringer i hvordan skolen arbeider og hvordan man må jobbe med dokumentasjon. Vi mener det er nødvendig med kollektiv innsats fra lærere, skoleledere og andre aktører for å finne gode løsninger og kunne lykkes med dette arbeidet. Uten en kollektiv og samarbeidende praksis så vil enkeltpersoner sitte med bruddstykker av informasjon. Hvis dette ikke samles så vil det være vanskelig å se helheten og få oversikt. Det medfører igjen at det blir vanskelig å ha god nok dokumentasjon, og å kunne sette inn riktige og effektive tiltak.

Individets rettigheter og det juridiske språket i opplæringsloven og barnekonvensjonen sier kanskje noe annet enn den pedagogikken og tilretteleggingen som gjøres i skolen. Det er i dette spennet vi har valg vår problemstilling.

Hvordan kommer barnets beste til uttrykk i arbeidet med tilpasset opplæring?

Forskningsspørsmål:

- Hvordan forstår elever, lærere og skoleledere begrepene tilpasset opplæring og barnets beste?
- På hvilken måte blir barnets stemme hørt og hvilke vurderinger gjøres på hva som er barnets beste?
- Hvilke dilemmaer opplever elever, lærere og skoleledere med å vurdere og ta hensyn til barnets beste?

Gjennom innhenting av svar fra lærere og skoleledere så ønsker vi å undersøke hvordan forståelsen, og praksisen knyttet til problemstillingen kan hjelpe oss til å komme nærmere inn på deres uttrykte handlingsteorier. I tillegg ønsker vi å undersøke elevenes oppfatninger/perspektiver på hva som er best for dem, og hvordan de medvirker i prosessen med å tilpasse opplæringen ut ifra deres forutsetninger. Ved å undersøke både lærerperspektivet og elevperspektivet, kan vi få kunnskap om hva som er likt, og hva som eventuelt er sprikende i de to perspektivene. Som skoleledere har vi vår forforståelse av begrepet tilpasset opplæring og elevens beste. I tillegg har elever, foreldre og tilsynsmyndighetene noen forventninger, knyttet opp til sin forståelse. Hensikten vår blir derfor å undersøke om lærere og skoleledere har grunnleggende bevissthet og forståelse for tilpasset opplæring og hva som er barnets beste, og hvordan elevene opplever og forstår det samme. Vi vil også se dette opp imot regelverket rundt begrepene og eventuelt hvilke dilemmaer de opplever i skolehverdagen.

Som nevnt så har vi vår erfaring og vår forståelse for begrepene når vi går inn i arbeidet med studien. Det vil selvsagt påvirke vår tilnærming og våre valg, og det er viktig at vi er bevisste på det. Vår forståelse av tilpasset opplæring er knyttet opp mot variasjon i arbeidsformer, oppgaver, metoder og vurderingsformer. Det handler om å gjøre mye forskjellig slik at elevene får erfaring med ulike metoder, strategier og arbeidsmåter, og dermed får en verktøykasse de kan bruke i egen læreprosess. Slik kan elevene få opplevelsen av at *dette fungerer for meg* eller at *jeg lærer best på denne måten*. For å kunne vite hva som fungerer for den enkelte elev så må lærer og elev snakke sammen. Dette bør skje gjennom samtaler og refleksjoner rundt hva som er lurt å gjøre i denne situasjonen eller prosessen. I tillegg til vår forforståelse knyttet til tilpasset opplæring og variasjon i undervisning, antok vi videre at ressurser i form av tid, størrelse på elevgrupper og lærertetthet var faktorer som kom til å bli berørt. Dessuten var vårt inntrykk at begrepene manglet konsise beskrivelser knyttet til forventninger om utførelse. Dette fordi vi selv har opplevd usikkerhet knyttet til egen praksis, blant annet i møte med kolleger, vedrørende begrepene tilpasset opplæring, og elevmedvirkning.

Det vi ikke var så bevisste på, var lovteksten og at det faktisk står at elevene *skal høres i alt som berører dem*. Det er omfattende og vi hadde vel heller ikke reflektert mye rundt hvordan barnets beste vurderinger skal gjøres, og eventuelt dokumenteres, i arbeidet med tilpasset opplæring. Egen forforståelse av barnets beste opplever vi også har vært noe usikker knyttet til hvilke forventninger som ligger der, blant annet i lys av gjeldende lovverk.

1.3 Begrepsavklaringer og definisjoner

Her vil vi presentere og avklare noen sentrale begrep og definisjoner som blir brukt i avhandlingen. Begreper knyttet til teori vil bli ytterligere beskrevet i teorikapittelet.

Tilpasset opplæring: Å tilpasse opplæringen betyr å tilrettelegge med varierte vurderingsformer, læringsressurser, læringsarenaer og læringsaktiviteter slik at alle får best mulig utbytte av opplæringen (Utdanningsdirektoratet, 2021). Forkortes TPO i avhandlingen.

Barnets stemme: Alle barn og unge har rett til å bli hørt i saker som vedrører dem. Dette gjelder uavhengig av alder eller forutsetninger. Utgangspunktet er at vi skal høre barnet eller ungdommen direkte (Utdanningsdirektoratet, 2021).

Barnets beste: Det er et grunnleggende hensyn at barnets beste skal ligge til grunn i alle handlinger og avgjørelser som berører barn og unge (Utdanningsdirektoratet, 2021).

Elevmedvirkning: Elever i norsk skole skal delta i beslutninger som gjelder deres egen læring. Elevene skal også delta aktivt i vurdering av eget arbeid, egen kompetanse og i sin egen faglige og sosiale utvikling (Utdanningsdirektoratet, 2021).

Medbestemmelse og selvbestemmelse: Etter hvert som barnet blir i stand til å danne seg egne synspunkt om det saken dreier seg om, skal skolen høre hva barnet har å si før de tar avgjørelser om barnets personlige forhold. I tillegg til rett til medbestemmelse har barnet også rett til økende grad av selvbestemmelse frem til han/hun er myndig (Utdanningsdirektoratet, 2021).

Profesjonsfellesskap: Det lærende fellesskapet som de ansatte i skolen utgjør, og som reflekterer over og vurderer planlegging og gjennomføring av pedagogiske opplegg for å utvikle en rikere forståelse av god praksis. Det brukes også som et sentralt begrep i overordna del i LK20 (Utdanningsdirektoratet, 2020).

Aktører: De elevene, lærerne og skolelederne som vi intervjuet omtales i hovedsak som den rollen de har i avhandlingen, men noen ganger brukes aktører som en samlebetegnelse for de som er i skolen. Begrepet aktør brukes også om eleven som en aktiv deltaker i egen læringsprosess.

Organisasjonskultur/kultur: "et mønster av grunnleggende antakelser – skapt, oppdaget eller utviklet av en gitt gruppe etter hvert som den lærer å mestre sine problemer med ekstern tilpasning og intern integrasjon – som har fungert tilstrekkelig bra til at det blir betraktet som sant og til at det læres bort til nye medlemmer som den rette måten å oppfatte, tenke og føle på i forhold til disse problemene" (Schein, 2017, s. 6).

1.4 Struktur og oppbygning av oppgaven

Vi har i innledningen redegjort for bakgrunnen til valg av tema og for problemstilling og forskningsspørsmål knyttet til dette. Videre i avhandlingen vil vi presentere teoretiske perspektiver knyttet til tematikken. Det innebærer hva lovverk sier om TPO og barnets beste. Læringsteori som går på elevrolle og læring i sosiale sammenhenger knyttet opp mot formålsparagrafen og verdigrunnlaget i overordnet del av læreplanen (LK20). Vi vil

også belyse teorier om ledelse som går på utvikling av kollektive praksiser, kultur og organisasjonslæring. Deretter vil vi gå inn på forskningsdesign og metode som er brukt i den kvalitative undersøkelsen. Vi vil gjøre rede for utvalg av informanter, gjennomføring av intervju og etterarbeid, både transkribering og kategorisering. Vi vil også se på noen forskningsetiske perspektiver og drøfte studiens reliabilitet og validitet.

Deretter vil vi presentere analysen av datamaterialet og de empiriske funnene. I den neste delen av avhandlingen vil vi trekke ut de viktigste funnene og drøfte dem i lys av forskningsspørsmålene. I drøftingen vil vi knytte de empiriske funnene til relevant teori.

Vi oppsummerer ved å se på noen refleksjoner rundt de tre forskningsspørsmålene og den overordnede problemstillingen. Helt til slutt vil vi prøve å si noe om gyldigheten av funnene.

2 Teori

Vi velger her å beskrive hva som står i lovverk og styringsdokumenter knyttet til tilpasset opplæring og barnets beste. Vi har videre sett på teorier om læring, der vi har sett på utdanningens formål, roller i læringsprosesser og motivasjon og mestring. I tillegg har vi sett på teori knyttet til lærende ledelse, organisasjonslæring og profesjonelle læringsfellesskap.

2.1 Tilpasset opplæring

En enkel innramming på hva tilpasset opplæring er, ligger i at barn er forskjellige og har ulike behov i møte med skolen. Dette skal skolen derfor møte med tilpasset opplæring, noe som innebærer en opplæring som passer for dem, og som gir dem et faglig og sosialt utbytte (Haug, 2020, s. 11).

Skolen skal utøve *tilpasset opplæring*. Dette er en formålsbestemmelse, og den skal gjennomsyre hele opplæringen på en generell måte. At det er en formålsbestemmelse betyr at den gir en pekepinn på hva lovgiveren ønsker å oppnå med loven, dens intensjoner og målsetninger. Formålsbestemmelser gir i seg selv ingen rettigheter eller plikter; dette må konkret følges opp av andre lovbestemmelser (NOU 2016:4, 3.3.1).

Møller og Karseth (2019) aktualiserer at tilpasset opplæring ofte har blitt satt i sammenheng med elever med svakt læringsutbytte, men som samtidig ikke har hatt rett til spesialundervisning. De viser derfor til presiseringen i § 1-3 i opplæringsloven, som sier at skolen skal sikre *alle* elever tilpasset opplæring. Møller og Karseth (2019) viser til Bogsti (2012) som sier at skolen har plikt til å sørge for best mulig opplæring, både innenfor ordinær undervisning og spesialundervisning. (Møller og Karseth, 2019, s. 205). Videre drøfter de at tilpasset opplæring må forstås som noe bredere enn å bare handle om differensiering av oppgaver og undervisning. Møller og Karseth viser her til St.meld. 30 (2003 - 2004), som understreker at "tilpasset opplæring innebærer at alle sider av læringsmiljøet ivaretar variasjoner mellom elevens forutsetninger og behov".

Jakhelln og Møller (2019), drøfter at det er en forutsetning for elevens reelle rettssikkerhet, at skoleledelsen og den enkelte lærer har en grunnleggende bevissthet og forståelse knyttet til hva tilpasset opplæring innebærer i praksis (Jakhelln og Møller, 2019, s. 37). De peker på viktigheten av et samarbeid både lærerne imellom, og mellom lærerne og skolens ledelse. De setter også dette i sammenheng med betydningen av et godt psykososialt læringsmiljø og aktivt arbeid mellom aktørene på skolen, for å få til dette i praksis.

I Kunnskapsløftet (LK06) er tilpasset opplæring et gjennomgående prinsipp og begrep (Utdanningsdirektoratet, 2015b). LK06 ble også gitt status som forskrift etter opplæringsloven, av Kunnskapsdepartementet. Dette gjør den bindende, rettslig sett (Welstad, 2019, s. 79). Welstad peker på at det i forarbeidene til opplæringsloven mangler konkrete beskrivelser på konsist innhold i begrepet tilpasset opplæring. Det er en mer overordnet konstatering at det er viktig med tilpasning av undervisningsopplegg,

generelt sett (Welstad 2019, s. 79). Når det kommer til spesialundervisning, er det lite tydelighet og ingen klare føringer til utøvelsen av dette. Til sammenligning med tilpasset opplæring er spesialundervisning derimot en rettighetsbestemmelse. Elever som får sakkyndig vurdering på at de ikke har tilfredsstillende utbytte av ordinær tilpasset opplæring, har krav på spesialundervisning (Opplæringsloven, 1998, § 5).

Utgangspunktet for tilpasset opplæring ligger ifølge Trond Welstad (2019) i at utdanning er grunnleggende for et velfungerende og demokratisk samfunn. Byggesteinene i dette er verdier og normer som gagnar flest mulig, best mulig. Welstad peker på et overordnet formål i opplæringen, ved å gi barn og unge kunnskaper og holdninger som trener dem på selvstendighet og kritisk tenking. Dette vil samtidig ruste dem til å delta i samfunnet. I skolen og opplæringen betyr dette også å uttrykke aksept for forskjellighet ved at skolen og lærerne må bruke variasjoner i elevenes anlegg, ulikhetene i klassen og bredden i skolen som ressurser for alles utvikling og for allsidig utvikling (Utdanningsdirektoratet, 2015b). Welstad peker på et viktig poeng, gjennom at dette har med anerkjennelse å gjøre. Derav at skolen må møte elevene der de er, og vise aksept for deres forskjelligheter (Welstad, 2019, s. 77). Vi finner også støtte for dette i verdigrunnlaget i overordnet del i læreplanverket. Dette knyttes til formålsparagrafen og menneskeverdet; denne bygger bl.a. på at alle mennesker er like mye verdt, uavhengig av hva som skiller oss. Den sier videre at når lærere viser omsorg for elevene og ser den enkelte, anerkjennes menneskeverdet som en grunnleggende verdi for skolen og samfunnet (Utdanningsdirektoratet, 2019c).

Welstad (2019) peker på at begrepet tilpasset opplæring har opptrådt i opplæringslovgivningen fra 1969. Siden da har det blitt påvirket av ulike politiske og idémessige retninger og av ulike lover. Lovgivningen om tilpasset opplæring har skiftet "ham" fra å være stadfestet som en rettighet for den enkelte elev til å bli en plikt som ligger til den enkelte skole (Welstad, 2019, s. 83). Det er klargjort at tilpasset opplæring er et generelt prinsipp, som skal gjelde for alle elever, hele tiden, uavhengig av deres faglige forutsetninger, kjønn, alder, sosial klasse mv. Siden 1969 har det vært gjort klart at et tilpasset undervisningsopplegg for den enkelte elev, anses som en grunnleggende verdi for, og sentral retningslinje i den offentlige grunnutdanningen. Dette er også bakgrunnen for at prinsippet om tilpasset opplæring har blitt plassert sammen med lovens formålsbestemmelse i någjeldende opplæringslov. Bestemmelser i opplæringsloven skal derfor tolkes i lys av det overordnede formålet med opplæringen og øvrige grunnleggende prinsipper som tilpasset opplæring. Møller peker derfor på at tilpasset opplæring er solid forankret rettslig sett; det utgjør et fundament ved landets opplæringsssystem (Welstad, 2019, s. 83).

Jenssen og Lillejord (2009) konkluderer i en analyse med at man kan definere fire ulike perioder mellom 1975 og 2009 når det kommer til bruken av begrepet tilpasset opplæring (Haug, 2020, s. 33). Disse periodene har påvirket utdanningspolitiske styringsdokumenter ulikt. Jenssen og Lillejord (2009) definerer en integreringsperiode i årsspennt 1975 - 1990, en inkluderingsperiode i årsspennt 1990 - 1996, en individualiseringsperiode fra 1996 - 2005, og en fellesskaps- og kvalitetsperiode som starter rundt år 2005. Begrepet tilpasset opplæring har påviselig blitt brukt, og brukes omfattende i politiske sammenhenger. Jenssen og Lillejord (2009) peker på at begrepet er ment som en løsning på tunge politiske utfordringer knyttet til ulikheter mellom elevene i skolen. I senere tid har også *barnets beste- vurdering* kommet til som et element som skal tillegges vekt, jamfør FNs barnekonvensjon.

Haug (2020) aktualiserer tilpasset opplæring og ulikhetene mellom elevene, som en av lærernes største utfordringer i klasserommet, kanskje den største. Det er store forskjeller i alt fra motivasjon til modenhet elevene imellom. Bare det at det kan være et års aldersforskjell mellom elever på samme klassetrinn kan være en utfordring i seg selv. I første klasse kan du oppleve elever som er på 3-4-årsstadiet i modning og utvikling, samtidig som du kan ha elever på 8-9-årsstadiet. Disse forskjellene øker gjerne i takt med barnas alder. Det blir følgelig enda mer krevende for skolen når alle skal møtes "der de er". Intensjonene i opplæringsloven er at elevene blant annet skal utvikle mestring, skaperglede, engasjement og utforskertrang (Opplæringsloven, § 1 - 1 5.ledd) Å realisere disse intensjonene mener Haug er svært krevende å få til med tanke på at forskjellene elevene imellom er stor (Haug, 2020, s. 12).

Ifølge Haug viser også forskning til at det er ulike forståelser skoler imellom og internt i den enkelte skole, når det kommer til forståelsen av tilpasset opplæring. Etter evalueringen av reform 97 finner man også konklusjoner som tyder på at omfanget av tilpasninger ikke har vært tilfredsstillende. Skolen har vært for lite oppmerksom på ulikheter, og preget av for rigide standarder og for lite fleksibilitet (Haug, 2020, s. 13).

2.2 Barnets beste

Barnets beste er et rettslig prinsipp som skal sikre at barns interesser løftes frem og vektlegges når det tas stilling til spørsmål som har betydning for barn. Barnets beste er et generelt prinsipp i FNs barnekonvensjon. I 2014 ble prinsippet om barnets beste også tatt inn i Grunnloven § 104. Her står det at "Ved handlinger og avgjørelser som berører barn, skal barnets beste være et grunnleggende hensyn" (Sandberg, 2019, s. 43).

Barn og unge er selvstendige, men kan også være sårbare. Dette bygger prinsippet om barnets beste på og skal sikre at deres interesser ikke blir oversett i møte med andre hensyn og interesser, for eksempel interessene til foreldrene eller skolen. Prinsippet om barnets beste har betydning på alle samfunnsområder, gjelder på tvers av rettsområder, og kommer til uttrykk både i internasjonale og nasjonale regler.

Et barns synspunkter er ikke autoritative, men barnets stemme har heller ikke bare konsultasjonsverdi. Et barn som er i stand til å uttrykke sitt syn har en grunnleggende rettighet til å gjøre det. Det innebærer å delta i prosesser og prosedyrer der beslutninger som påvirker hans interesser gjøres (Archard, D. & Skivenes, M., 2009).

2.2.1 Barnets beste i grunnloven

I Grunnloven (1998) står det om barns rett til å bli hørt om saker som angår dem, og at meningene deres skal vektlegges. Hva som er best for barnet skal være et grunnleggende hensyn som skal vurderes.

"Born har krav på respekt for menneskeverdet sitt. Dei har rett til å bli høyrd i spørsmål som gjeld dei sjølve, og det skal leggjast vekt på meininga deira i samsvar med alderen og utviklingssteget. Ved handlingar og i avgjerder som vedkjem born, skal kva som er best for barnet, vere eit grunnleggjande omsyn."

(Grunnloven, 1998, § 104)

2.2.2 Barnets beste i FNs barnekonvensjon

Barnekonvensjonen art. 3 og art. 12, Grunnloven § 104 og forvaltningsloven § 17 gir alle barn en rett til å bli hørt i saker som vedrører dem og at barnets beste skal være et grunnleggende hensyn (Utdanningsdirektoratet, 2019e).

FNs barnekonvensjon (1991) ble gjennom ratifisering gjort til norsk lov i 2003 (Menneskerettsloven, 2003). I FNs barnekonvensjon er *barnets beste* et generelt prinsipp, og skal trekkes inn i tolkningen og anvendelsen av alle de øvrige bestemmelsene i konvensjonen (Sandberg, 2019, s. 42). Ved alle handlinger som berører barn så skal barnets beste være et grunnleggende hensyn som tas.

Av barnekonvensjonens 42 artikler så er det spesielt to som berører dette fagfeltet. Det er artikkel 3, Til barnets beste:

"Ved alle handlinger som berører barn, enten de foretas av offentlige eller private velferdsorganisasjoner, domstoler, administrative myndigheter eller lovgivende organer, skal barnets beste være et grunnleggende hensyn."

(Regjeringen, 2021)

Og artikkel 12, Å si sin mening og bli hørt:

"Barnet har rett til å si sin mening i alt som vedrører det og barnets meninger skal tillegges vekt"

(Regjeringen, 2021)

I tillegg er det utarbeidet 23 generelle kommentarer fra FNs barnekomite. Dette er retningslinjer for tolkning og anvendelse av enkelte artikler i barnekonvensjonen eller særlige viktige spørsmål. Her handler kommentar nummer 12 (2009) om barnets rett til å bli hørt, mens nummer 14 (2013) handler om barnets beste skal være et grunnleggende hensyn (Regjeringen, 2021). Alle barn har rett til å bli hørt i saker som angår dem, uavhengig av alder. Utgangspunktet er at barnet skal høres direkte, men det har ikke en plikt til å uttale seg. Barnet skal få muligheten til å uttale seg og barnets beste skal ligge som et grunnleggende hensyn i alle handlinger og avgjørelser som berører barnet.

2.2.3 Barnets beste i opplæringslov og læreplanverk

Overordnet del - verdier og prinsipper for grunnopplæringen er en del av læreplanverket og ble fastsatt ved kongelig resolusjon 1.september 2017 med hjemmel i opplæringsloven §1-5 (Kunnskapsdepartementet, 2017). Overordnet del av læreplanverket utdyper verdigrunnlaget i opplæringslovens formålsparagraf og de overordnede prinsippene for grunnopplæringen. Det er grunnsynet som skal prege den pedagogiske praksisen i grunnopplæringen som beskrives i den overordnede delen. Alle som arbeider i grunnopplæringen må la dette grunnsynet prege planleggingen, gjennomføringen og utviklingen av opplæringen. Den overordnede delen, som har status som forskrift sammen med resten av læreplanverket, må ses i sammenheng med annet relevant regelverk som gjelder for grunnopplæringen. Elevers medvirkning i kapittel 1.6 må ses i sammenheng med regelverket for læringsmiljø, tilpasset opplæring, elevvurdering, organisering av undervisningen og foreldresamarbeid (Kunnskapsdepartementet, 2017, kap.1.6).

Overordnet del i læreplanen (LK20) poengterer at skolen skal være et sted der elever opplever demokrati i praksis. Barn og unge skal erfare at de blir lyttet til, at de har reell innflytelse og kan påvirke det som angår dem. I det daglige arbeidet i fagene så skal de få erfaring med og praktisere ulike former for demokratisk deltakelse og medvirkning. For at dette skal kunne fungere må dialogen mellom lærer og elev være basert på gjensidig respekt. Når elevene opplever at deres stemme blir hørt i skolen så erfarer de og opplever hvordan de selv kan ta bevisste valg. At elevene får slike erfaringer har en verdi i seg selv her og nå, men er også med på å forberede barn og unge til å bli ansvarlige samfunnsborgere (Kunnskapsdepartementet, 2017, kapittel 1.6).

Elever i norsk skole skal være med på beslutninger om egen læring. Elevene skal også delta aktivt i vurderingen av sitt arbeid, sine evner og sin faglige og sosiale utvikling. Opplæringsloven og læreplanen gir retningslinjer for elevengasjement som gjelder all opplæring i alle fag. I august 2012 ble det fastsatt forskrift om elevråd og elevmedvirkning i opplæringslovens forskrift (Forskrift til opplæringsloven, 2012, § 1-4a). I tillegg til juridiske forhold påpeker Skaalvik & Skaalvik (2018) at medvirkning og medbestemmelse er positivt som insentiver. Utviklingen av selvregulert læring skjer lettest i et miljø hvor elevene har en stemme. Skaalvik og Skaalvik (2018) påpeker at læringsmiljøer som lar elevene i fellesskap bestemme, delta i beslutningsprosessen og ta valg om eget læringsmiljø kan omtales som "autonomistøttende læringsmiljø". Ifølge Connell og Wellbo (1991), de Naeghel mfl. (2012), Jang mfl. (2012), Perry (1998) og Turner (1995) vil et slikt læringsmiljø skape motivasjon, innsats og bedre prestasjoner hos elevene (Skaalvik og Skaalvik, 2018, s. 222).

2.2.4 Undersøkelser og forskning på barnets beste

2.2.4.1 Uten mål og mening - Barneombudet

Barneombudet har i 2017 gjennomført ekspertmøter med elever i alderen 9-17 år fra syv fylker for å spørre om elevene får delta i planlegging, gjennomføring og evaluering av opplæringen. Kun elever med spesialundervisning ble spurt, og prosjektet resulterte i en tematisk rapport *Uten formål og mening*. I rapporten uttrykte Barneombudet bekymring for at skolene ikke ivaretok sine forpliktelser til å involvere elever i opplæringen. Elevene som ble intervjuet sa at de ikke fikk være med på viktige avgjørelser og at mye av skolehverdagen var fastsatt på forhånd. Mange elever vet ikke hvordan de skal medvirke i skolehverdagen (Barneombudet, 2017, s. 45).

2.2.4.2 Forandringsfabrikken

Forandringsfabrikken (FF) er et kunnskapssenter som henter inn kunnskap fra barn og unge. FF gjør undersøkelser om hvordan barn opplever møtene med blant annet skolen. Barnas erfaringer og råd til forandringer oppsummeres som kunnskap direkte fra barn og publiseres i rapporter. FF har gjort undersøkelser i skolen siden 2005 og de siste 10 årene har de møtt over 7800 barn i norsk skole.

Metodikken som FF bruker, er en deltakende undersøkelsesmetodikk for å hente inn dybdekunnskap til bruk i endringsarbeid gjennom et likeverdig samarbeid med barn og unge. Metoden bruker ulike kreative og visuelle verktøy for at det å dele erfaringer og råd fra eget liv skal oppleves trygt. Et viktig prinsipp er at kunnskapen ikke tolkes eller analyseres av voksne.

To relativt nye rapporter er aktuelle:

- Snakke trygt i skolen (2021, november) - 1200 elever i alderen 8-16 år gir råd om hvordan det må være på skolen for at de skal kunne snakke trygt.
- Spør oss så får dere vite (2021, april) - 201 barn i alderen 7-14 deler erfaringer og gir råd om ekstrahjelp, til skolen og PPT. Ordet ekstrahjelp, som er brukt, beskriver all form av tilrettelegging på skolen, med eller uten sakkyndig vurdering eller vedtak fra PPT.

Noe av det som kommer fram i disse rapportene er:

- 2 av 3 elever har ikke fortalt det viktigste skolen bør vite, til de voksne på skolen.
- Mer enn 50 % av elevene opplever ikke at det er trygt nok til å snakke med kontaktlæreren om vanskelige ting.
- Er du trygg på en voksen, er det enklere å fortelle. Hvis de ikke bryr seg, er det vanskelig å si noe til den voksne.
- Barn og unge må få vite nok om hvorfor elevens stemme er et viktig tema, hvis ikke blir de usikre på hva som er viktig å snakke om.
- Elevene må gis rom til å snakke om andre ting enn det faglige, og det sosiale.
- Når du får telefon eller melding med hjem uten at innholdet er forklart på forhånd så oppleves det frustrerende og provoserende. Tillit og opplevd trygghet blir brutt, og det fører til at man ikke sier noe neste gang.

Råd til endringer som rapportene kommer med:

- Barnekonvensjonen må legges til grunn. Barns rettigheter må tydeliggjøres bedre i lovverkene.
- Når barn forteller noe så må skolen informere barnet om hva som gjøres videre med det, før det gjøres.
- Hver gang skolen gjør en handling eller tar en avgjørelse som angår barn, må det gjøres en barnets beste vurdering.
 - Gi barnet nok og forståelig informasjon.
 - Barnet må få uttale seg trygt, til en voksen det er trygt på, på et sted som oppleves trygt, uten press eller påvirkning.
 - Barnet må få vite det, før vi deler videre noe barnet har sagt eller gjort til foreldre, andre voksne på skolen eller andre tjenester.

Når dette er sikret, kan en vurdering av barnets beste gjøres. Husk at dette gjelder for alle avgjørelser som angår barn.

Nota bene: Under perioden med ferdigstillingen av vår masteravhandling pågår det en diskusjon i mediene rundt ulike "avsløringer" knyttet til Forandringsfabrikken. Det stilles spørsmål om hvor troverdig informasjonen som kommer derfra er. Det er eksempler på ungdommer som står frem i media og forteller om dårlig arbeidsmiljø, at de ikke har kunnet snakke fritt og at de er bedt om å overdrive eller fortelle historier som ikke er deres, eller er gjort verre med hensikt. Vi ser utfordringene med å bruke rapportene til Forandringsfabrikken som en autoritativ kilde, men ser samtidig at hovedvekten av kritikken retter seg mot arbeidet med barnevern og helse. Det som kommer frem i de to rapportene vi bruker er barn og unges erfaringer som viser barnas ønsker og meninger. Vi ser at Forandringsfabrikken har en annen tilnærming og gir et kunnskapsmangfold i tillegg til vitenskapelig kunnskap og forskning. Derfor velger vi å ta med det som kommer frem gjennom Forandringsfabrikken, men balanserer det opp mot annen kunnskap på en bevisst og kritisk måte.

2.2.4.3 LEX-EL-prosjektet

LEX-EL prosjektet ble gjennomført mellom 2011 og 2016. Prosjektet har undersøkt hvordan ledere fortolker og håndhever lovverket i et samspill med andre aktører. Det gjelder på ulike nivåer i skolen. Tilpasset opplæring, rett til spesialundervisning og retten til et godt psykososialt miljø har vært i fokus. At det ofte er lærere og skolelederens vurdering som ligger til grunn på hva som er barnets beste i elevsaker, er et av funnene.

Skoleledere og lærere står overfor mange etiske dilemmaer når de skal gjennomføre tilpasset opplæring. Det oppstår dilemmaer i spenningen mellom økonomiske forhold og individuelle tilpasningskrav basert på evner og forutsetninger, mellom individuelle og skoleomfattende hensyn, mellom kravet om personlig tilrettelegging og forbudet mot varig nivåddifferensiering.

I offentlig debatt, om effekttiltak som er gjort, hevdes det ofte at klassestørrelse ikke henger sammen med skoleprestasjoner på nasjonale prøver. LEX-EL-forskningen har vist at klassestørrelse er viktig for å møte tilpasningskrav til opplæring. Dette er en praktisk mulighet til å sette fokus på den enkelte og samtidig gi rom for alle (Universitetet i Oslo, 2019).

Skoleledere og lærere argumenterer med at de tar hensyn til barnets beste i elevsaker. Men det betyr ikke nødvendigvis at de har spurt elevene. Opplæringsloven er tydelig på at *barnets beste*, som er formulert i barnekonvensjonen, også betyr at barn skal bli hørt når beslutninger tas. Barnets eget syn skal tas med i vurderingen. Rettigheten innebærer for eksempel at barn skal ha rett til å påvirke ulike sider ved undervisningen slik at den blir til deres beste.

Skoleledere og lærere argumenterer for at de har barnas beste i tankene. Men det betyr ikke nødvendigvis at de har hørt med elevene. Opplæringsloven sier tydelig at barnets beste, slik det er nedfelt i barnekonvensjonen, også innebærer at barnet skal høres når beslutninger fattes. Barnets egne synspunkter skal tas med i vurderingen. Rettigheter innebærer for eksempel at barn har rett til å påvirke alle sider av undervisningen slik at det er til deres beste.

De skal bli hørt, men samtidig har de voksne ansvar for å ta avgjørelser. Lovverket fokuserer på individuelle behov og rettigheter, og skolene skal ta hensyn både til enkeltelever og til grupper av elever som helhet. Som et resultat oppstår det spenninger mellom økonomiske situasjoner, personlige hensyn og hensynet til hele elevmassen. Elevenes rettigheter og tilrettelegging for undervisning som skolene har mulighet til å gi, gjør at det må finnes løsninger som tar hensyn til alle og enkeltmennesker (Universitetet i Oslo, 2019).

2.3 Elevenes læring

Vi har valgt å se problemstillingen opp mot læringsteori og ledelsesteori. De to perspektivene handler om elevenes læring og hvordan lærere og skolelederens ledelse kan utvikles. Vi har valgt ut læringsteori som vektlegger å ha trygge, varme og gode relasjoner til elevene. Gjennom Piaget, Vygotsky og Banduras mestringsforventninger, finner vi støtte for det og en tro på at eleven kan mestre og utvikle seg. For å kunne

tilrettelegge og tilpasse best mulig blir det derfor viktig å finne utgangspunktet til elevene, hva de kan fra før, og hva trenger de for å bygge videre på eksisterende kunnskap. I dette arbeidet blir det også vesentlig å hensynta elevens stemme i større grad og ikke bare anta elevens utgangspunkt og behov. Vi vektlegger derfor formålsparagrafen og verdigrunnlaget i overordnet del av læreplanen (LK20). I tillegg finner vi det interessant å se på roller i skolen, og spesielt elevrollen. En mer aktiv elevrolle og eleven som en sterkere aktør i egen opplæring er noe vi også vil ta for oss.

2.3.1 Formålsparagrafen

Det første som står i opplæringsloven og som gir et kortfattet sammendrag av opplæringens overordnede mål og innhold i skolen, er formålsparagrafen. Den sier at opplæringen består av mye mer enn faglig kunnskapstilegnelse.

"Elevane og lærlingane skal utvikle kunnskap, dugleik og haldningar for å kunne meistre liva sine og for å kunne delta i arbeid og fellesskap i samfunnet. Dei skal få utfalde skaparglede, engasjement og utforskartrøng."

(Opplæringsloven, 1998, § 1-1)

Utvikling av åndelige, fysiske og menneskelige kvaliteter er vesentlige siktemål for opplæringen. Den sier også noe om verdigrunnlaget i skolen, hvordan tolke og forstå regelverket og hvordan undervisningen bør foregå. Her kan vi tolke at elevs deltakelse, medansvar, medvirkning, tillit, respekt, krav, utfordringer, refleksjon og dialog som avgjørende elementer for å fremme danning og lærelyst.

"Elevane og lærlingane skal lære å tenkje kritisk og handle etisk og miljøbevisst. Dei skal ha medansvar og rett til medverknad."

(Opplæringsloven, 1998, § 1-1)

"Skolen og lærebedrifta skal møte elevane og lærlingane med tillit, respekt og krav og gi dei utfordringar som fremjar danning og lærelyst. Alle former for diskriminering skal motarbeidast."

(Opplæringsloven, 1998, § 1-1)

2.3.2 Utdanningens formål

Biesta (2017) drøfter at utdanning er til for at *noe* skal læres, at det gjøres av bestemte årsaker, hensikter og at det har et formål. Biesta mener man må aktualisere hva formålet til utdanning er. *Hva ønsker man å oppnå?* Utdanningen kan ha flere formål, samtidig. Dette omtaler Biesta som utdanningens flerdimensjonale formål (Biesta, 2017, s. 156). Dette fordrer at man trenger en bestemt form for dømmekraft. Dette henger sammen med at hvis utdanningen virker i flere dimensjoner, så må man samtidig ta et standpunkt til hva eventuelt formålet er, i hver av dem. Biesta hevder at pedagogiske prosesser fungerer på tre ulike områder eller dimensjoner, og det må stilles spørsmål til formålet eller hensikten i hver av disse dimensjonene. De tre områdene benevner Biesta som *kvalifisering*, *sosialisering* og *subjektivering*. Når det gjelder første område, kvalifisering, så dreier dette seg om å gi elevene ulike kunnskaper, ferdigheter og evner. Han peker på at dette er en vesentlig dimensjon ved all skolegang, og at mange også vil mene at det er dette som skolen skal fokusere sin primære oppmerksomhet rundt. Det andre området, sosialisering, vil handle om å innlemme eleven i eksisterende ordener.

Dette kan omhandle samfunnsmessige tema som miljø, demokrati og medborgerskap og sosiale og etiske problemstillinger. Samfunnsrelaterte mål har samtidig blitt tatt inn i skolens læreplaner. Utdanningen får gjennom dette et eget oppdrag eller funksjon knyttet til slik sosialisering. Den siste dimensjonen, kaller Biesta for subjektiveringsdimensjonen (Biesta, 2017, s. 157). Subjektivering handler om menneskets frihet, og om utdanningens innflytelse på personen. Til forskjell fra sosialiseringdimensjonen, handler denne mer om hvordan vi kan eksistere utenfor etablerte sosiale mønstre eller eksisterende ordener.

Når det gjelder spørsmål rundt formålet med utdanning, hevder Biesta at man må forholde seg til alle tre dimensjonene (Biesta, 2017, s. 157). I lys av denne argumentasjonen må skolen derfor ta stilling til hva man ønsker å oppnå med hensyn til de nevnte dimensjonene. Biesta hevder nemlig at alt som skjer innenfor utdanningsfeltet har en effekt på de tre dimensjonene. De kan ikke sees på som atskilte, de henger sammen og de har både potensielle synergier, men samtidig også mulige konflikter, dimensjonene imellom. Hvis man ser utdanningen i lys av de tre dimensjonene med synergieffekter og konflikter, drøfter Biesta at det blir tydeligere å se nødvendigheten av å foreta situasjonsbestemte vurderinger rundt hva som er pedagogisk ønskelig innenfor dem. Med utgangspunkt i flerdimensjonal pedagogikk, må lærere ha bevissthet rundt prioritering og avveininger dimensjonene imellom. Dette må skje i møte med konkrete situasjoner som berører konkrete elever. Eventuelle spenninger og konflikter må kunne håndteres og man må i tillegg evne å se, og utnytte, mulige synergieffekter (Biesta, 2017, s. 158).

2.3.3 Læringsteori

I overordnet del i LK20, under *Et inkluderende læringsmiljø*, trekkes blant annet *læringsfellesskapet* frem. Utdanningsdirektoratet (2019) beskriver dette som noe som skapes i samspill med andre "gjennom læringsprosesser, kommunikasjon og samarbeid" (Utdanningsdirektoratet, 2019c). Å utvikle et inkluderende fellesskap fremmer helse, trivsel og læring for alle, og Utdanningsdirektoratet (2019) peker derfor på at dette er en viktig oppgave for skolen. Vi erfarer at grunnlaget for faglig og sosial utvikling baserer seg på at læringsmiljøet til elevene oppleves som raust og støttende, og at dette er viktige forutsetninger for trivsel, tilhørighet og læring.

I vår oppgave velger vi derfor å se til både kognitive- og sosiokulturelle læringsteorier, da vi tar utgangspunkt i at læring skjer gjennom opplevde erfaringer, og samtidig gjennom deltakelse i sosial praksis i samspill med andre. Dette finner vi støtte for hos blant andre Piaget (1896 - 1980), og Vygotsky (1896 - 1934). Et sosiokulturelt læringssyn tar ifølge Vygotsky utgangspunkt i at læring skjer i et sosialt fellesskap, og språket er et verktøy for tenking. Både språket og sosiale forhold utgjør sentrale faktorer for læring og utforming av kunnskap etter denne tenkingen (Lyngsnes og Rismark, 2017, s. 67).

Denne orienteringen understreker viktigheten av betydningen som sosial praksis og fellesskap har på læring. Det er ikke *bare* indre motivasjon som har en effekt alene, vi blir også påvirket eller kontrollert av miljøet vårt. Læring skjer gjennom deltakelse og læring i en sosial sammenheng, så individer må tilpasse seg sine sosiale roller og gjeldende sosiale normer for å oppføre seg riktig. Sosiokulturell læringsteori legger til

grunn at læring skjer gjennom interaksjoner mellom lærere og elever, og mellom elever (Lyngsnes og Rismark, 2017, s. 70).

Etter kognitivistisk tenking, antas folk å være et aktivt vesen som reagerer på mer enn kun ytre stimuli. Denne retningen for læringsteori er basert på det faktum at læring er situasjonsbestemt, og tar utgangspunkt i indre kognitive prosesser i møte med verden rundt. I motsetning til behaviorismen er individer aktive deltakere i egen læring, som er preget av individuell oppgaveløsning og problemløsning. Indre motivasjon er kjernen i kognitiv tenkning. Lærere blir sett på som mentorer eller veiledere som støtter elevenes læringsprosess. Elevene finner selv sitt potensiale ved at lærerne bidrar til å vekke elevenes indre motivasjon.

Forskjellen mellom Vygotsky og Piaget sine teorier, ser ut til å være at Vygotskys vektlegger elevenes læring gjennom interaksjon med omgivelsene. Piaget heller mot at modenhet og ubalanse i elevens skjema er årsaken til læring, og at det derfor er en selvstendig og individuell prosess. Vygotsky påpeker at språk er det viktigste læringsverktøyet, mens Piaget mener at språk ikke er viktig i intellektuell utvikling (Imsen, 2008, s. 245).

Konstruktivistisk læringssyn, som Piaget sin tenking bygger på, orienterer seg rundt at kunnskap ikke er noe som overføres mellom mennesker, men er noe som konstrueres i hvert enkelt individ. Man bidrar med kunnskap og bygger ut eksisterende kunnskap gjennom aktivitet og nye erfaringer. Piaget beskriver dette som assimilasjon og akkommodering, der man bygger ny kunnskap eller forståelse på det man allerede forstår og vet (assimilasjon), og siden tilføyer eller modifiserer sin forståelse til ny viten (akkomodasjon). Piaget hevder at ny læring kan skje når det ikke er likevekt mellom den kunnskapen man har, og ny erfaring. Dette kaller Piaget for *kognitiv konflikt*, noe han hevder vil motivere individet til å skaffe seg ytterligere kunnskap for å gjenopprette likevekten. (Lyngsnes og Rismark, 2017, s. 64). Derfor skjer læring gjennom individuelle aktiviteter. Fra et konstruktivistisk perspektiv gis de som skal lære muligheten til å vurdere ny informasjon opp mot sin egen eksisterende kunnskap. På denne måten etableres nye kunnskapsstrukturer. I dette synet på læring må lærere hjelpe elevene med å starte og gjennomføre disse prosessene. Piaget og Vygotsky sine teorier kategoriseres ofte som kognitiv og sosiokulturell læringsteori. Dette er fordi læring skjer gjennom deltakelse i fellesskap der språk er hovednøkkelen. Ulikheten mellom de to er samtidig at kognitiv læringsteori vektlegger betydningen av å handle aktivt overfor læringsstoffet, mens den sosiokulturelle læringsteorien vektlegger den sosiale samhandlingen med språklig aktivitet i sentrum (Lyngsnes og Rismark, 2017, s. 67).

Barnet konstruerer kunnskap gjennom egenaktivitet, men i interaksjon med omverden, vanligvis forstått som ting, som er i sentrum for interessen (Imsen, 2008, s. 39). Vi vet at elevene har forskjellig læreforutsetninger: De har forskjellige evner, erfaringer og forventninger (Lyngsnes og Rismark, 2017, s. 87). Både Piaget og Vygotsky mener at for å kunne planlegge undervisningen på en god måte, må læreren ha omfattende kjennskap til elevene og deres evner og kunnskap. Som nevnt så påpeker Piaget viktigheten av å gi elevene oppgaver å strekke seg etter. Dette mener vi kan minne om Vygotskys *proksimale utviklingszone* (Vygotsky, 1978, 1987). Vygotsky mente at eleven var i stand til å gjennomføre noen oppgaver alene, men ved hjelp av en lærer eller *kompetente andre* kunne hen løse flere oppgaver og utvikle seg videre. Dette blir ofte referert til som den proksimale utviklingssonen. Derfor vil det være en pedagogisk utfordring å utnytte

dette samtidig som læreren veileder underveis og påvirker elevsamarbeidet (Imsen, 2008, s. 258).

Det er viktig, med bakgrunn i læringsteori fra Piaget og Vygotsky, å finne ut hvor elevens utgangspunkt er, for at utviklingen tilrettelegges og tilpasses så mye som mulig. Hva de allerede vet og hva de trenger for å bygge videre på sin eksisterende kunnskap. Hvis du legger listen for lavt, så vil innsatsen bli deretter. Hvis den settes for høyt, vil det være et misforhold mellom elevens ståsted og hans proksimale utviklingszone (Vygotsky, 1978, 1987). Å bruke nok tid på å tilpasse undervisningen blir sentralt. Det vil samtidig være vesentlig at eleven faktisk blir hørt i stedet for å anta elevens utgangspunkt gjennom elevarbeider, prøver m.m.

2.3.4 Roller og rolleforståelse

2.3.4.1 Eleven som aktør

Sett i lys av forslag til ny opplæringslov og overordnede del i fagfornyelsen (LK20), har det blitt mer fokus på elevmedvirkning. I kapittel 1.6 under opplæringsens verdigrunnlag, er demokrati og medvirkning en egen kategori. Denne innleder tydelig med at skolen skal gi elevene mulighet til å medvirke og til å lære hva demokrati betyr i praksis (Utdanningsdirektoratet, 2017). Det pekes også på at elevene skal erfare å bli lyttet til. Dessuten nevnes viktigheten av dialogen mellom lærer og elev, og mellom skole og hjem, og at denne må baseres på gjensidig respekt. Vi vil hevde at dette fokuset samtidig er en anerkjennelse på eleven som en aktør i skolen.

Med endringer i læreplanverk og forslag til ny opplæringslov som bakteppe, antar vi at fagfornyelsens økte fokus på elevmedvirkning er noe som kan bidra til å endre måten skolen vil jobbe på i tiden fremover. Det vil derfor være viktig at barnets stemme og barnets beste er begreper som må defineres og forstås av de som jobber i skolen. Hva som er barnets beste kan det være mange som har en mening om, og meningene kan være ulike. Både skolen, foreldrene og eleven kan ha en opplevelse av hva som er barnets beste, men det blir viktig å lytte til elevens egne oppfatninger. Ikke nødvendigvis for at eleven skal få viljen sin, men for å kunne forklare valgene som tas og hvorfor elevens ønsker ikke kan imøtekommes. Først da kan eleven oppleve å være en aktør som har noe å si for egen læring og utvikling. Uten denne opplevelsen, som skolen får gjennom barnets stemme, vil ikke tilpasninger som gjøres ha en effekt. Enten fordi tilpasningene ikke treffer, eller at eleven ikke er motivert for å gjøre det.

Elevmedvirkning, at elevene får være med på å bestemme, ta avgjørelser, bli lyttet til og involvert i saker som angår dem selv må ses på som noe positivt. Medvirkning handler om å gi barn/unge et rom for å uttrykke seg og handle sammen med andre (Flatås, 2021, s. 7). Flatås drøfter at medvirkning er beslektet med begrepene medskapning, medbestemmelse, deltakelse, innflytelse, medansvar, samhandling og medborgerskap. Det er ikke synonyme begreper, men de nevner ulike aspekter ved medvirkning (Flatås, 2021, s. 7). Han drøfter videre at et viktig hovedprinsipp bak elevmedvirkning, er at elevene skal kunne påvirke skolehverdagen sin på ulike måter. Skolen må ha kunnskap om, og forståelse for eleven, for å kunne gi god tilrettelegging. Dette mener vi underbygger det at elevene må anses å være aktører, både i *skolelivet* og i eget liv.

Thomas Nordahl (2013) drøfter at skolen for elevenes del primært handler om å komme til en sosial arena. Opplevelse av å høre til i et jevnaldrende felleskap er en av de

viktigste faktorene for elevene. Nordahl peker derfor på at lærerne sin virkelighetsoppfatning skiller seg stort fra elevenes oppfatninger. Eleven som aktør i eget liv, og som aktør på skolen kan derfor dreie seg om ulike preferanser og innhold.

"Elevens virkelighetsoppfatninger av skolen bærer generelt alltid preg av at de oppfatter skolen på en annen måte enn det lærerne gjør"

(Lillejord et al., 2013, s.108)

En større forståelse av elevens handlinger, og dermed deres læring, ligger ifølge Nordahl (2013) nært opp til sosiokulturell teori. Dette omhandler blant annet en gjensidig samhandling mellom atferd, person og omgivelser (Lillejord et al., 2013, s. 112).

2.3.4.2 Eleven som subjekt

Freire (1999) drøfter noe han benevner som "*fundamentalt fortellende karakter*" i en analyse av relasjonen eller forholdet mellom lærere og elever. Freire omtaler læreren som det fortellende subjektet, og eleven som et lyttende objekt. Han viser til en undervisning som bærer preg av å i stor grad være fortellende, og at lærerens oppgave er å fylle elevene med fortellingenes innhold. Dette mener Freire kan føre til at elevens læring blir mekanisk, og bærer preg av å lære lærernes fortellinger, utenat. Freire refererer til dette som en "*bank-oppfatning*" av undervisning. I denne oppfatningen blir kunnskapen en gave fra dem som besitter den, og over til dem de anser som uvitende (Freire, 1999, s. 54-55). Freire aktualiserer at undervisning må starte med en oppløsning av en opplevd motsigelse mellom lærer og elev som motpoler. Det han omtaler som bank-oppfatning må forkastes til fordel for en forestilling om at mennesker er bevisste vesener. Freire refererer til frigjørende- og problemrettet undervisning, som baserer seg på erkjennende handlinger, fremfor overføring av kunnskap. Dialogen blir et verktøy, som omformer konteksten lærer-til elev og elev-til lærer, til å bli mer lærer-elever med elev-lærere (Freire, 1999, s. 63). Dette vil samtidig endre lærerens rolle til å bli deltakende i utviklingsprosesser sammen med elevene, der både elevene og læreren blir gjensidig viktige aktører i undervisningen.

Dehlin og Jones (2021) viser til Czerniawski & Kidd (2011) og drøfter at elevmedvirkning (student voice) har blitt en global trend. Medvirkende årsaker til dette kan relateres til Barnekonvensjonen, samt det at barn har blitt forbrukere i lys av nyliberalistiske trender (Dehlin og Jones, 2021, s. 169). I lys av Barnekonvensjonen drøfter Dehlin og Jones at alle skoler er forpliktet til å lytte til, samt inkludere elevene, samtidig som at skolene opplever det som krevende å nedfelle aktuelle forventninger i sine kunnskapspraksiser. De peker på en rapport fra barneombudet til FN i 2017, der det kommer frem at barn har liten reell påvirkningsmulighet i skolen. Videre viser de til barnas rapport "Kidza har rett!", som sier at det er mangel på gode demokratiske prosesser og muligheter for medvirkning (Dehlin og Jones, 2021, s. 170). I tillegg trekkes det frem at kategorien som omhandler elevdemokrati og medvirkning i den årlige elevundersøkelsen får lav skår. I møte med forskning på mulige årsaker til dette viser Dehlin og Jones til forskning fra Jones & Bubb (2020) der det kommer frem at både skoleledere og lærere oppgir tidspress og rigide strukturer i skolen som hindre for mer og bedre elevinvolvering. Det kommer frem et ønske fra elever om å bli mer involvert, samtidig som skolens aktører ønsker å lytte mer til elevene. Dehlin og Jones (2021) drøfter at det kan ligge mye usikkerhet knyttet til hva, hvordan og hvorfor, i møte med elevinvolvering i skolen.

Begrepet i seg selv blir ofte misforstått, det ligger mye forvirringer rundt det, og dette får følgelig konsekvenser for praksisen i skolene.

Dehlin og Jones aktualiserer at en reell medvirkning fra elevene i deres læringsfellesskap, fordrer at elevene sees på som medaktører; som medmennesker som har erfaringer og meninger som er likeverdige. De viser til Fenstermacher (2006) som sier at elevene må anses å være aktive subjekter, medaktører og agenter i møte med egen utdanning. Dehlin og Jones utfordrer derfor den litt mer tradisjonelle tenkningen i skolen, der elevene sammen med lærerne forventes å produsere resultater. De peker på viktigheten av å forstå elevmedvirkning i praksis, og anerkjenne skolen som et profesjonelt læringsfellesskap. Det betyr blant annet at elevmedvirkning må gis et innhold og et rom. Å ha en teknisk tilnærming til begrepet, eller å tenke på det som *"en ting til som skal gjøres"*, vil kunne føre til at hele hensikten med elevmedvirkningen marginaliserer, ifølge Dehlin og Jones (Dehlin og Jones, 2021, s. 171). De utfordrer at skal man få til reell medvirkning for elevene, så må man stille kollektive spørsmål til hvilke konsekvenser det får for rollene til skolens aktører. Dette setter Dehlin og Jones i relasjon til overordnet del i LK20, som gir føringer for utvikling av profesjonelle læringsfellesskap. Dette aktualiserer blant annet at elevene skal være aktive medskapere i egen undervisning, og at det derfor er viktig med tett dialog mellom lærerne og elevene for å få tak på elevenes erfaringer.

Dehlin og Jones (2021) drøfter det å se på eleven som subjekt med henvisning til blant annet Freire (1999) som hevder at mennesker må ses på som aktive subjekter i egen læring (Freire, 1972) og at denne erkjennelsen også kan spores i nyere forskning. Dehlin og Jones trekker frem Bae (2007) som hevder at barn må anerkjennes som subjekter, gjennom å møte dem som selvstendige individer som kan forholde seg til seg selv, heller enn å se på dem som objekter som skal påvirkes og formes av voksne (Dehlin og Jones, 2021, s. 172).

2.3.4.3 Lærerrollen

Ifølge Helstad og Mausethagen så tematiserer ofte forskning på skoleutvikling på spørsmål knyttet til kunnskap, relasjoner og styring og ledelse (2021, s.18). Disse dimensjonene presenteres nærmere, spesielt sett opp mot lærerrollen.

Kunnskap er å tilegne seg og forstå teorier, fakta, prinsipper og prosedyrer innenfor fag og fagområder. Det er også å kunne strukturere og kombinere kunnskap (Utdanningsdirektoratet, 2019c). Kunnskapsdimensjonen er bare en del av kompetansebegrepet i LK20. Utdanningsdirektoratet (2019c) bruker både kunnskap og ferdigheter i definisjonen av kompetanse.

"Kompetanse er å tilegne seg og anvende kunnskaper og ferdigheter til å mestre utfordringer og løse oppgaver i kjente og ukjente sammenhenger og situasjoner. Kompetanse innebærer forståelse og evne til refleksjon og kritisk tenkning."

(Utdanningsdirektoratet, 2019c)

Kunnskapsgrunnlaget til lærerne har tradisjonelt vært knyttet til den enkelte lærer, som innehar kunnskapen, og elevene der kunnskapen brukes. Kunnskapsarbeid handler om hvordan lærerne tilnærmer seg og omgås kunnskap. Det kan handle om å ta i bruk og integrere ulike kunnskapskilder, prøve ut ulike undervisningsmetoder, dele kunnskap eller å stille kritiske spørsmål til det som prøves ut slik at kunnskapen kvalitetssikres

(Hermansen, 2018). Det er oppgaven læreren skal løse som avgjør hvilke kunnskapskilder som tas i bruk. Ulike elementer i kunnskapsbasen integreres, fordi de er nødvendige for å løse nettopp den oppgaven.

Relasjonsdimensjonen handler om det sosiale samspillet som oppstår og foregår mellom mennesker i for eksempel skolen. Lærere skal samhandle med både kolleger, elever og ledelsen. Det innebærer å skape og ivareta relasjoner til andre. Relasjoner er også viktige for å komme i posisjon til å få elever til å gjøre en innsats og utvikle seg selv. Det har også betydning for å skape motivasjon hos elevene (Skrøvset, Mausestagen & Slettbakk, 2017). Å jobbe i skolen innebærer å stå i relasjon med andre der å beherske relasjonsarbeidet er avgjørende. Hvordan relasjoner utvikles og ivaretas i klasserommet har stor betydning for å kunne lykkes (Helstad & Møller, 2013, i Helstad og Mausestagen, 2021, s. 21). Relasjonskvalitet mellom lærerne og elever utvikles i klasserommet og det er lærerne som har et overordnet ansvar for å utvikle gode relasjoner til elevene sine (Drugli, 2012).

Lærerne har både en styringsdimensjon og en ledelsesdimensjon i utøvelse av sitt virke. De etablerer regler, strukturer og systemer som påvirker både enkelteleven og elevgruppa. Dette beskrives som styring hos Røvik (2014). Lærerne gir også retning for arbeidet på skolen ved og blant annet sette mål, bygge visjoner, og etablere og utvikle relasjoner. Det å gi retning for arbeidet handler i større grad om ledelse (Leithwood & Louis, 2012). Sørhaug beskriver at ledelse har nær sammenheng med relasjoner og samarbeid mellom elever og lærere. Det kan forstås som en levende sosial prosess av makt og tillit (Sørhaug, 1996). For lærerne så dreier ledelse seg blant annet om å øve innflytelse på eller påvirke elevenes læring og utvikling.

Irgens hevder at tillit vokser fram i samspillet mellom lærer og elev når de erfarer at de kan stole på hverandre. Ledelse kan bli skapt i denne relasjonen, ifølge Irgens. Lærers makt må forstås i sammenheng med den tilliten og de relasjonene som utvikles i elevgruppa (Irgens, 2013). Hvis ledelse oppstår mellom mennesker så må fokuset flyttes fra individet og over på relasjoner og aktiviteter. Det innebærer en form for distribuert ledelse der flere aktører bidrar til å utøve ledelse og som krever elever som ansvarliggjøres og involveres.

2.3.5 Motivasjon og mestring

Psykolog Albert Bandura (1993) pekte på forventningen om mestring gjennom sin teori om sosial kognisjon. Han definerer mestringsforventninger som et individs vurdering av ens evne til å planlegge og utføre handlinger som er vesentlige for utførelse av visse oppgaver.

“... people’s beliefs about their capabilities to exercise control over their own level of function and over events that affect their lives.”

(Bandura, 1993, s. 118)

Bandura bruker begrepet *self-efficacy*, som kan oversettes til mestringstro eller mestringsforventninger. Han hevder at mestringsforventninger henger sammen med hva mennesker oppfatter seg selv i stand til i en gitt situasjon. Samtidig er det ikke en vurdering av egne evner. Ifølge Bandura er forventningen om mestring, eller *self-*

efficacy, viktig for atferd, tankemønstre og motivasjon. Dette påvirker igjen aktiviteter og innsats, samt spørsmål om utholdenhet dersom oppgaven oppleves som utfordrende.

Banduras teorier rundt *self-efficacy* er også viktige momenter å ta hensyn til, når det kommer til elevens subjektive oppfatninger rundt egne evner og derigjennom linken til deres motivasjon. Når det kommer til utvikling av mestringsforventning, peker Bandura (1997) på fire viktige forhold;

- verbale budskap fra andre gjennom oppmuntring og tilbakemeldinger
- tidligere suksess på samme område; "dette har jeg klart bra før"
- andres suksess eller mangel på sådan; kan gi en pekepinn for seg selv
- gruppearbeid; ofte knyttet større forventninger til mestring enn ved alnearbeid (Lyngsnes og Rismark, 2017, s. 58)

I møte med tilpasset opplæring er det nødvendig å forstå elevenes oppfatning av deres mestring; hva er deres *self-efficacy*? Hvis elevene føler at de ikke kan oppfylle et annet krav eller aktivitet, mener Bandura unngåelse er en naturlig strategi. Elever med lav mestringstro vil sannsynligvis trappe ned eller stoppe innsatsen på et tidlig tidspunkt. Derimot vil elever med høy mestringstro vise større engasjement og utholdenhet.

Bandura understreker viktigheten av å kunne motivere gjennom rollemodeller og observasjonslæring. I tillegg understreker han viktigheten av direkte støtte og oppmuntring til elevenes forventninger. Aktiv vokseninvolvering kan forhindre at elever blir stående alene med egne erfaringer og tolkninger av fiaskoer og suksesser (Federici, 2010).

Opplevelse av mestring og graden av motivasjon er av betydning for elevens utbytte og opplevelse av skolen og opplæringen, og dessuten graden av motivasjon og innsats. Olsen (2020) viser blant annet til Shernoff, Csikszentmihalyi, Schneider & Shernoff (2003), som peker på at elever som får utfordringer i tråd med sine evner og forutsetninger vil befinne seg i noe de kaller læringsflyt. Motsatt vil elever som ikke får nok utfordringer i møte med sine evner oppleve å kjede seg, eller verre; gi opp (Olsen, 2020, s. 70).

Lyngsnes og Rismark (2017) peker også på viktigheten av at lærerne må være bevisste elevenes tenkning og holdninger som påvirker deres prestasjoner. Dette er gjerne atferd som ikke er mulig å observere. I lys av samtalene med elevene i vår undersøkelse finner vi at det kan være et gap mellom det lærerne og elevene ønsker og trenger, her. Lyngsnes og Rismark (2017) viser til Lyngstad (2010) og drøfter at lav selvtro til seg selv, kan medvirke til at elever utvikler "skjuleteknikker" for å unngå negative opplevelser i f.eks. kroppsøvingsfaget (Lyngsnes og Rismark, 2017, s. 57).

Oppsummert så finner vi støtte i Banduras mestringsforventninger om at relasjonene mellom lærerne og elevene må være trygge, varme og gode. Forventninger og tro på at eleven kan mestre og utvikle seg må også være en forutsetning. Det er av betydning for elevens utbytte at eleven opplever mestring og har en indre motivasjon for læring og utvikling (Olsen, 2020). Hvis ikke lærerne lytter nok til eleven, så vil de ikke kunne treffe godt nok på elevens behov. Det innebærer at tilpasningene som gjøres ikke hjelper fordi eleven mangler motivasjon til innsats og eierskap til målene. Det er en forutsetning at læreren bruker tid på å bli godt kjent med sine elever. For å kunne være en kompetent annen, veilede elevene og kunne påvirke deres mestringsforventninger så må man ha være en trygghetsperson og ha tillit.

2.4 Teorier om ledelse

Vi har valgt å se problemstillingen opp mot læringsteori og ledelsesteori. Dette fordi de to perspektivene handler om elevene læring og hvordan lærere og skolelederes ledelse kan utvikles. Vi har valgt ut ledelsesteori som handler om organisasjonslæring, læring i fellesskap, profesjonsfellesskap og utvikling av kulturer. Samspillet lærer - elev er så komplekst og har så mange elementer som spiller inn i arbeidet med barnets beste i tilpasset opplæring, at vi ønsker å se på hvordan dette kan utvikles sammen. Det er ikke noe som en og en lærer kan utvikle selv, men i våre øyne så handler det om å skape en felles plattform som inneholder et felles elevsyn og syn på læring. Dette er i tråd med Fullan og Quinn (2016) som hevder at resultatene blir svært gode når personalet jobber kollektivt etter felles visjoner på hva som er gode verdier og god praksis (Haug, 2020, s. 31).

2.4.1 Lærende ledelse

Ifølge Jenssen (2020), vil *lærende ledelse* i praksis bety at lederen lærer sammen med sitt personale. På denne måten går lederen foran og viser via eksempel og modellering at læring er noe som skjer som en kontinuerlig prosess, og at dette er en forventning som gjelder for alle. Jenssen viser til Fullan og Quinn (2017), og peker på at å skape størst mulig påvirkning på læring skjer gjennom å modellere læring og utvikle kulturen gjennom lærende ledelse (Jenssen, 2020, s. 53). Dette vil gi større forutsetning for å skape og utvikle kultur for utvikling av skolen. Fremfor å bruke tid på enkeltlærere- og saker, retter man heller fokuset i større grad mot å skape helhetlige miljø og samarbeid rundt utfordringer og profesjonell utvikling (Jenssen, 2020, s. 53). Man kan finne paralleller til dette synet i overordnet del av fagfornyelsen som handler om lærende fellesskap. (Utdanningsdirektoratet, 2019d). Jenssen refererer også til Leithwood og Louis (2012). De peker på forskning som viser at kvaliteten på undervisningen og elevens læring øker når det skapes kulturer for læring og utvikling mellom ledere og lærere i samarbeid (Jenssen, 2020, s. 54). Jenssen viser til Birkeland, Dysvik og Kuvaas (2017) samtidig som han drøfter at dette fordrer at ledelsen vektlegger arbeid med relasjoner, og at det er stor grad av tillit og fleksibilitet, fremfor detaljstyring og kontroll i arbeidet (Jenssen, 2020, s. 54).

Kvaliteten på undervisningen og betydningen av den enkelte lærers er er kontekstavhengig og avhengig av mange faktorer. Hvilke typer av kompetanse som har betydning for kvalitet i opplæringen som skolen gir er et mye diskutert tema (Hanushek, 2014). Han hevder at det er inntil ett års forskjell på læring gitt av hhv høyt og lavt kvalifiserte lærere. Han hevder videre at høyt kvalifiserte lærere vil kunne bidra til å redusere forskjellene mellom elever fra ulike sosioøkonomiske lag i løpet av tre til fire år (Haug, 2020, s.30). Hattie (2009) fastslår samtidig at virkningen av lite effektive lærere kan vare i årevis, og at dette vanskelig kan kompenseres for med mer effektive lærere på høyere årstrinn. I dagens skolepolitikk prioriteres dessuten skolefaglig kompetanse fremfor pedagogfaglig- og skolepraktisk kompetanse.

Haug (2020) mener likevel at kvalitet på opplæring og ansvar for tilpasset opplæring ikke kan legges til enkeltlæreren. Han viser til Fullan og Quinn (2016) som aktualiserer at vilkårene som lærerne arbeider under vil ha stor betydning for kvaliteten på arbeidet de utfører. Når det kommer til kvaliteten på skolekulturen, er dette noe som i stor grad vil

være skoleledelsen og skoleeiers overordnede ansvarsfelt. Dette kan ikke ensidig delegeres til lærerne. Ut fra dette kan vi altså tenke at det er en del organisatoriske forhold som vil kunne påvirke i hvilken grad skolen jobber med fenomenet tilpasset opplæring og ivaretagelse av barnets stemme. Haug (2020) viser til Fullan og Quinn (2016), som hevder at resultatene blir svært gode når personalet jobber kollektivt etter felles visjoner på hva som er gode verdier og god praksis (Haug, 2020, s. 31).

All den tid skolene har ulike kulturer, samarbeidsformer og ressurser, vil det derfor være nødvendig at hver enkelt skole må omforme prinsippene rundt tilpasset opplæring og barnets beste til sin pedagogiske praksis. Da må man samtidig stille spørsmål til seg selv rundt egen forståelse av prinsippene knyttet til tilpasset opplæring, og forståelsen til prinsippene rundt vurdering av barnets beste. Ansvar for dette arbeidet vil ligge både på skoleeier og på skolens ledelse.

2.4.2 Tilpasset opplæring som organisasjonslæring

Jenssen (2020) peker på at praksisen på den enkelte skole kan bære preg av å være enten kollektiv eller individuell når det kommer til forankringen rundt arbeide med tilpasset opplæring. Prinsippene som ligger bak tilpasset opplæring skal ifølge Jenssen bidra til utvikling av kvaliteten i skolen når det gjelder læringsutbytte, tidlig innsats og sosial utjevning. Derfor må dette forstås som noe som angår hele skolemiljøet. Dette mener vi også vil være relevant når det kommer til forståelsen rundt hvordan en skal ivareta barnets stemme og barnets beste.

I lys av dette kan det som skjer i de enkelte klasserom ikke sees isolert fra resten av skolen, dersom man ønsker å utvikle kvaliteten i skolen. Med henvisning til Hattie (2009) som peker på at læreren er den enkeltfaktoren som er viktigst for barns læring, sier Jenssen at det ikke bør være flaks som får betydning for om du får den ene eller den andre læreren (Jenssen, 2020, s. 41).

I dag forventes det at lærere og skoleledere samarbeider om å utvikle skolens praksis. Profesjonsfellesskap og kollektivt ansvar er elementer som har vokst frem i stor grad, og derigjennom at skolen går i retning av å bli/være en lærende organisasjon. Dersom undervisning og rammene rundt den, utvikles i samarbeid med kolleger og prinsipper diskuteres i et profesjonsfellesskap, blir det jamfør Jenssen en større sjanse for å få frem en pedagogisk profesjonalitet som kan redusere elementer knyttet til personlig sårbarhet. Han hevder at motgang da i større grad vil kunne knyttes til den pedagogiske utviklingen, heller enn at det vil oppleves som et personlig nederlag. Jenssen viser til Dahl, Klewe & Skov (2004) som sier at kollektivt orienterte skoler lykkes bedre i å skape gode forutsetninger for elevenes læring (Jenssen, 2020, s. 42).

2.4.3 Profesjonelle læringsfellesskap

Læreres profesjonsfellesskap er noe som eksisterer på alle skoler. Profesjonsfellesskap i denne sammenheng, dreier seg om lærere som samarbeider hvor begrepet sier noe om samarbeid, uten at kvaliteten på samarbeidet hensyntas (Emstad & Birkeland, 2020, s.138). Utdanningsdirektoratet beskriver også lærende fellesskap og begrunner et behov for dette blant annet med at det i møte med barn og unge kan oppstå komplekse utfordringer som det er vanskelig å møte alene (Utdanningsdirektoratet, 2020d). Felles refleksjoner og vurdering av blant annet verdier, standarder og planlegging, vil ifølge

Utdanningsdirektoratet kunne bidra til å utvikle en rikere forståelse av praksis. Føringer for skoleutvikling og profesjonsfellesskap er nedfelt i *prinsipper for skolens praksis* i overordnet del av LK20. Levine (2011) skiller mellom profesjonsfellesskap og profesjonelle læringsfellesskap (PLF). Begrepet PLF er assosiert med positive endringer og søker å forbedre elevenes læring og utvikling. I PLF legges det til rette for interaksjon mellom lærerne og fremming av undersøkelsesorientert praksis (Elmore, 2000).

Profesjonelle læringsfellesskap (PLF) har blitt et slags "moteord" innen skoleutvikling og skoleledelse. PLF trenger ikke å knyttes til en felles skolekultur, men kan også gjelde en gruppe lærere som arbeider systematisk sammen i en prosess der de arbeider mot felles mål, vurderer framskritt, gjør nødvendige endringer og har et felles ansvar for å oppnå målene (Emstad & Birkeland, 2020, s. 140).

Viktigheten av dette trekkes også frem hos Utdanningsdirektoratet i beskrivelsen av profesjonsfellesskap og skoleutvikling, og i prinsipper for skolens praksis i læreplanen LK20s overordnede del:

Det er gjennom det daglige møtet mellom elever og lærere at skolens brede formål blir realisert. Lærere vil i konkrete opplærings situasjoner oppleve spenninger mellom ulike formål og verdier. De må hele tiden gjøre krevende avveininger mellom hensynet til den enkelte elev og hensynet til fellesskapet, mellom å støtte og stille krav, mellom skolehverdagen her og nå og arbeidet med å forberede for fremtiden. Alle elever er ulike, og hva som er elevens beste, er et kjernesporsmål i all opplæring.

(Utdanningsdirektoratet, 2019d)

I PLF brukes data aktiv og det letes etter bevis for at opplæringen fører til utvikling eller læring. Hargreaves og Fullan (2012) beskriver tre grunnleggende elementer som kjennetegner PLF:

- Fellesskap mellom lærere i form av langsiktige relasjoner.
- Læringsfellesskap der drivkraften er engasjement for å forbedre elevenes læringsutbytte og velferd.
- Profesjonalitet, der avgjørelser og forbedringer er inspirert av kunnskap og vitenskapelige funn, og basert på samarbeid.

(Emstad & Birkeland, 2020, s.143)

PLF handler altså om å flytte oppmerksomheten fra den enkelte lærer over til fellesskapet. Gjennom å stille seg selv og andre utforskende og åpne spørsmål så kan man få nye og uventede svar som igjen kan gi læring og utvikling. Langsiktig tenking, gode møteplasser og rutiner er nødvendig for å utvikle profesjonelle læringsfellesskap (Utdanningsdirektoratet, 2020).

3 Metodisk tilnærming

I utdanningsløpet har vi planlagt å skrive oppgave om dette temaet og fremstillingen i metodedelene baserer seg derfor på en tidligere eksamensoppgave i studiet. Det innebærer at noe i metodedelene er nesten likt, eller identisk med den tidligere eksamensoppgaven. Dette er merket med fotnoter.

I dette kapitlet presenteres den metodiske tilnærmingen og hvordan vi har samlet inn og analysert data. I oppgaven vår er vi på jakt etter hvordan lærere og skoleledere forstår, tolker og utøver fenomenet tilpasset opplæring og barnets beste. Dessuten ønsker vi å komme nærmere inn på hvordan elevene opplever at fenomenet kommer til uttrykk i deres møter med skolen. Dette vil foregå gjennom en kvalitativ studie der det empiriske analysegrunnlaget består av semistrukturerte intervju av tre fokusgrupper ved to skoler. Fokusgruppene består av elever, lærere og skoleledere. Analyseprosessen vil være av fenomenologisk art siden vi som forskere legger vekt på aktørenes egne opplevelser av virkeligheten (Postholm og Jacobsen, 2018, s. 50). I tillegg vil det være en hermeneutisk tilnærming siden vi som forskere gjør våre tolkninger av hva som ligger bak utsagnene (Postholm og Jacobsen, 2018, s. 76).

I det følgende vil vi beskrive prosessen med utvalg av intervjupersonene, planlegging og gjennomføring av intervjustudien. Til slutt følger refleksjoner rundt validitet, reliabilitet, etikk og egen forskerrolle.

3.1 Innledning

Forskning tar utgangspunkt i at en person er nysgjerrig og ønsker å tilegne seg kunnskap. Forskning er på mange måter ikke mye forskjellig fra hverdagslæring, men for å bli kalt forskning må den oppfylle noen formelle krav. Hensikten med forskning er også å skape mer verdifull kunnskap for flere enn deg selv. Forskningens to grunnleggende kjennetegn er dens systematikk og åpenhet for datainnsamling og valg som gjøres, slik at andre kan verifisere den (Postholm og Jacobsen, 2018, s. 15-16).

I prosessen med innsamling av data og analyse av empirien så vil vi bruke ulike teoretiske perspektiver som beskriver kjennetegn på, og prosesser ved kvalitative undersøkelser. Vi har her valgt å støtte oss på Postholm og Jacobsen (2018), Brinkmann og Tanggaard (2019) og Nyeng (2019). I tillegg bruker vi Befring (2016) og Brandi og Sprogøe (2019) som supplement.

All den tid vi skulle forske på hvordan barnets stemme blir hørt og på hvilken måte barnets beste vurderinger blir tatt i arbeidet med tilpasset opplæring så ønsket vi å implementere en barnets stemme-tilnærming så tidlig som mulig i prosessen. Vi tok derfor kontakt med Ungdommens Bystyre (UB) i Trondheim, og hadde den 27. oktober en workshop med dem. UB er en partipolitisk uavhengig høringsinstans i Trondheim kommune og består av en elev fra hver ungdomsskole og videregående skole i byen, valgt av den enkelte skole. Det er altså 20 ungdommer i alderen 13 til 18 år som sitter i UB. Ungdommens Bystyre har fungert siden 2005 og bygger på erkjennelsen av at det er ungdom som vet best selv hvordan det er å være ung. UB skal uttale seg om saker der

det er viktig at unge blir hørt, samtidig som de kan ta opp saker som de mener er viktige, og bringe disse videre til det ordinære bystyret.

I møtet med UB så redegjorde vi kort om oppgaven vi skulle skrive og hva vi ønsket å forske på. Vi tok i tillegg med litt om hva lovverket sier om tilpasset opplæring og elevmedvirkning, før vi aktiviserte ungdommene i en workshop. Vi har ikke funnet noe godt norsk ord for *workshop*, men språkrådet oversetter det til *arbeidsverksted*. En workshop er mer enn et møte fordi det handler om å "snekre" sammen noe med de andre deltakerne. Ni ungdommer fra UB deltok i workshopen, 5 jenter og 4 gutter. En var 13 år gammel, to var 14 år, tre var 15 år og tre var 16 år gamle. Ungdommene delte seg i to grupper og diskuterte ut ifra de spørsmålene og problemstillingen vi hadde forberedt. Først om vinklingen og metodene i oppgaven, deretter problemstillingen og forskningsspørsmålene. Til slutt fikk gruppene blanke ark for å komme med forslag til spørsmål vi burde stille informantene, før de etterpå fikk se spørsmålene vi hadde tenkt å stille.

Som tidligere nevnt ønsket vi i en tidlig fase å få frem barnets stemme og elevperspektivet på det vi hadde tenkt å gjennomføre. Dette ville gi oss et perspektiv på om vi var på riktig vei eller om vi burde justere på noe. Gjennom workshopen med UB fikk vi innspill både på vinklingen på oppgaven, forskningsdesignet og metodene vi hadde valgt. Ungdommene var opptatt av kriteriene for utvelgelse av elever. De la vekt på at det ikke bare måtte være elever i elevrådet eller i samme vennegjeng. De poengterte at de som deltok måtte ha et ønske om å delta, samt tørre å si sin mening.

I tillegg fikk vi direkte tilbakemeldinger på problemstilling, forskningsspørsmål og spørsmålene i intervjuguiden. Det gjorde at vi valgte å endre noe på ordlyden både i et av forskningsspørsmålene og flere av spørsmålene i intervjuguiden.

Da vi spurte om hva de trodde vi ville finne ut så svarte de blant annet:

- At elevene vet mer enn vi tror.
- At lærere bestemmer mer enn det inntrykket/oppfatninger lærere har når det kommer til egen tro på elevmedvirkning.
- At lærerne faktisk ikke vet at elevene kjeder seg på skolen. De får ikke jobbe med tema eller på måter de vil.
- At elevene er motivert for fysiske oppgaver.
- Én av UB-representantene hadde en hypotese på at det er mindre elevmedvirkning i større klasser.

Oppsummert så var inntrykket til ungdommene i UB at lærerne ikke bare må tro, men vite hva som er best for elevene. Lærerne bør ha elevsamtaler, spørre hva som fungerer best etc., og bruke ulike vurderingsformer. Prøver, oppgaver og presentasjoner må også varieres. Noen av ungdommene var opptatt av at klassen ble generalisert av lærerne. I det la de at hvis noen hadde behov så overførte lærerne det til alle elevene, og at det ikke var nok rom for individuelle hensyn.

Møtet med UB gjorde ikke så mye med for forståelsen vår. Ungdommenes innspill på bevissthet på språk og viktigheten av hvordan vi skulle ordlegge oss tok vi hensyn til. De opplevde at det var en del vanskelige ord og at det ble litt *akademisk*. Selv om vi tok med oss dette inn i intervjuene og var bevisste på det opplevde vi likevel utfordringer med at ord og begreper kunne være vanskelig å forstå. Ungdommene i UB poengterte

også viktigheten av å velge ulike skoler. Det medførte at vi gikk bort fra tanken om to byskoler til heller å velge en byskole og en skole i et mindre tettsted.

3.2 Forskningsdesign

Et forskningsdesign er en overordnet plan for hvordan du ønsker å legge opp en studie. Det er et slags kart som viser veien til målet. Ved å utarbeide et detaljert design før du begynner arbeidet med en undersøkelse, er det mer sannsynlig at du opprettholder fremdriften, slik at du kan utføre alle nødvendige delprosesser i prosjektet. Et forskningsdesign er basert på en klar og presis problemformulering. Vårt mål med forskningen er å samle kunnskap om elevers, læreres og skolelederes oppfatninger om barnets beste og tilpasset opplæringen for elevene. For skoleledere må det vites noe om det, når det gjelder arbeidet med å fremme tilrettelagt opplæring og reelt elevengasjement i skolen.

Vi kom frem til at forskningsdesignet som vil passe best for vår undersøkelse, er et *eksplorerende* og *fenomenologisk* design. Eksplorerende i den forstand at vi ikke har noen klare formeninger om hva vi kom til å finne ut eller hypoteser vi ønsket å ha bekreftet. Vi hadde likevel en forforståelse av at å kunne tilpasse og høre elevens stemme er utfordrende å mestre i dagens skole. Det grunnleggende fenomenet vi ønsket å undersøke var intervjupersonenes forståelse eller opplevelse av hva begrepet barnets beste betyr i arbeidet med tilpasset opplæring. Det fenomenologiske perspektivet, omhandler blant annet hva intervjupersonenes subjektive oppfatninger rundt barnets beste og tilpasset opplæring er. I følge Postholm og Jacobsen (2018, s. 50) er et fenomenologisk perspektiv, at alle oppfatninger av verden er sanne for den det gjelder. Det er samtidig derfor, den enkeltes oppfatning, som er interessant å prøve å forstå. Undersøkelsen blir eksplorerende, all den tid veivalgene kan måtte justeres etter hvert som ny innsikt fremkommer underveis i undersøkelsene. En intervjuguide kan også utvikles underveis, den trenger ikke å ligge fast. Det kan dukke opp ny og uventet kunnskap, som vil gjøre det aktuelt å vurdere eller justere problemstillingen og eventuelt utvalgsstrategi. Dette omtales også som en fordel ved kvalitative forskningsmetoder (NESH, 2018). Vi valgte og ikke endre intervjuguide underveis, men tilføye noen oppfølgings spørsmål etter første runde. Dette beskriver vi nærmere under delen om intervjuet.

Opplæringsloven og læreplanene er klare på at skolen skal drive med tilpasset opplæring for elevene. Samtidig er Grunnloven og FNs barnekonvensjon tydelig på at barnets beste skal være et grunnleggende hensyn ved handlinger og avgjørelser som berører barn. Vi tok derfor utgangspunkt i at intervjupersonene hadde et forhold til begrepene *barnets beste* og *tilpasset opplæring*, hvor vi var ute etter deres presise perspektiver. De som ble intervjuet hadde ulike roller, erfaringer og jobbet i ulike team- og skolekulturer. Elevene de jobbet med hadde også svært ulike behov for tilpasninger, og derfor ble konteksten man utøvde tilpasset opplæring i, også ulik. Med bakgrunn i vår forforståelse av begrepene, samt intervjupersonenes subjektive oppfatninger, og de ulike behovene for tilpasset opplæring, er det samtidig vanskelig å komme frem til en ren objektiv besvarelse rundt hva tilpasset opplæring og barnets beste er.

3.3 Forskningsmetode

I vår studie inntok vi en hermeneutisk tilnærming gjennom å gjennomføre en kvalitativ studie. Det mente vi var hensiktsmessig siden vi skulle undersøke intervjupersonenes opplevelser av et bestemt fenomen, altså elever, lærere og skolelederes opplevelser med å hensynta barnets beste i arbeidet med *tilpasset opplæring*. Vi prøvde å forstå, tolke og formidle intervjupersonenes egne opplevelser av det som blir undersøkt. Vi inntok også et ideografisk fokus, gjennom at vi ønsket å gå i dybden for å forstå spesifikke fenomener, som barnets beste og tilpasset opplæring. En nomotetisk tilnærming, vil motsatt være å jobbe i bredden, med å utarbeide generelle konklusjoner på bakgrunnen av undersøkelsene (Brandt & Sprogøe, 2019, s. 122). Det at metoden refereres til som kvalitativ, er hovedsakelig det faktum at den forholder seg direkte til mennesker og deres fortellinger gjennom å intervju dem, fremfor en kvantitativ tilnærming, som i hovedsak representerer mennesket gjennom ulike typer av tallmateriale (Nyeng, 2018, s. 84).

3.4 Intervju

Holstein og Gubrium (2003) aktualiserer at intervju ikke må betraktes som en nøytral teknikk for å oppnå upåvirkede svar fra intervjupersonen. Forskere påpeker også at intervju må ses som en sosial interaksjon mellom to eller flere personer som har til hensikt å finne kontekstbaserte svar som er utviklet i sosiale prosesser (Brinkmann og Tanggaard, 2019, s. 18-19). Å stille spørsmål og få svar i et intervju er vanskeligere enn man tilsynelatende kan se for seg ifølge Brinkmann og Tanggaard (2019). Man må ha innsikt og kunnskap rundt intervjuforskningen, dersom man skal kunne få ny innsikt i et forskningsfelt basert på intervjuer. Utføres derimot intervjuforskning på en kompetent måte, er dette samtidig en viktig og effektiv måte for å forstå våre medmennesker på (Brinkmann og Tanggaard, 2019, s. 18).

Vi har hatt en fenomenologisk tilnærming til intervjuene ved å søke nøyaktige beskrivelser av hvordan *elevens beste og tilpasset opplæring* som fenomener, oppleves av intervjupersonene. Det sentrale ble å prøve å få tak i intervjupersonenes holdninger, forståelse og erfaring med å ivareta og oppleve utøvelsen av barnets beste i arbeidet med *tilpasset opplæring*, samt å fange opp erfaringer som intervjupersonene har hatt gjennom beskrivelser av egne opplevelser og meninger knyttet til disse. Fenomenologien er også opptatt av konteksten som ivaretagelsen av barnets beste og *tilpasset opplæring* er erfart i (Postholm og Jacobsen, 2018, s. 118).

Intervju er en egnet metode for å beskrive og forstå menneskelige handlinger og meningsskaping i deres naturlige kontekster (Postholm og Jacobsen, 2018, s. 113). Barnets beste og tilpasset opplæring har mange elementer og kan tilnærmes og oppleves på ulike måter. Derfor mente vi at et semistrukturert intervju ville være hensiktsmessig, hvor vi som forskere måtte være åpne for at intervjupersonene kunne introdusere elementer som vi ikke hadde tenkt på tidligere (Postholm og Jacobsen, 2018, s. 121).

Det semistrukturerte intervjuet har som målsetning å forstå deltakernes perspektiv. (Postholm og Jacobsen 2018, s. 121.) Et slikt intervju går som en interaksjon mellom forskerens spørsmål, hvorav noen er planlagt på forhånd gjennom en intervjuguide, og intervjupersonens svar. Forskeren er ikke opptatt av å stille spørsmålene eller bringe fram ulike tema i en bestemt rekkefølge. Spørsmålene stilles i den sammenhengen det er naturlig å gjøre det, noe som innebærer at det foregår en kontinuerlig analyse allerede under intervjuet av forskeren. Analysen gjør at det blir stilt ulike spørsmål til det som

kommer frem i intervjuet for å forstå de erfaringer og meninger som intervjupersonen har (Postholm og Jacobsen, 2018, s. 121).

En må også være bevisst på at det som fortelles, vil være konstruert i selve samtaleinteraksjonen som intervjuet utgjør. Intensjonen må være å komme så tett som mulig på intervjuobjektets opplevelser (Brinkmann & Tanggaard, 2019, s. 20). Ut ifra denne informasjonen var vi som forskere opptatte av å formulere et koherent og teoretisk tredjepersonsperspektiv på intervjuobjektene opplevelse.

3.4.1 Planlegging av intervju

Da vi skulle velge ut deltakere til intervju så valgte vi å kontakte to rektorer ved to skoler i geografisk nærhet. Vi visste av rektorene fra før, men kjente dem ikke personlig. Vi var *strategiske* i utvalget vårt siden vi visste at skolene og rektorene var utviklingsorienterte, og dermed også trolig villig til å delta i studien. Dette var skoler som var forskjellige i både geografi, størrelse, skoleslag og i sosiokulturelle forhold.

Vi laget et informasjonsark (Vedlegg 4) om studien og sendte til skolene, og som rektorene formidlet til ledelsen, lærerne og elevene. Vi laget et eget og enklere informasjonsark til elevene, mens foreldrene fikk det samme som lærerne og skolelederne. Vi valgte å vente med å sende ut samtykkeskjema. Det delte vi ut etter intervjuet. En formell handling, som å skrive under et dokument, kan gjøre noe med stemningen og atmosfæren i intervjuet. Det er bakgrunnen for at vi ikke valgte å gjøre det i starten. Det kan oppleves mer alvorspreget, som igjen kan føre til at intervjupersonene blir mer betenkt i forhold til hva de tør å fortelle.

I forkant av intervjuene utarbeidet vi en intervjuguide for elever, en for lærere og en for skoleledere, med spørsmål vi tenkte å stille. Spørsmålene i intervjuguiden ble bygd opp slik at de dekket både hovedproblemstillingen og forskningsspørsmålene. Spørsmålene ble kategorisert under forskningsspørsmålene og det var 8 spørsmål totalt for elever og skoleledere, og ni for lærerne. De fikk et ekstra som gikk på tiltak og strategier i klasserommet. For å innhente forklaringer på tema, begreper eller erfaringer som intervjupersonen kom med så hadde vi til hensikt å stille oppfølgingsspørsmål til svarene deres. Vi hadde til hensikt å stille mer inngående spørsmål også. For at forskeren skal kunne oppnå dybde, detaljer og nyanser i intervjuet så kan inngående spørsmål brukes (Postholm og Jacobsen, 2018, s.122). Intervjuguidene er vedlagt (Vedlegg 3).

Siden vi var uerfarne i rollen som forskere gjennomførte vi en pilotering som innebar et prøveintervju av én skole. Flere steder i litteraturen så påpekes det at å gjennomføre intervju er en kunst og at det ikke er så lett som mange tror. Dette kommer til uttrykk både hos Brinkmann og Tanggaard (2019, s. 21-22) og Postholm og Jacobsen (2018, s. 117). Årsaken til at vi ønsket å gjennomføre en pilotering, var for å bearbeide intervjuguiden. Vi ønsket å ha en intervjuguide som får tak i ulike forståelser til intervjupersonene. Gjennom en pilotering får vi mulighet til å se hvor god intervjuguiden er, og om det er noe som bør tas bort eller andre spørsmål som bør være med.

Vi var tydelige med den første skolen at selv om det var tenkt som en pilot så kunne resultatet bli en del av empirien. Etter å ha intervjuet den første skolen og hørt gjennom opptaket så korrigerer vi litt på hvordan intervjuene ble gjort videre. Vi fant ut at vi hadde lange innledninger før vi stilte spørsmålene og at vi som intervjuere snakket for mye. Dette endret vi på til den andre skolen, i tillegg tilføyde vi noen ekstra

oppfølgingsspørsmål i intervjuguiden. Vi synes likevel intervjuene gikk så bra at vi valgte å ta inn den første skolen som en del av empirien. Dette gjorde vi for å få et bredere grunnlag til å svare på forskningsspørsmålene våre, og ikke for å sammenligne skolene.

3.4.2 Utvalg

Hvis man gjør mange intervjuer så øker risikoen for å miste oversikt i mengden data. Vi har derfor valgt å gjennomføre relativt få intervjuer og heller bruke mer tid på å gå i dybden på datamaterialet av disse. Dette støttes av Brinkmann og Tanggaard (2019, s. 21) som redegjør for at gode intensjoner kan føre til altfor mange intervjuer og at det blir brukt for lite tid på å forberede intervjuene, litteraturstudier, transkribering og analyse, spesielt for oss som har lite erfaring med forskerrollen.

Siden hensikten med studien var å få tak i aktørenes forståelse så har valgte vi et eksplorerende design der en intervjustudie står for datamaterialet. Det var viktig å definere et representativt utvalg samtidig som vi kunne ha god oversikt over prosessen og datamaterialet. Vi planla å gjennomføre intervjuer ved to ulike skoler, der skal intervju aktører som besto av grupper med skoleledere, lærerteam og elever på mellomtrinnet. Omfanget av datamateriale kan ikke bli så stort at det blir utfordrende å analysere. Vi hadde en forforståelse som gikk på at tilpasset opplæring og hva som er barnets beste var temaer som ville engasjere og gi mange erfaringer og synspunkter fra de ulike intervjupersonene. Dessuten var vi nysgjerrige på hvordan elevperspektivet var i møte med samme fenomen.

Vi var lenge i tvil om vi skulle intervju enkeltpersoner eller grupper, og hvor mange vi skulle intervju. Enkeltpersoner hadde vært lettere å transkribere og et mindre materiale å ha oversikt over, men fokusgruppeintervju vil kunne gi oss flere perspektiver og et større materiale. Vi vurderte det også som mindre "skremmende" for deltakerne å bli intervjuet i gruppe når vi som rektorer skulle intervju både elever og lærere.

På skole A intervjuet vi 4 skoleledere (rektor, 2 avdelingsledere og spesialpedagogisk rådgiver), 4 lærere på 7.trinn og 4 elever på 7.trinn. Skolen ligger i en storby med over 200 000 innbyggere og har 338 elever og 26 lærere på 1.-7.trinn. Ifølge Grunnskolens informasjonssystem så har skolen i skoleåret 2021-22 en lærernorm på 16,2 elever pr lærer på 1.-4.trinn og 19,4 elever pr. lærer på 5.-7.trinn.

Skole B ligger i en liten kommune med 2500 innbyggere. Her intervjuet vi 3 skoleledere (rektor og 2 avdelingsledere), 3 lærere på 7.trinn og 4 elever på 7.trinn. Skolen har 211 elever og 31 lærere på 1.-10.trinn. Ifølge Grunnskolens informasjonssystem så har skolen i skoleåret 2021-22 en lærernorm på 12,2 elever pr lærer på 1.-4.trinn og 10,4 elever pr. lærer på 5.-7.trinn.

3.4.3 Intervjupersoner

Vi gjorde avtaler med rektorene ved de to ulike skolene og ba dem om å plukke ut et lærerteam på mellomtrinnet og en elevgruppe på mellomtrinnet. De mente at de ikke ville bli noe problem å finne lærere og elever som ville stille opp. I følge Creswell (2013) så bør intervjupersonene være en heterogen gruppe (Postholm og Jacobsen, 2018, s. 118). Vi intervjuet tre ulike grupper, hvor hver enkelt gruppe representere en heterogen gruppe, gjennom at de var elever på samme trinn, eller lærere og skoleledere som jobbet sammen. Ulike grupper gir oss empiri fra ulike perspektiver og roller.

Å trekke inn andre yrkesutøvere og foresatte, som er viktige støttespillere i laget rundt eleven, kunne gitt oss et enda bredere bilde i forhold til problemstillingen. Siden fenomenene er omfattende og kan forstås og utøves på mange ulike måter tenkte vi at empirien ville bli for omfattende. Sett i forhold til flere intervjuer kan det øke risikoen for å miste oversikt. Det er i klasserommet og det som skjer mellom lærer og elev som vi fokuserte på.

Skolelederne var viktig for oss å snakke med fordi det er de som legger til rette for elevmedvirkning og tilpasset opplæring gjennom blant annet ressursfordeling, utviklingsarbeid og standarder eller forventninger til hvordan lærerne skal drive undervisning. Det legger grunnlaget for hvordan lærerne klarer å ivareta barnets beste og drive tilpasset opplæring. Skolelederens rolle i arbeidet med elevmedvirkning og tilpasset opplæring er i tillegg sentralt for vår egen yrkesutøvelse som rektorer, og noe vi ønsker økt innsikt og forståelse rundt.

3.4.4 Gjennomføring av intervju

Et intervju kan gjennomføres på mange ulike måter, men det vanligste er at intervjuer og intervjuperson møtes personlig, ansikt til ansikt. I lys av Covid-19 og forholdsregler knyttet til smittevern så er digitale møter og intervju over Skype, Microsoft teams, Google meet, Zoom o.l. mer og mer vanlig. Et intervju kan også foregå over telefon. Bruk av telefon eller digitale løsninger gjør at gjennomføring av intervju ikke er avhengig av at intervjuer og intervjuperson er geografisk på samme sted.

Vi ønsket å intervju gruppene gjennom fysiske møter i vår studie. Bakgrunnen for det er at innenfor hermeneutisk fenomenologi så tar forskeren gjerne i bruk observasjoner av kroppsspråk (Van Manen, 2016, i Postholm og Jacobsen, 2018, s. 118). Etter vår erfaring er dette mer utfordrende å fange opp i digitale intervjuer.

Vi har en forforståelse av at *barnets beste og tilpasset opplæring* er fenomener som kan være utfordrende både for elever, lærere og skoleledere. Derfor vil atmosfære, kroppsspråk, respons til intervjuperson, fysiske trekk og tolking av følelser være viktig. Det kan også kunne ha betydning for tolkingen av datamaterialet. Er det ærlighet, er det politisk korrekt eller det jeg vil forsker skal høre? Å benytte digital teknikk og digitale artefakter kan for noen oppleves stressende. Det kan også være vanskeligere å fange opp svar og kroppsspråk, noe som igjen gjør det vanskeligere å stille gode oppfølgingsspørsmål. Vi var to som gjennomførte intervjuene og fordelte det slik at en tok en mer observerende rolle mens den andre ledet intervjuet. Rollene byttet vi på fra intervju til intervju. I tillegg ønsket vi å ta opp intervjuene for deretter å transkribere dem. Bakgrunnen for dette var at vi hadde relativt få intervju og ønsker derfor å sikre oss at vi fikk oppriktige og gode svar og observasjoner.

Intervjuene ble planlagt som semi-strukturerte intervju hvor intervjuguiden hadde 2-3 tema/spørsmål til hvert forskningsspørsmål. Intervjuene på samme skole ble gjennomført på en dag. Rekkefølgen på gruppene bestemte skolene selv, og det medførte at rekkefølge på skole A var en annen enn på skole B. Her valgte vi å la skolens behov være styrende siden det ikke hadde stor betydning for vår forskning. Intervjuene ble gjennomført på et møterom eller grupperom ved den respektive skolen. Alle intervjuene ble i utgangspunktet gjennomført som fokusgruppeintervju, men intervjuene med elevene ble i større grad styrt av oss som intervjuere. Vi måtte stille flere og mer direkte spørsmål slik at deler av intervjuene med elevene fremsto som mer

gruppeintervju enn fokusgruppeintervju. I andre deler av intervjuet diskuterte eleven godt og kom med sine synspunkter der de både var uenige og enige. Det var en løs og god stemning i intervjusituasjonen. Gjennom fokusgruppeintervju tror vi at vi fikk frem åpne og ærlige svar, samtidig som flere perspektiver og nyanser kom fram. Det er altså en ressursbesparende metode for å samle data fra flere personer. Gjennom diskusjoner beskriver og reflekterer deltakerne over subjektive forståelser, holdninger, synspunkter og erfaringer rundt fenomenene vi forsker på. Fokusgruppeintervju kan gi en dypere forståelse og fyldigere beskrivelse av deltakernes meninger i en gruppe (Postholm og Jacobsen, 2018, s. 127).

3.5 Etiske og praktiske vurderinger

Forskningsetikk inndeles grovt sett i to ulike grupper av normer og regler. Forskningsinterne regler omhandler saklighet, åpenhet og redelighet innad i forskersamfunnet. Det legger føringer for hvordan gjennomføringen og rapporteringen av forskningen skal foregå. Det andre aspektet er forskningseksterne vurderinger, som angår forskerens forhold til deltakerne som deltar i undersøkelsen, og dessuten rollen som vitenskapen har i samfunnet (Nyeng, 2018, s. 23). Formålet med felles regler og normer, er å unngå juks i forskningen, som for eksempel kan bety at man fingerer informasjon, resultater o.l. for å produsere ønskede resultater. Det kan også omhandle det å produsere forskning som skal fremme politiske eller økonomiske interesser. Forskningsetikkloven ble vedtatt i 2007 (Nyeng 2018, s. 160). Med hjemmel i loven ble det etablert et nasjonalt granskningsutvalg som kan håndtere saker der det kan foreligge mistanke om uredelighet i forskningen.

I vår undersøkelse møtte vi, og snakket med, mennesker som tilførte oss bidrag til bruk for å undersøke oppfattelsen og uttalt praksis av barnets beste og *tilpasset opplæring*. Det er derfor viktig å være klar over en av de mer kjente etiske kravene til *fritt informert samtykke*. Det betyr at ingen skal tvinges til å delta verken som intervjupersoner eller studieobjekter. De ble godt informert om hva det er de sa ja til, på spørsmål fra oss om å delta (Nyeng, 2018, s. 160). Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora (NESH) har klare retningslinjer for etiske og generelle prinsipper som vi må ta hensyn til og som må ivaretas i forskning (Postholm og Jacobsen, 2018, s. 253).

Informasjonen som vi tilegnet oss, må også behandles på en respektfull måte. Svarene vi innhentet kan være preget av personlige meninger, og informantene kan komme til å utlevere mye om seg selv gjennom svarene og tankene sine. Vi utviste respekt for anonymitet for de som svarer. Vi har gjort det vi har kunnet for å anonymisere både skoler og deltakere slik at de ikke skal kunne gjenkjennes. Prinsipper for allment personvern skal også følges med tanke på hvordan man for eksempel lagrer dataene. Her var vi klar over hvilke forhold som utløser meldeplikt og konsesjonsplikt. Siden vi samlet inn personopplysninger, gjennom informasjon som kan identifisere enkeltpersoner, slår disse pliktene inn i vår undersøkelse. Hvis opplysningene kan karakteriseres som sensitive, må vi søke om konsesjon fra Datatilsynet. Dersom de ikke er sensitive, men skal behandles elektronisk, utløses meldeplikten til Personvernombudet ved Norsk samfunnsvitenskapelig tjeneste (Nyeng, 2018, s. 161-162). For vår del er det meldeplikten til NSD som er relevant.

Vi meldte prosjektet til NSD fordi det er et studentprosjekt som behandler personopplysninger. I følge Postholm og Jacobsen (2018, s. 252-253) så må det meldes til NSD siden vi tar lydopptak av intervjuene. Meldeskjema til NSD måtte sendes minst 30 dager før oppstart av datainnsamling. Dette ble utført og godkjenning er vedlagt (Vedlegg 1).

Når det kommer til temaet vi ønsket å undersøke, må vi også ta i betraktning at det kan foreligge en normativ ladning til begrepene *barnets beste* og *tilpasset opplæring*. Altså en slags "*forventning om å si det som forventes*". Vi ønsket å komme mere i dybden på hva den enkelte la i sin forståelse, - ikke hva de trodde vi ønsker å høre. I samfunnsoppdraget som forskere må vi derfor søke å innta en kritisk rolle til oppfatninger som kan virke som utbredte, men som samtidig mangler en god forankring i kunnskap (Nyeng, 2018, s. 163).

3.5.1 Særlige hensyn rundt intervju av barn og utsatte grupper

Befring (2016) understreker at barn har særlige behov for og krav på beskyttelse. Det er derfor viktig at forskerne har kunnskap om barn for å kunne tilpasse metoder og innhold til den aktuelle aldersgruppen som er tenkt å skal medvirke. Det holder heller ikke med bare foresattes samtykke når det er snakk om barn opp til 15 års alder. Barna må i tillegg til foresattes samtykke, gi sin egen aksept til deltakelse ved å gi uttrykk for informert samtykke (Befring, 2016, s. 32). Kravet om informert samtykke har sammenheng med personlig autonomi. Dette berører et moralsk prinsipp om at alle har rett til å opptre som selvstendige og selvbestemmende individer. Det betyr at man bestemmer selv om man ønsker å delta i forskningsprosjektet, og dessuten vet hva man er med på. Man kan videre velge å fritt trekke seg fra deltakelsen i undersøkelsen underveis (Nyeng 2018, s.161). Til tross for avgitt samtykke er det likevel viktig å se på barn som sårbare i en slik setting. Befring aktualiserer at barn blant annet har vanskeligere for å vegre seg, herunder si nei til et forskerønske. En skal også være bevisst på at forskning som involverer barn *kan* medføre opplysninger som kan avdekke utilsiktet kunnskap om alt fra skoleforhold til hjemmeforhold, som potensielt sett *kan* sette forskeren i et etisk dilemma. Samtykke ble utformet slik at begge foresatte ga sin aksept til studien (Vedlegg 2).

3.6 Reliabilitet og validitet

Reliabilitet er et annet uttrykk for *holdbarhet* i et datagrunnlag. Det er fullt mulig å gjennomføre en reliabel, eller holdbar undersøkelse, uten at man nødvendigvis svarer ut et forskningsspørsmål, eller løser et egentlig databehov (Nyeng, 2018, s. 105).

Reliabiliteten er nødvendig, men samtidig ikke tilstrekkelig betingelse for å drive god forskning. Vi må stille spørsmål om robustheten i undersøkelsen er god nok. Gir dataene vi samlet inn nok til å vekke tillit, og kan vi stole på dem? Vi må altså ta stilling til om undersøkelsene vi foretok er gode nok som måling på det vi ønsket å måle.

Brandi & Sprogøe (2019) drøfter dessuten hva som gjør en undersøkelse til en god undersøkelse. Ideelt sett hevder de at en god undersøkelse er en undersøkelse som blir lest av mange, som representerer noe positivt for mennesker, og som er et "godt håndverk" basert på forsvarlighet. Validitet og reliabilitet omhandler at det vi undersøkte og analyserte inneholder og skaper en opplevd gyldighet og pålitelighet.

Kan vi, gjennom vår undersøkelse og analyse, gi et troverdig og pålitelig bilde av funnene? Er det en god konsistent i analysen? Dette bidrar til at den får tillit og vil kunne oppleves som reliabel. Hvis vi kan anta at også andre personer konkluderer noenlunde likt som oss, gitt at de analyserer samme empiri med samme metoder må vi kunne definere dette som god reliabilitet. Transparens i forskningsprosessen, er ifølge Brandi og Sprogøe (2019) spesielt viktig, om man gjennomfører en studie alene. Det må fremkomme tydelig hvor skillet ligger mellom hva som tar utgangspunkt i empiriske data, erfaringer, og hva som tar utgangspunkt i drøftinger og/eller tolkninger av dataene.

Validitet, eller *gyldighet* handler om styrken av kunnskapen vår, ifølge Kvale (2004). Er undersøkelsen vår valid, er den "riktig" opp imot at den etterlever gitte standarder. "Et gyldigt (validt) argument er fornuftig, velbegrunnet, forsvarlig, sterkt og overbevisende" (Brandi & Sprogøe, 2019, s. 118). Av flere ulike validitetskriterier i kvalitativ forskning, som Brandi & Sprogøe refererer til, vil det være relevant å trekke frem den *kommunikative validiteten*, som omhandler det å sjekke ut våre fortolkninger med intervjupersonene som vi snakket med. Dette omtales også som "member check" eller "reality check". I vår studie valgte vi å ikke gjennomføre dette. Årsaken til det er at transkriberingen ikke visste hvem som sa hva. Det ble rett og slett for krevende å kjenne igjen stemmene til enkeltpersonene på lydopptakene i alle gruppeintervjuene, spesielt når samtalen og diskusjonene ble engasjerende.

All den tid vi ønsker å undersøke hvordan barnets beste hensyntas i arbeidet med tilpasset opplæring så kan det bidra til en større eller mer konkret forståelse av fenomenene, trekker vi også frem *heuristisk validitet*. Induktive og empirinære undersøkelser, vil ifølge Brandi & Sprogøe (2019) kunne bidra med interessante vinkler og muligens nye perspektiver, og de vil kunne være relevante i seg selv. Jo flere av validitetskriteriene vi overholder, jo sterkere vil analysen og konklusjonene kunne stå seg. Gjennom at intervjupersonene fikk snakke fritt, og ikke ble styrt til å måtte svare på en bestemt måte, sikrer vi validiteten ved bruk av fenomenologisk metode. Det er deres subjektive opplevelse som har fokus, og vi ønsker deres egne oppfatninger av fenomenene barnets beste og tilpasset opplæring. Gyldigheten, eller validiteten sikres derfor gjennom åpne intervjuer og åpne spørsmål.

3.7 Transkribering

Det ble tatt lydopptak av intervjuene. Den som ikke ledet intervjuet, tok notater underveis og observerte deltakerne. Samtalene tok omtrent en time og vi fordelte oppgaven med å transkribere mellom oss slik vi orienterte om i forordet. I transkriberingen så gjenga vi samtalene så ordrett som mulig. Vi kuttet ut en del småord og valgte noen ganger å transkribere deler av utsagn som intervjupersonene hadde. Det som vi vurderte til å være helt på siden ble ikke transkribert. Det innebærer at vi foretok selektiv transkripsjon av intervjuene. Det gjorde vi fordi samtalene kunne dreie over på andre ting eller at det ble for detaljert på for eksempel undervisningsopplegg. Selv med å plukke ut noe så satt vi igjen med et datamateriale på over 40 sider. Vi vurderte å sette bort transkriberingen, men da fryktet vi at vi ville gå glipp av å komme skikkelig inn i materialet. Underveis i transkriberingen noterte vi oss sammenhenger og tanker som dukket opp. I så måte ble prosessen med å transkribere en del av analysen.

3.8 Egen forskerrolle

Som forskere ønsket vi å fokusere på skoleledere og hvordan lærere opplever at ledelsen tilrettelegger og støtter dem i deres arbeid med barnets beste og tilpasset opplæring. Elevperspektivet var også viktig for oss når tema involverte barnets stemme. Vi må definere vår rolle og formålet med vår forskning. Det er et viktig etisk prinsipp at forskningsdeltakere vet hva de er involvert i (Postholm & Jacobsen, 2018, 133).

Vi har begge jobbet i over 20 år i grunnskolen, både som lærere og nå som rektorer. Gjennom et masterløp i erfaringsbasert skoleledelse ved NTNU så har vi valgt å forske på ivaretagelse av *barnets beste i tilpasset opplæring*. Vår erfaring er at *tilpasset opplæring* kan oppleves som et utydelig begrep for lærere, og utfordrende å utføre i klasserommet. Gjennom mange år i grunnskolen så har vi måttet forholde oss til fenomenet *tilpasset opplæring* fra et yrkesprofesjonelt ståsted og perspektiv. *Barnets beste* er derimot et relativt nytt begrep, også for oss. Nå endrer vi perspektiv og inntar rollen som forskere. Fra å være fagpersoner i undervisning så går vi over til å bli amatører i forskning, der vi skal forske på *tilpasset opplæring* og *barnets beste*.

På bakgrunn av søkelyset på hvordan ledelsen tilrettelegger og støtter lærerne i å ivareta barnets beste i arbeidet med tilpasset opplæring så ønsket vi ikke å forske på egen organisasjon. Vi må likevel være bevisst på hvilken relasjon vi har til intervjupersonene. Ifølge Glesne (2011) så kan forskere velge rolle ut ifra flere forhold, som for eksempel situasjon, hensikt med forskningen, forskerens teoretiske ståsted og forskerens personlighet og verdier (Postholm og Jacobsen, 2018, s. 133).

Vi valgte en hermeneutisk metode i vår undersøkelse. Hans Georg Gadamer beskriver dette som en *innsiktsfremmende prosess*, og den hermeneutiske metoden bygger i stor grad på Gadammers tankegods. Gadamer regnes som grunnleggeren av den filosofiske hermeneutikken (Schaanning, 1993). Prosessen starter ved at vi har en forforståelse av det vi ønsker å forske på. Vår forforståelse kan inneholde både faglig relevant innsikt, men også noen fordommer. Vår forforståelse vil kunne videreutvikles ved at vi innhenter nye erfaringer når vi intervjuer aktørene i undersøkelsen. Ved å sammenfatte og tolke data fra intervjuene og dokumentanalysen med vår forforståelse, vil vi kunne få en større, ny og mer helhetlig forståelse rundt fenomenene. Dette vil kunne bidra til å styrke vårt arbeid, som skoleledere, med å legge til rette for at opplæringen blir tilpasset og at elevene opplever reell medvirkning.

Både i transkriberingen, analysen og drøftingen så hadde vi mange samtaler og refleksjoner rundt utsagn og tolkninger av dem. Det at vi har stilt hverandre spørsmål og reflektert sammen, har i større grad sikret at noe av datamaterialet ikke har gått tapt. Det har tatt tid, men vært veldig nyttig å kunne diskutere ut ifra ulike perspektiver.

3.9 Oppsummering

I dette kapitlet har vi gjort rede for en studie med fenomenologisk og eksplorerende forskningsdesign. Vi gjennomfører kvalitative studier av fenomenene tilpasset opplæring og barnets beste for å finne ut hvordan fenomenene forstås fra elever, lærere og skolelederes perspektiv. Forskningsperspektivet er hermeneutisk ved at vi er ute etter fortolkning og forståelsen gjennom refleksjon der vi innhenter kvalitative data gjennom fokusgruppeintervju ved to skoler. Vi har redegjort for hvordan vi vil jobbe med innsamling av data, samtidig som vi har belyst vår egen forskerrolle, og sett på etiske og praktiske vurderinger i arbeidet.

4 Analyse

I denne studien er det kvalitative data som skal analyseres. Kodingen, det å dele opp teksten i kategorier og tema, er en måte å dele opp teksten og få oversikt. Vi hadde koder for og delte inn teksten både etter skole, og om det var elever, lærere eller skoleledere som hadde kommet med utsagnet. Dette er en ren deskriptiv inndeling (Postholm og Jacobsen, 2018, s. 261).

Vi valgte en åpen koding der vi så intervjuene i sin helhet, og spurte oss selv hva er det som kommer fram her. Vi valgte også å sette navn på fem mer teoretiske kategorier. Disse valgte vi før transkriberingen startet og var kategorier vi trodde ville bli sentrale i materialet. Da begynte vi å behandle sitatene analytisk. Det handler om å strukturere materialet og gjøre det mer oversiktlig (Postholm og Jacobsen, 2018, s. 146). Etterhvert i prosessen så vi at kategoriene ikke var beskrivende og valgte å sortere i åtte ulike kategorier. Disse blir presentert i starten av analysekapittelet.

Vi vil bruke tematikken i forskningsspørsmålene som avsnittsoverskrifter i presentasjonen av analysen. Kronologien i intervjuguiden er også bygd opp etter tematikken i forskningsspørsmålene. De tre informantgruppene: elevgruppe, lærerteam og skoleledere, er en naturlig struktur på analysen. Kategoriene og underkategoriene ble som følger:

Forståelse av begrepene

- Tilpasset opplæring
- Barnets beste

Høring av elevens stemme og vurdering av barnets beste

- I planlegging av opplæring
- I gjennomføring av opplæring
- I evaluering av opplæring

Dilemmaer og utfordringer

- Rammefaktorer
- Verdier og grunnsyn
- Planer og strukturer

Vi vil i denne delen gjøre rede for de empiriske funnene i en struktur som i hovedtrekk er gjengitt ovenfor. Etter hvert som vi dykket ned i empirien så oppdaget vi at kategoriene gikk over i hverandre og vi valgte derfor å ta *dilemmaer og utfordringer* inn i de andre temaene, og ikke beholde det som en egen kategori. Det er essensen i informantenes utsagn og fortellingenes deres som er gjort rede for. I presentasjonen har vi også valgt ut sitater som beskriver og understreker informantenes fortellinger. Skolene har vi valgt å kalle skole A og skole B. Vi velger å ikke personliggjøre informantene i fokusgruppe

intervjuene, men beskriver gruppa som en enhet. Alle skolelederne på skole A beskrives altså som *skoleleder skole A*, og alle elevene på skole B som *elev skole B*. Uavhengig av hvem som faktisk uttalte det innenfor de respektive gruppene.

4.1 Forståelse av begrepene tilpasset opplæring og barnets beste

4.1.1 Elever

4.1.1.1 Begrepet tilpasset opplæring (TPO)

Begrepet TPO er elevene usikre på hva betyr. De har hørt ordet, men når vi spør om de vet hva det er så svarer de:

- Hmm... ja
- Ehm...
- Tilpasset til deg...hva du får til
- Og at man ikke alltid repeterer, men at man lærer noe nytt hele tiden...eller ikke akkurat hele tiden... men at det blir tilpasset til hvordan du selv jobber.

De gir uttrykk for at det er aksept på trinnet for å være forskjellig, ha ulike behov og at noen trenger tilpasninger. Når vi spør om hvordan tilpasningen foregår så snakker de om valg av lettere eller vanskeligere oppgaver. Dette tolker vi som en form for nivådeling eller spor med ulik vanskelighetsgrad. Ekstra hjelp fra lærerne blir nevnt som en tilpasning hvis oppgavene er for vanskelig eller at de får vanskeligere oppgaver/ark hvis det oppleves for lett.

Elevene gir tydelig uttrykk for at å tilpasse til den enkeltes nivå er lærernes ansvar, og ikke elevene. Når vi spør om hva de gjør når oppgavene er for vanskelig eller for lette så svarer elev på skole B:

- Ja, det er nå lærerne sin feil da.

Dette tolker vi som at elevene ikke er aktive aktører i egen opplæring, men objekter som utfører det som lærerne legger til rette for. Dette gir signaler om at elevene ikke er involvert i vurderinger som tas eller tilpasningene som gjøres.

Samtidig så gir elevene på skole B uttrykk for at det ikke er noen lett jobb for lærerne:

- Da prøver lærer å utfordre oss på å ta det vanskeligste.
- Ja, det er ikke alltid like enkelt.

På oppfølgings spørsmålet om de sier fra til lærerne hvis oppgavene er for lette så svarer elevene på skole B:

- Nei, jeg er en som bare vil bli ferdig med det. Så, jeg gjør bare det jeg skal.
- Vi får vanskeligere oppgaver hvis vi sier fra om at vi blir tidlig ferdig lett eller fort. Som oftest.

- Innimellom på skriveoppgaver. Da er det slik at hvis du skriver fortere enn de andre så må du gå gjennom teksten en gang til. Vi skal jobbe lenge med denne teksten så du kan ikke bli ferdig med en gang.

Det forstår vi slik at noen elever velger å ikke snakke med lærerne sine om tilpasninger og andre kvier seg for å spørre om mer utfordrende oppgaver fordi de opplever å få mer arbeid eller flere oppgaver. I denne konteksten opplever vi at elevene er ærlige på at de ikke alltid ønsker å utfordre seg selv og dermed utnytte læringspotensialet sitt. De er også bevisste på at det er utfordrende for lærerne å gi dem vanskeligere oppgaver fordi det tar lengre tid og de som elever vil velge den enkleste og mest lettvinnte løsningen. Her kan det synes som at det blir en interessekonflikt mellom det at noen elever velger "minste motstands vei" for å bli fort ferdig, og det å kunne strekke seg faglig gjennom andre typer av oppgaver eller utfordringer. Det er mulig at elevene ikke ser en mulig profitt i dette, knyttet til eget læringsutbytte eller er bevisste på dette i stor nok grad.

4.1.1.2 Begrepet barnets beste

Elevgruppene ved begge skolene forteller at lærerne deres kjenner dem ganske godt og kommer med sine fortellinger om at lærerne snakker med dem om hvordan de har det på skolen. Det foregår både gjennom strukturerte elevsamtaler, klassens time og med uformelle dialoger i timene. De strukturerte elevsamtalene er 2 ganger i året og klassens time er av og til.

- Hmmm ikke så mye.. (skole A)
- Egentlig ikke (skole A)
- Har ikke skjedd til nå ihvertfall.. (skole A)
- Ikke så ofte, men av og til. (skole B)
- Dem har gjort det. (skole B)
- Littegrann. (skole B)
- Dem lure på hvordan vi har det i gruppa, i hele klassen eller en og en. (skole B)

Hvor ofte de uformelle samtalene skjer er vanskelig å vite ut i fra svarene til elevene. De svarer forskjellig på hvor ofte de snakker med lærerne sine om hvordan de lærer og jobber best. Ut fra det som blir sagt sitter vi igjen med et inntrykk av at elevene på skole B opplever det i noe større grad enn elevene på skole A.

På skole A så vektlegger elevene viktigheten av å ha tillit til lærerne og at lærerne forstår dem, for at de skal kunne snakke om hvordan de har det og hvordan de lærer best. De gir samtidig uttrykk for at de ikke forteller lærerne alle detaljene fordi de føler de ikke forstår dem helt.

- ... en lærer som jeg pleier å stole mest på, som på en måte forstår meg best... hen hørte litt på meg, uten å begynne å bable om at nå må dere høre etter lærerne og sånn.. hen på en måte forstod det med å si litt sånn "okei, ja jeg forstår"... og ikke sånn som endel av de andre lærerne gjør, og bare maser om alt mulig annet liksom, når jeg prøver å fortelle noe.
- .. opplevelsen av at lærer hører på hva du faktisk sier.
- noen ganger..men det er liksom ikke alltid at jeg forteller..liksom de minste detaljene fordi..noen ganger så føler jeg at de liksom ikke forstår det helt.

Når vi spør elevene om de opplever å bli lyttet til og får mulighet til å påvirke så svarer elevene på skole B "Ja, innimellom" og "Av og til". Når vi ber dem komme med eksempler på når det har skjedd så trekker de frem flertallsavgjørelser ved avstemning og mulighet til å påvirke leksene.

- Har for eksempel bestemt engelskleksene nå.
- ... hele klassen bestemte sammen.
- Forslagene ble stemt over, så ble det flertallsavgjørelse.
- Får innimellom være med å bestemme mengden på lekser og sånn.

Ut ifra fenomenet barnets beste tolker vi at elevenes behov knyttes sterkt til *tillit*, og dermed til tillitsforholdet mellom eleven og læreren. Det å være trygg på de voksne virker til å være en forutsetning for dialog, og det å åpne seg. Samtidig kan det virke som at definisjonsmakten ligger til eleven. Hvis de ikke opplever å bli forstått, kan dette gjøre at de lukker seg, eller inntar en mening om at "dette er det ikke noe vits i å si ifra om". Dette kan ha sammenheng med tidligere lignende erfaringer. Når det kommer til eksemplene deres knyttet til muligheten for å påvirke, setter de dette i kontekst med gruppeprosesser eller flertallsavgjørelser. De forteller i mindre grad om å bli lyttet til, eller å kunne påvirke i en-til-en-kontekst.

4.1.2 Lærerne

4.1.2.1 Begrepet tilpasset opplæring

Vi mener at lærerne har en holistisk tilnærming til tilpasset opplæring. Med det mener vi at de har et helhetlig perspektiv og ser hele mennesket, og ikke bare faglig nivå og utvikling. De ser også enkeltindividene, samtidig som de vurderer det opp mot hele elevgruppas behov. Når vi snakker med lærerne om fenomenet tilpasset opplæring, og deres forståelse av begrepet, svarer begge skolene ganske likt. De forteller om at elevene er på ulike steder, i møte med hverandre, det snakkes om "der de er". De er også bevisste på at elevene lærer på ulike måter og at de er forskjellige når det kommer til hvor lenge de kan jobbe konsentrert i gangen. Lærerne reflekterer rundt elevenes ulike forutsetninger og derfor behov for "ulike veier til målet".

- Møt dem litt der de er da, kanskje. (skole B)
- At det er tilpasset eleven der hen er.. faglig da, men også sosialt..at det stillaset skal bygges ut i fra der de er". (skole A)

På spørsmål om de kan utdype hva de legger i "der de er", så uttaler lærerne på skole A at både det faglige og det sosiale henger veldig godt sammen.

- Elevene har kommet ulikt, de skal videre gjennom et langt løp, så hvis de skal bli flinkere, må de møtes der de er.
- Jeg tenker jo... tilpasset opplæring...hvor er du og hvor skal du...og hvordan kommer vi og elevene oss dit... og med hva slags type hjelp kan du som elev klare å komme dit, på en måte ...

Flere av lærerne på skole A kommenterer at, til sammenligning med andre elevgrupper som de har hatt tidligere, så mener de at de bruker mere tid på tilpasninger knyttet til sosiale forhold.

- Og det er kanskje.. sånn som på dette trinnet her.. så handler det endel om den sosiale biten og den sosiale tilpasningen ikke sant, vi har ulike elever der hvor de er, hva er det vi må jobbe med, tilrettelegge for og trene på... dette føler jeg fremkommer tydeligere i denne gruppen enn på kanskje andre grupper...her jobber vi langt over snitt...sosialt, på en måte.

Dette er lærerne på skole B også innom når de vektlegger viktigheten av å kjenne elevene og at ulike forutsetninger handler ikke bare om faglig nivå.

- ... og bakgrunn, familieforhold, det er så mye mer enn bare nivå på lesing.
- Tilpasninger må justeres ganske mye. Fordi en elev har det ikke likens hele tiden. Det opplever vi i alle fall.

4.1.2.2 Begrepet barnets beste

Lærerne ved skole B vektlegger trygge rammer, tydelige regler og klare konsekvenser når de snakker om å ta hensyn til barnets beste. De er samtidig tydelig på at elevene skal få være seg selv og ha et rom å bevege seg i, men at grensene skaper trygghet. Lærerne har snakket sammen om det å ha et likt elevsyn og ha respekt for enkelteleven. De poengterer også at manglende tydelighet fra dem som voksne kan føre til at det skli ut, og at barn ikke alltid vet sitt eget beste.

- Det med rom for å være seg selv. De er jo barn. Barn vet ikke alltid sitt eget beste. De rammene vi setter. Vi setter rammer slik at de får litt fritt spillerom. Bare la dem blomstre litt, men innenfor rammene. Vi har noen elever som ikke blomstrer i standard faglig setting, men ser at de flirer og smiler og får vist styrkene sine for eksempel på tur. (skole B)
- Tenker på enkeltelev: trenger mye, er evnerik, har mye på plass kognitivt men strever skikkelig sosialt. Og noen ganger er vi nødt til å ta grep som er til hans beste. Fordi vi skal trene eleven sosialt. (skole A)

Lærerne på skole A snakker om at de kjenner elevene godt og de vet hva den enkelte har behov for. De sier de ikke samtaler så mye om det, men en lærer uttaler at det ligger i underbevisstheten at de alltid ønsker det beste for alle disse elevene. De opplever at det ligger som en grunntanke til hele lærerteamet.

- ... men det er ulikt hva som er til hvert enkelt barns beste; om det er det sosiale, eller det faglige, eller om det handler om samarbeidsevner eller det å jobbe alene ... Dette ligger nok som en grunntanke i alle oss.

4.1.3 Skolelederne

4.1.3.1 Begrepet tilpasset opplæring

Vi vil hevde at skolelederne på skole A innledningsvis beskriver tilnærmingen slik *det bør være*, og ikke slik det faktisk er. På spørsmål om hvordan de forstår begrepet, svarer én ganske kjapt:

- Nei, tilpasset opplæring er vel den type aktivitet som skal foregå i undervisningen som gjør at hver enkelt elev skal kunne prestere best mulig ut i fra sine forutsetninger; det er vel det som er tilpasset opplæring

på sitt aller beste ... det er ikke en individuell rettighet men en kollektiv plikt vi har til å gi. (skole A)

På skole A forteller de videre at de har hatt en prosess knyttet til å flytte fokus i tilpasset opplæring fra individ og over til det kollektive. Dette har handlet om at de tidligere la mye arbeid i utarbeiding av tilpassede planer til enkeltelever på trinnene. Dette tok også utgangspunkt i dokumentasjon på tilpassede opplegg. De har derfor lagt vekt på å gå mer over til tilpassede opplegg mot det kollektive, på trinnet.

- Vi har jo egentlig hatt en prosess her på skolen vedrørende TPO, tidligere hadde vi tilpassede planer til hver enkelt elev på trinnet ... det var veldig mye arbeid som ble lagt ned, knyttet til dokumentasjon på tilpasset opplegg. Her måtte vi jobbe mye med å gå over til tilpassede opplegg til trinn.
- Hvordan kan jeg i min undervisning tenke tilpasning til enkelte, og til hele gruppen uten at det blir for individuelt på navn. Det er nok ikke sikkert alle trinn tenker slik enda, men vi er i en prosess og har et mål at man må tenke på de enkelte i tillegg til gruppen.

Skolelederne på skole B snakket ikke så mye om hva TPO betyr, men var raskt over på hvordan tilpasninger gjøres og hvordan tilpasninger har endret seg. Skolelederne virket omforent og enige uten å gå i dybden:

- Det ordet sier. Det er TPO om det er såkalt lavere nivå eller høyere nivå.
- Det som er målet. Det som det jobbes etter. Sier ikke det er 100%, men bra i fokus vil jeg påstå.

De beskriver utfyllende at TPO kan være praktiske tilpasninger, som at eleven har en annen arbeidsplan eller at eleven får ta en samtale i stedet for å svare på oppgaven skriftlig. De opplever at det er mange samtaler med elevene og beskriver et utfordringsbilde som har endret seg. At de går fra faglige tilpasninger og over til mer psykisk og psykososiale tilpasninger.

- Fryktelig mye samtaler med enkeltelever daglig, ukentlig nettopp for å tilpasse til den enkelte. Fordi tilpasning ikke bare går på det faglige, men også psykisk og psykososialt. For det er en del elever som trenger tilpasninger på anna vis enn det skolefaglige. Har vel inntrykk av at den har eskalert en del. Hva slags tilpasning trenger en enkeltelev i løpet av en skoleuke eller en skoledag?
- Mye som går på mentalt psykisk for den enkelte elev. Hvordan håndterer de livet sitt? Hvordan er dagen? Hva skal til for at de skal komme seg gjennom? Er de overhode i stand til å motta læring. Klarer de å gå i elevkantina i dag? Trenger de mat? Klarer de å ta den bussen? Fikser de å sitte i det klasserommet? Mye slike tilpasninger som har kommet i det senere og som tar mer og mer plass.

Skolelederne er tydelige på at når skolen går over fra faglige tilpasninger og faglig oppfølginger til helt andre utfordringer som elevene har, så krever det et helt annet handlingsrom og tilpasningsdyktighet av skolen for å møte disse elevene. Det kan omhandle dagsorganisering og oppgaver til de voksne. Det å møte utrygge elever eller faktisk hente dem hjemme kan noen ganger være aktuelt. Det kan også innebære ekstra tilsyn ute eller inne, og mulighet til samtaler når eleven har behov for det. God

kjennskap til eleven, trygge relasjoner og kompetanse utover det skolefaglige blir nødvendig.

For å kunne lykkes med TPO så sier skolelederne på skole A at elevsyn er kanskje det viktigste. Samtidig må tilpasningene gjøres på en slik måte at elevene er med på det. Det er lite skolen kan få utrettet hvis eleven ikke er villig til å ta imot hjelp, råd, veiledning og tilpasninger.

- Å ha en tanke om at vi i utgangspunktet er her for eleven. Elevene har samtidig ikke så mye valg med å være her. Da er det samtidig opp til oss å gjøre det beste for at de skal lykkes. Og det er jo en grunntanke at alle elever har lyst til å gjøre det bra på skolen, de har lyst til å få til ting, at ting skal være morsomt, de har lyst til å ha venner, de har lyst til at læreren skal like dem. Og da er det opp til oss voksne å avgjøre og legge til rette for at relasjonen mellom voksne og barn blir god, og at dette speiler seg i undervisning og læringssituasjon. Det er et grunnsyn at eleven ikke er problemet. Det tror jeg er kjempeviktig å ha en felles tanke rundt.
- Det er noe med rausheten rundt at barn er forskjellige, alle skal ikke "tytes ned i en tube". Det skal være rom for at vi er forskjellige på alle utviklingsområder; sosialt og faglig.

Skolelederne reflekterer her rundt viktigheten av at lærerne og skolen må orientere sin praksis rundt eleven som sentrum for oppmerksomheten. Vi tolker dette som at de mener det er viktig å "spille på lag med eleven". Dette kan samtidig understreke viktigheten av å være bevisst at elevene og lærerne møter skolen med ulike premisser. De vektlegger også at elevenes ulikheter skal hensyntas og at det derfor ikke er én skreddersøm som passer for alle. Dette tankegodset finner vi også i formålsparagrafen til skolen. Vi synes derfor at dette sitatet oppsummerer deres tanker rundt arbeid med TPO godt:

"Elevene har samtidig ikke så mye valg med å være her. Da er det samtidig opp til oss å gjøre det beste for at de skal lykkes"

(Skoleledere, skole A)

4.1.3.2 Begrepet barnets beste

Skolelederne er omforent om at for å vite hva barnets beste er, så må barnets stemme høres. De er likevel tydelig på at selv om elevens behov og ønsker kommer frem så betyr ikke det nødvendigvis at det er til barnets beste. I forhold til å høre barnets stemme så sier skolelederne at skolen legger til rette for at elever deltar på møter som angår dem, og kontaktlærerne har mange samtaler med elevene. Det gjelder både de formelle elevsamtalene, og de mer uformelle samtalene. Opplevelsen til skolelederne er at lærerne er flinke til å snakke med elevene sine om hva de trenger og hva de opplever som vanskelig. I tillegg så er foreldrene et talerør for elevene og dem er det derfor viktig å være i dialog med. Det problematiseres at flere har en mening om barnets beste, men hva er det riktige?

- Vet ikke om vi har vært kjempesystematisk på akkurat barnets stemme.. Det har vært drøftet mye i personalet seg imellom, det har jeg inntrykk av. Hva er en god måte å tilrettelegge på? Hvordan bør vi gjøre det for

elevene? Og så har vi snakket om at vi må huske på elevene. Noen har foreldrene som talerør og dem er du bestandig i dialog med. Men jeg har inntrykk av at elevsamtalene er gode da. At det blir fanget opp en del der. (skole B)

- Hvert fall er opplevelsen min er at kontaktlærerne er flinke med å snakke med elevene sine om hva trenger du og hva opplever du er vanskelig, hva opplever du er lett og hva trenger du av oss? (skole B)
- Dette med barnets stemme, altså retten til å bli hørt, men det er ikke alt du kan legge vekt på. Det er veldig aldersforskjellig og. Hva sier en 6-åring og hva sier en 11-åring ...? (skole B)
- ... ja, det er jo grunnleggende utfordrende å si noe om ...er det skolen som vet det, er det foreldrene, er det barnet selv eller hjelpeapparatet ... store tilpasningsgrep overfor en elev, kan jo samtidig gi negative utslag forandre elever, eller resten av gruppa ... den avveiningen mellom det kollektive og det individuelle er kjempevanskelig! (skole A)
- En grunnholdning til barn, å ha de riktige holdningene ... og at de voksne har ansvar i at barna skal ha det bra på skolen ... bare gjennom å ha den grunnholdningen, da begynner man å nærme seg en barnets beste-tankegang. (skole A)
- Men vi har jo ikke noen formelle måleapparat med tanke på å spørre eller undersøke om du har foretatt en barnets beste-vurdering av det og det... (skole A)

Skolelederne på begge skolene fremstår litt mer usikre rundt fenomenet barnets beste. I hvert fall når vi innledningsvis spør dem om hvordan de forstår begrepet. Vi får likevel et inntrykk av at de har en mening om det, både individuelt og kollektivt. De reflekterer sammen under intervjuet, og gjennom dette opplever vi at de er ganske samstemte på sine individuelle tanker rundt hva som kan ligge i begrepet. De er også samstemte i at det er en direkte sammenheng mellom barnets beste og det å lytte til barnets stemme. Samtidig må man vurdere hva som skal vektes i barnets stemme. Begge skolene kommenterer viktigheten av holdninger og grunnsynet til elever. Det trekkes frem at om man fokuserer på at det er skolens ansvar at barna skal ha det bra på skolen, samt å gi elevene ulike fora der de kan få fremme stemmen sin, så mener de at man er på god vei til en kollektiv orientering rundt barnets beste. Vårt inntrykk etter intervjuene er at barnets beste-tenkning er noe som aktørene i skolen har et forhold til, tross det at det kan fremstå som "ubevisste handlinger som ligger i ryggmargen". De forteller at det ikke er satt i noe formelt system.

4.1.4 Oppsummering

Etter å ha snakket med elever, lærere og skolelederne på begge skolene sitter vi igjen med et bedre inntrykk når det kommer til de ulike respondentenes forståelse av begrepene tilpasset opplæring og barnets beste.

Elevene tror de har hørt begrepet TPO, men vi mener at de viser usikkerhet på hva det innebærer. Noen av dem foreslår at det kan ha noe med en tilpasning til "deg" og at det kan henge sammen med "hva du får til". De skiller ikke på faglige eller sosiale faktorer her. Det er derfor vanskelig å si med sikkerhet om de tenker fag, men dette er ikke usannsynlig. De forteller samtidig om en opplevd aksept for å være forskjellige, ha ulike behov, og dermed at noen trenger ekstra tilpasninger. Ut fra ting de forteller rundt dette,

får vi inntrykk av at tilpasning fra deres perspektiv handler mye om differensiering knyttet til faglighet, vanskegrad på oppgaver eller det å få gå på et grupperom. De kommenterer samtidig at de mener det er lærernes ansvar å tilpasse på en adekvat måte og selv om de sier at lærerne har kontroll så opplever vi ikke at de har så store forventninger til lærerne sine knyttet til dette temaet.

Videre mener elevene flest at de snakker lite med lærerne sine om hvordan de lærer og jobber best. Det som trekkes frem her, er "at det ikke er noen vits, fordi de hører ikke på oss likevel". Dette begrunnes med eksempler på ting elever kan ha etterspurt, men ikke fått oppfylt, eller sett et konkret resultat på. Samtidig trekker flere elever frem at det for dem er viktig at de er trygge på den de eventuelt snakker med, og at vedkommende gir dem en reell opplevelse av å bli hørt, og det og bli tatt på alvor.

Lærernes begrepsforståelse ligger til en viss grad i at de er opptatte av å "se hele mennesket" og deres samlede behov; ikke bare det faglige, men også det personlige og sosiale. Samtidig er de klare på at de skal tilpasse til hele elevgruppen, ikke bare enkeltindividene. De refererer også til at TPO kan handle om å "møte dem litt der de er" (lærer, skole A) og vurderinger rundt individuelle behov opp mot kollektivets og klassens behov. De poengterer at det er viktig å kjenne elevene godt, ikke bare faglig, men også bakgrunn, familiesituasjon og livssituasjon. Dette fordi mye tid brukes til tilpasninger knyttet til det psykososiale og til sosiale forhold. Lærerne poengterer viktigheten av å være enige på teamet rundt noen grunnleggende verdier og ha et elevsyn som tar hensyn til barnets ønsker og behov. Samtidig snakker de om tydelighet, trygge rammer og at elevene ikke alltid vet eller vil gjøre sitt eget beste. Innhenting av barnets stemme skjer ofte gjennom samtaler med elevgrupper eller enkeltelever, og det er ofte behov for samtaler fordi elevenes behov for TPO ikke er statisk og kan derfor ikke planlegges på forhånd. Vi vil hevde at lærerne er litt usikre på hva barnets beste innebærer siden de blir stille og ser på hverandre når vi spør. En lærer uttaler også at "vi vet ikke nok om det".

Skoleledernes begrepsforståelse opplever vi at ligger nært til det som beskrives av forventninger i opplæringslov og styringsdokumenter. Noen av de kommenterer at dette er "slik det bør være" optimalt sett. Begge skoler forteller at de har jobbet mer spesifikt med begrepsforståelse og avklaring av forventninger knyttet til TPO. Over år mener de at de har gått fra en mer individuell orientering og mer i retning av kollektiv tenking rundt arbeid med TPO. På skole B uttaler de f.eks. at det optimale rundt TPO er å tenke hvordan man kan tenke tilpasning til den enkelte, men samtidig til hele gruppen. At man har et mål om å tenke på den enkelte i tillegg til gruppen. Skolelederne kommenterer endringer knyttet til TPO som omhandler et "utfordringsbilde" som har endret seg fra å være mer faglig til å bli mer omfattet av behov knyttet til psykiske og sosiale hensyn, og psykososiale tilpasninger. De ytrer at kravene til skolens handlingsrom og tilpasningsdyktighet er endret for å kunne møte disse elevene på en adekvat måte. I møte med forståelsen av barnets beste, mener skolelederne at skolen legger til rette for at dette gjennom formelle og uformelle samtaler mellom elevene og lærerne eller andre ansatte. De forteller samtidig at det ikke finnes noe formelt kvalitetssystem som sjekker ut dette.

4.2 Høring av barnets stemme og vurdering av barnets beste

4.2.1 Elever

4.2.1.1 Planlegging av opplæring

Når vi spør elevene på skole B om de vet hva barnekonvensjonen sier om barns rettigheter, barnets stemme og barnets beste blir det stille. Elevene på skole A kjente heller ikke til barnekonvensjonen. De husket bare bærekraftsmålene (FN). Vi velger derfor å omformulere spørsmålet til å omhandle det å bli hørt og ha medvirkning. På spørsmål om de har hørt om, eller vet hva *medvirkning* betyr, så svarer elevene på skole B:

- Egentlig ikke.
- Vi får lov til å bestemme litt da. På en måte. Vet ikke helt, men det er jo noe sånt.

Elevene på skole A svarer:

- ... kanskje at man kan medvirke på hvordan man vil jobbe og sånt. (usikker, drar på det)
- Vi har jo for eksempel elevrådet. Hvis for eksempel elevrådsrepresentantene i klassen lytter til klassen og sier det videre til rektor, så kan jo klassens stemme eller ønsker være med å medvirke på ting på skolen.

En elev snakker om at du får mer fokus og lyttes mere til om du er mer frampå:

- F.eks. hvis man har en høy stemme, snakker mye og tar litt plass, så kan man medvirke på at noe skjer eller noe gjøres.. (skole A)

Når vi snakker med elevene om fenomenet *medvirkning*, spør vi dem om hva de tror det kan bety og om de har opplevd å få medvirke. Ut ifra elevenes svar så kan vi få noen tanker om at deres tolkning kan knyttes opp til en slags forventning om at noe skal skje der og da eller at de skal få noe.

- Problemet er jo at det skjer jo aldri noe ... vi har jo sikkert spurt om ny fotball 400 ganger, og nye nett på målene ... men det skjer jo aldri noe... (skole A)
- Jeg går på turn, men det blir aldri turn i gymmen eller veldig lite, bare 5 minutter på en stasjon. (skole B)
- Ja, jeg prøvde en gang i gymtimen, men det funket ikke så bra. Da sa dem sånn at "No har vi planlagt hva vi skal gjøre i gymtimen så no må dokker følg planen og hør på hva vi si, for vi er lærerne". Så det er på en måte litt strengt. (skole A)
- Nei, det her har vi planlagt så no må du sette deg ned og følge med på det vi har planlagt. (skole A)

Her kommer det fram hvordan medvirkning oppfattes av elevene. Mange av dem likestiller medvirkning med det å bestemme. Vi vil hevde at elevene i sin tankegang er litt enten-eller. Et svart-hvitt tanke sett der du enten har medvirkning eller så har du det ikke. Det er ikke noe imellom og det medfører at hvis de ikke får viljen sin eller får de de ber om så opplever de ikke å ha medvirkning.

På et eksplisitt spørsmål om de opplever å ha medvirkning i klasserommet, svarer noen av elevene på skole A:

- Mmmm... nei, egentlig ikke.
- Har vi det?

Samtidig sier de at de blir hørt av og til og at de får lov til å bestemme innimellom. De nevner et eksempel med leselekse i engelsk der de kom med ulike forslag, blant annet antall sider eller lese på tid. Deretter ble det stemt i klassen og valget falt på tid. Som en elev sa:

- Noen bruker lang tid på å lese 20 sider, mens andre blir ferdig – sånn! (samtidig som hen knipset i fingrene). (skole B)

Når vi spør om medvirkning så opplever vi at elevene bruker begrepet *bestemme*. I oppfølgingsspørsmål så bruker vi som intervjuere det samme begrepet for ikke stoppe elevenes tankerekke. På spørsmål om elevene får være med å "bestemme" andre ting eller snakker om ting som har med skolen å gjøre med lærerne, så kommer elevene ved skole A med noen konkrete ting som de husker på ut ifra hvordan de tolker spørsmålet:

- Vi hadde en gang sånn derre, eller vi har hatt det flere ganger; sånn ark som det står "ting du kan gjøre" også kan du bestemme selv om du vil ha en pause og når den skal være, også står det ting du MÅ gjøre ... også når du er ferdig med det, så står det ting du KAN gjøre hvis du vil.

Ved oppfølgingsspørsmål på om de har hatt noen mulighet til å påvirke eller sagt meningen sin om innholdet på arket, eller det som står der, svarer de:

- Egentlig ikke.
- Nei det har vi ikke.

Vi snakker med elevene om dette med at lærerne planlegger hva som skal skje og gjøres i timene. Vi spør dem så om de kan huske på å noen gang fått vært med på planlegging av aktiviteter eller tema. Til dette svarer elever ved skole A "egentlig ikke", mens elevene på skole B "Ja, på hvilken måte vi skal gjøre det." Etterpå kommer det fram at elevene på skole B ikke har deltatt i planleggingen, men derimot fikk velge hvilken arbeidsmåte de ville bruke når oppgaven ble gitt.

4.2.1.2 Gjennomføring av opplæring

Elevene på skole B gir uttrykk for at de ofte eller ganske ofte får lov til å velge måte å jobbe på, individuelt eller gruppe og digitalt eller analogt.

- Ja, vi får lov å planlegge hvilken måte vi skal gjøre det på.
- Får bestemme selv om vi vil arbeide i gruppe eller alene.
- I Australia-prosjektet hadde læreren delt opp i 4 tema, så skulle vi rekke opp hånda på hvilket tema vi ville jobbe med. Så ble det satt sammen grupper ut i fra det.
- ... vi fikk velge om vi ville ha med historie eller ikke eller noe sånt.

De får også velge måter å vise hva de har lært og framføre på. Her virker det som elever på begge skolene opplever medvirkning:

- Litt blanding.. (skole A)
- Vi får ganske ofte bestemme hvordan vi skal framføre det (veggplakat, bookcreator). (skole B)
- Bestemt noen ganger.. men noen ganger får vi bestemme litt designet, hvordan vi f.eks. vil presentere en plakat.. men det er på en måte litt bestemt på forhånd, hva vi skal gjøre ... (skole A)
- Så fikk vi også bestemme hvordan vi skulle framføre det. (skole B)

Elevene på skole B gir uttrykk for at lærerne ser dem og hva de trenger å øve på. På skole A sier elevene at lærerne ser hvilke de bør samarbeide med og hvor frie valg de bør få. Det virker som elevene opplever trygghet innenfor den rammen lærerne gir og de uttaler at de har det rimelig greit. Når vi utfordrer elevene på om lærerne vet hva de trenger, i hvor stor grad de medvirker og hva de eventuelt kunne tenkt seg å medvirke mer på så svarer de:

- Ganske greit, da har dem kontroll da. (skole B)
- Hmm ...er ikke helt sikker ... har egentlig ikke så mye å si. (skole A)
- Det er rimelig greit slik det er. (skole A)

Dette tolker vi som at de elevene vi har intervjuet har en grei skolehverdag og opplever trygghet innenfor rammer gitt av lærerne.

Elevene på skole B redegjør for at de ofte får samme oppgaver, men at det ofte er nivådeling der elevene kan velge vanskelighetsgrad. De sier at lærerne prøver å utfordre dem til å velge vanskeligere nivå, men at det ikke er like enkelt bestandig. En elev er ærlig og sier hen bare vil bli ferdig og derfor velger enklere nivå. En annen sier hen gjør det som trengs for å klare prøvene. Hvis de blir tidlig ferdig får de vanskeligere oppgaver så det er ikke alltid de sier ifra hvis oppgavene er for enkle eller tar seg ekstra god tid på oppgavene.

Elevene på skole A er også innom dette og i enda sterkere grad er opptatt av å komme i gang og bli fort ferdig. Om elevene ikke får til ting, spør de i så fall bare om hjelp, noe de opplever å få. Flere elever svarer at de liker "kjappe løsninger", få forklart ting fort, så man blir fortere ferdig:

- Liker at de forklarer fort, og jeg gjør det fort - for da blir jeg fortere ferdig og kan jeg gjøre andre ting.. (skole A).
- ... jeg er en som bare vil bli ferdig med det. Så, jeg gjør bare det jeg skal. (skole B)

Elevene på skole A er enige om at de liker å få en "oppskrift" på hva som skal gjøres, og så går de og gjør det. De uttaler videre at det tidvis kan bli litt mye tid som går med til gjennomgang, og at de da får for lite tid til å jobbe med oppgavene. De sier blant annet:

- At vi ikke går gjennom alle oppgavene som vi skal gjøre, for da får vi ikke gjort noe, for det er ofte det som skjer nå, at vi går gjennom alle oppgavene som vi skal gjøre, etterpå, og da får vi liksom ikke gjort det selv ... (skole A)
- Liker å få forklart hva vi skal gjøre, også bare sette i gang. (skole A)
- Nei, få instruksjoner kjapt - og så gå og gjøre det. (skole A)

Dette forstår vi som at elevene synes lærerne bruker lang tid på prating og gjennomganger og at de ønsker mer tid til egen aktivitet. I videreføringen av dette så tolker vi det slik at dette er noe elevene kunne tenkt seg å medvirke i sterkere grad, men som de kanskje ikke forteller lærerne sine om

Om det med valgfrihet og få mulighet til å kunne ta ulike valg i undervisningen sier en elev:

- Vanskelig å velge selv, sånn hele tiden.. kan bli veldig mye man må velge selv.. hvis flere er sånn som meg, så blir det ekstremt vanskelig å bestemme seg.. (skole A)

Flere av elevene ønsker seg flere valg slik at de kan velge innenfor sine interesser og ønsker. Samtidig er noen tydelige på at det tar tid og er vanskelig å velge hvis alternativene blir for mange. Begge skolene gir eksempler på undervisningsopplegg og prosjekter der de har fått valgt innenfor en ramme satt av lærerne og snakker positivt om det.

Vi erfarer at det til en viss grad er noe ambivalens rundt det at elevene opplever skoledagen som "rimelig grei" og "at lærerne har kontroll", i motsetning til at de samtidig på andre spørsmål svarer at de *ikke* opplever muligheten til å medvirke. På et eksplisitt spørsmål om de har noen medvirkning i klasserommet, svarer elevene ved de to skolene noe forskjellig:

- Mmm... nei, egentlig ikke... (skole A)
- Har vi det? (skole A)
- Ja, innimellom. (skole B)
- Av og til. (skole B)

4.2.1.3 Evaluering av opplæring

Vi presenterer et hypotetisk spørsmål; hvis dere skulle ha fortalt lærerne deres hva som gjør dere mer motiverte, mer engasjert og får lyst til å lære enda mer ... hva kunne dere tenkt dere å bestemme over, da?

- Kanskje mere egenarbeid, litt jobb mere selvstendig. (skole A)
- Litt mere musikk i timen, sånn at ... jeg vet det er veldig mange i klassen som liker musikk og synge og sånn.. jeg føler det er mye mere koselig når jeg hører på sang eller musikk ... rolig ... eller noen ganger bråkete.. for da føler jeg at jeg får til å jobbe kjappere. (skole A)

Når vi så spør om hva de kunne tenkt seg og påvirket, f.eks. i møte med et faglig tema i matematikk, svarer de fleste på skole A at mere praktisk arbeid med stoffet ville ha vært et ønske. Det blir mer motiverende enn å sitte å regne, eller jobbe med stoffet bare i boka.

- Kanskje å få lov til å måle omkrets og areal på forskjellige plasser i klasserommet, da kunne det vært morsommere og gått litt rundt og bare målt og finne det ut.
- ... og ikke bare sitte og regne på ark og sånt ... på en liten bestemt form.
- En gang fikk vi lov til å jobbe på vinduene, skrev på vinduene ... men liksom, vi jobber mest i boka.. vi får et ark med oppgaver også skriver vi dem i boka... også gjør vi oppgavene.

Vi spør dem avslutningsvis om hva som ville vært viktig for dem, om de hadde hatt en reell mulighet for medvirkning i klasserommet. Hva skulle dette i så fall ha handlet om, og hva ville vært viktig for hver enkelt av dem. Her svarer de fleste av elevene på skole A at det ville handlet om arbeidsmåter og innhold.

- Kanskje mere selvstendig arbeid, at vi får jobbe mere selv.
- ... og kanskje uten læreren sin innblanding så mye ...
- I klasserommet ... kanskje medvirke litt på hvordan vi gjør ting, og hva vi gjør..
- Arbeidsmåter og innhold.

Dette viser at elevene har tanker om medvirkning og hva de kunne ha tenkt seg å medvirke på. Spørsmålet er om skolesituasjonen og elev- og lærerrollen gir dem muligheten til det, og om elevene er bevisste på at de har mulighet og rett til å medvirke.

Et konkret ønske kom fra en elev på skole A og det var å bruke sang i undervisningen. Eleven fortalte at hen likte å skrive sanger og holde på med forestillinger. Hen sa:

- ... når jeg skriver sanger så slipper jeg å si følelsene mine, men da kan jeg bare skrive dem ned istedenfor, fordi jeg synes det er ganske kjedelig å bare snakke veldig lenge.
- ... når jeg synger en sang om hvordan jeg føler det så er det mye enklere, jeg føler at folk forstår det bedre.

Vi spør dem også om de føler at deres stemmer og meninger blir tatt på alvor på skolen. Her er elevene mere delt i synet på denne opplevelsen. Skole A svarer:

- Neeeei ikke så veldig, egentlig.
- Det er ikke mye, i hvert fall.
- Hvis noen trenger hjelp, så kanskje.
- I spesielle tilfeller.
- Litt ja og litt nei

De virker noe usikre og diffuse i svarene sine, så vi spør om de kan komme med noen eksempler på dette med å fremme eller ytre sin stemme. Det kommer noen få eksempler på dette, men av hensyn til anonymisering kan ikke dette gjengis konkret. Likevel er disse få eksemplene fra nylige hendelser der det har skjedd en konkret hendelse/aksjon og lærerne har handlet deretter. På skole B svarer elevene mer utfyllende og kommer med eksempler på opplevelsen av å bli hørt:

- Innimellom får vi lov til å være med å bestemme.
- Vi har bestemt engelskleksa nå da. Hvordan vi skal lese en slik bok, hvor mye vi skal lese i løpet av en uke.
- Vi kommer med forslag så tar vi og stemmer. Det som får mest stemmer blir det.

4.2.2 Lærerne

4.2.2.1 Planlegging av opplæring

Vi er interessert å se på hvilken måte lærerne legger til rette for å høre barnets stemme og vurdere barnets beste. På hvilken måte blir elevene hørt når vurderinger rundt tilpasset opplæring eller tilrettelegging gjøres?

Vi startet med å reflektere sammen med lærerne rundt hva det kan bety å ta hensyn til barnets beste. Her kommer lærerne på skole A f.eks. inn på dette med at enkelte barn, i noen sammenhenger kan profittere på å bli tatt ut av gruppen for å få hjelp med noe konkret. Samtidig kan eleven ytre at hen ikke ønsker å gå ut av gruppen sånn uten videre. Det kan være ulike årsaker til dette, blant annet at det å forlate gruppen som "den ene", eller tenke at man er mindre flink enn de andre. Lærerne mener det er viktig å jobbe med trygging, og ta hensyn til at elever har ulike behov for hjelp og støtte, at dette vil være viktig i møte med å legge til rette for barnets beste. De berører også her viktigheten av å kjenne elevene godt, slik at man f.eks. ved hjelp av kroppsspråk og reaksjonsmønster kan "lese dem", og ta hensyn til elevenes ønsker og behov.

- For eksempel en elev som man vurderer å ta ut av gruppen for å hjelpe han med noe konkret, også vil ikke eleven dette sånn uten videre ... i det du klarer å implementere dette, slik at elevene ikke opplever å bli utsatt for det, på en negativ måte, og i tillegg klarer å dra nytte av den hjelpen du gir dem; da mener jeg at det er til barnets beste.
- Stort sett klarer du å lese dem, eller se det på dem om de vil dette eller ikke. Men det hender jo samtidig at de blir med på ting de ikke har så lyst til også.
- Du driver jo og lærer en elev; du kan ikke gjøre sånn, fordi dette vil ha den og den effekten på andre elever. Hen vil gjerne gjøre det på sin måte hele tiden. Da må vi voksne veilede på en måte som blir til barnets beste, slik at hen kan bli den beste utgaven av seg selv... selv om ikke nødvendigvis eleven har lyst til å være med på det.

De forteller videre at det er en rød tråd gjennom dette med tilpasset opplæring; å lytte til hva elevene sier med tanke på deres muligheter til medvirkning, eller å ytre sin stemme, og det med å ta vurderinger som vil kunne være til barnets beste. Samtidig ligger det en refleksjon og en slags innrømmelse rundt at lærerne snakker lite om barns beste vurdering både seg imellom, men også med elevene. Det er muligens slik at kompleksiteten knyttet til tilpasning og barnets beste oppleves så vidt ulikt fra tilfelle til tilfelle, og at det i seg selv kan være medvirkende til at det snakkes lite om. Ut ifra samtalen med lærerne rundt dette temaet så vil vi hevde at det ligger mye i underbevisstheten deres.

- Føler det gjennomsyrrer alt det vi tenker; i forhold til tilpasset opplæring. Da tenker vi jo samtidig på barnets beste. For vi tenker at de er ulike og vi ønsker å møte dem der de er, det skal være en god situasjon og de skal være mottakelig for undervisningen og opplegget. Så på en måte, ligger det i underbevisstheten. Vi kjenner jo barna godt..."han trenger dette, og hun trenger det sånn"...men vi snakker vel kanskje ikke om det, men tenker jo alltid at vi ønsker det beste for alle disse elevene, men det er ulikt hva som er til hvert enkelt barns beste; om det er det sosiale, eller

det faglige, eller om det handler om samarbeidsevner eller det å jobbe alene... Dette ligger nok som en grunntanke i alle oss. (skole A)

- Hver gang vi har en eller annen god ide om et prosjekt som vi tenker å starte opp; da tenker vi med en gang på; hvordan skal vi legge til rette for den eleven, hvordan skal vi få henne inn i dette, hvordan skal vi hjelpe ... hvordan skal vi tilpasse ... dette gjør vi jo nesten hele tiden, smått eller stort. (skole A)

Lærerne gir uttrykk for at de har barnets beste i tankene når de planlegger. Likevel er det så ulikt hva som er hvert enkelt barns beste og ikke minst hva som ligger bak elevens behov og ønsker. Er det sosiale utfordringer eller er det faglige? Handler det om samarbeid eller å jobbe alene? Eller er det helt andre forhold som spiller inn? Kompleksiteten i dette gjør planleggingen utfordrende for lærerne å gjøre riktige valg og tilpasse opplæringen. Vårt inntrykk er at lærerne ikke har reflektert så mye rundt dette med barnets beste før intervjuet med oss. Mye av det de forteller kan ikke planlegges og det har ikke vært kommunisert så godt ut fra skoleledelsen eller mellom lærerne. Kompleksiteten i dette forsterkes gjennom at lærerne har mange samtaler i løpet av en dag fordi det skjer mye når læring skjer i et fellesskap. Det kan være faglige utfordringer, samarbeidsproblemer, motivasjonsvansker etc. Når elever i tillegg kan oppleve utrygghet, manglende tilhørighet, en dårlig dag, personlige problemer etc. så vil det være mange faktorer som spiller inn når tilpasninger og barnets beste vurderinger skal gjøres. Det som fungerte i går trenger ikke å fungere i dag, fordi det har skjedd noe f.eks. i friminuttet. Som en lærer på skole B sier:

- Vi har blitt god til å ta det på sparket. Fordi uansett hvor godt man planlegger så blir det ikke slik du hadde tenkt likevel.

Lærerne på skole B er opptatt av å skape en trygg ramme, ha tydelige regler og klare konsekvenser. Dette oppfatter vi som et *overordnet* perspektiv på barnets beste, som gir elevene rom til å være seg selv, rom til å være barn. De sier blant annet:

- Vi har fortsatt ei gruppe med forskjellige utfordringer. Det at vi har en trygg ramme, tydelige regler og klare konsekvenser. De vet hva det går i.
- De har et rom å bevege seg i, men med grenser som skaper trygghet.
- Vi er flinke til å ta dem på det som ikke er greit, men de skal få lov til å være seg selv.
- Hvis vi ikke er tydelig nok så sklir det ut.
- Hos enkelte tror jeg de har potensialet til å trekke medvirkningen for langt hvis vi ikke stopper det. Stort sett er de fleste ganske fornuftig og rasjonell. Hva som er relevant eller ikke og hva som er lurt å gjøre. Vi kan ikke slippe løs alle helt nei, da tror jeg ikke det blir gjort noe særlig.

Lærerne på skole B poengterer også at de som voksenpersoner er viktige trygghetspersoner for elevene, og at elevene ikke alltid vet sitt beste.

- Vi voksenpersonene er viktige her da, for barnets beste, å gjøre dem trygg.
- Barn vet ikke alltid sitt eget beste.
- Av og til skjærer vi gjennom. For eksempel er det mange som velger iPad til skriving, men av og til må vi bestemme at det er håndskrift.

Flere av lærerne på begge skolene sier også noe om dette med at barn ikke alltid vet sitt eget beste i noen sammenhenger. Da kan lærerrollen også handle om å måtte sette noen rammer som gjør at elevene gis et rom til å være seg selv, og også noen ganger "overstyre" til fordel for det som er barnets beste, sett fra deres side. De reflekterer for eksempel rundt utfordringer med at elever ikke alltid er så lette å få med på ulike opplegg som læreren fra sin side mener vil gagne eleven. Da handler det om å finne måter å implementere tiltakene på, som gjør at de selv opplever å profitere på å benytte seg av tiltaket. Det er noen av tankene fra lærerne på tiltak til det beste for barnet. Når vi spør konkret hvordan de innhenter barnets stemme så kommer det eksempler på ulike samtaler og undersøkelser:

- Vi har jo holdt på en del med dette, blant annet ustrukturerte samtaler. For eksempel "leirbålsamtaler" som er gruppesamtaler ut ifra tema, følelser, tanker eller utsagn. (skole A)
- Kan også kjøre noen sosiometriske undersøkelser; f.eks. i forhold til hvor du selv og de andre skal eller bør sitte. Evaluere etterpå; hva likte vi med dette og hva likte vi ikke? (skole A)
- Av og til har vi jente- og gutteprat. Da hører vi litt da. Tanker og meninger. (skole B)
- Jeg tror ikke elevene helt klarer å se sitt eget beste heller ... spør jo dem ofte da, på elevsamtaler, og ut ifra det uttrykket de gir i timene da ... du ser de har det bra ... men det er ikke sikkert eleven klarer å si dette selv (behovene), men vi mener jo da at det er lurt og til elevens beste. (skole A)
- Apropos barnets beste; innimellom må vi ta valg for eller på vegne av eleven; "nå skal du sitte her", noe som vi kan hevde er til elevens beste, selv om hen kan være ganske uenig. (skole A)

Vi forteller at i intervjuet med elevene, så har elevene sagt noe om at de er forskjellige med tanke på det å ta valg. Noen synes det er kjempevanskelig å ta valg, mens andre vil ha masse av det. Hva tenker dere lærere om det?

- Vi er nok ganske opptatt av at de skal få lov til å prøve ut forskjellige ting. Hvis en elev f.eks. ikke er så motivert under "lesekvarten", kan lærer komme med et repertoar av alternativer til eleven. Som regel finner vi noe eleven synes fungerer. Lærer har på sett og vis tatt et valg på vegne av eleven, men eleven er samtidig med og gir respons på lærers forslag underveis. De kan ikke velge bort å f.eks. lese om morgenen, men de kan få medvirke på hvordan de vil lese. Hvis eleven ikke blir presentert for mulighetene eller alternativene, har han heller ikke noen forutsetning for å finne ut hva alternativene kan være. (skole A)

At lærerne legger opp til at elevene gis muligheter til å prøve forskjellige ting, og samtidig vektlegger elevens respons på utprøvingen, opplever vi er et konkret grep på å innhente barnets stemme. Da skjer tilpasningene i rommet mellom profesjonsutøveren og kan justeres i møte med brukerens direkte respons.

Vi spør dem også om de har noen erfaringer eller tanker rundt eventuelle ulike syn og meninger på barnets beste, mellom dem og elever eller foreldre. Det kan være uenighet mellom skole og hjem knyttet til hva som er barnets beste. For eksempel kan foresatte komme med ulike påstander som skolen ikke kjenner igjen, eller motsatt. Dette kan

være eksempler på dilemma hvor foresatte er usikre på om deres barn har det bra eller ikke, og som kan følges av emosjoner knyttet til foreldrerollen:

- Vi har elever som trives godt på skolen, dette kan være bekreftet gjennom systematisk klasseobservasjon, kartlegginger etc, men der foresatte samtidig hevder at barnet er utestengt eller ekskludert. Det kan handle om da er jo f.eks. foreldres håndtering av eget barn. Foresatte kan da hevde at; sånn er det rette for barnets beste, mens skolen kan se dette annerledes. Da kan det være litt sånn at man ser ikke barnet på samme måte, fra hhv skolens og foresattes perspektiv. Kanskje kan også foreldres egen bagasje være med på å kue barnet.. og da kan det hende vi ikke ser likt på hva som er barnets beste. (skole A)

Lærere på begge skolene trekker frem viktigheten av å kjenne elevene godt. Da kan endringer i kroppsspråk være nok som en slags respons på det man holder på med. De vektlegger også viktigheten av at barna skal oppleve å bli hørt:

- Grunnstammen hos oss er at barnet skal føle seg forstått; "hva trenger du for at vi skal få løst dette her?" Det synes jeg vi er gode på! (skole A)
- Det å lese kroppsspråk er også en fin temperaturmåler, i forhold til hva barnet kan trenge i ulike sammenhenger. (skole A)
- Vi har hele tiden tanken om elevens beste, hva er bra for denne elevene nå. Vi har samarbeidsmøter der vi går gjennom elever som på ulike måter trengs og snakkes om. Hva gjør vi med han? Hva med han på den turen? Nå skal vi på ski, hvordan legger vi til rette for det? (skole B)

4.2.2.2 Gjennomføring av opplæring

I gjennomføring av undervisningen så hevder lærerne at elevene er ganske delaktige. Spesielt hvilken arbeidsmåte de skal bruke får eleven ofte velge selv, men også måter å presentere det de har lært på. De beskriver et samspill i arbeidet med elevene der de kjenner dem godt, har oversikt og relasjon til å kunne tilpasse undervisningen. En lærer på skole B beskriver et undervisningsopplegg de holder på med.

- Nå holder vi på med regnskogen. Da har vi lest ulike artikler. De får være med å velge hva de vil lærer mer om. Elever som strever med lesing kan få tilbud om å lese enklere tekster eller få hjelp til å lese den vanskeligere teksten. Da får de et valg, være med å bestemme. Vi kan ta den vanskelige teksten, sette den inn i word og få den opplest, eller hente enklere tekster fra for eksempel Salaby, som vi har gjort en del av. Være med å vurdere. Hva blir det beste for meg? (skole B)

Dette viser to momenter for tilpasninger som gjøres sammen med elevene. Barnets stemme hentes inn i differensiert valg av tekster og bruk av digitale hjelpemidler.

Når vi spør lærerne om hvilke utfordringer eller dilemmaer de opplever i arbeidet med tilpasset opplæring og barnets beste så opplever vi at de to skolene har ulikt fokus. Begge skolene kommer inn på at rammefaktorer har stor betydning. Lærerne ved skole A gir uttrykk for at de er få lærere på mange elever, og at de selv føler at de ikke strekker til i jobben sin.

- Det er å ikke føle på den utilstrekkeligheten ... den følelsen som vekkes i meg, min egen uro; er når jeg ser at jeg ikke klarer å dekke opp alle elevene ... tror dette handler mye om rammene vi jobber under.. føler seg ofte utilstrekkelig.. du føler du vet så mye om hver enkelt, men ofte når du går hjem føler du at du har gjort en for dårlig jobb.
- Jeg vet jeg gjør en "jævla bra jobb", men likevel går du hjem med denne følelsen av utilstrekkelighet.
- Kommunen har en vei å gå i forhold til å gjøre disse rammene bedre...

Årsakene her opplever vi er sammensatte. Det kan være alt fra begrensede muligheter i skolebygget, til for få hender, eller at elevgruppen er så vidt ulike og derfor trenger ulik oppfølging. Det handler mye om profesjonalitet og følelsen av å ikke alltid strekke til.

Lærerne på skole B vektlegger at de er mange voksne på trinnet og at *det* gjør det lettere å høre barnets stemme. De opplever å følge opp elevene på en annen måte når de er flere og at det gir dem frihet. Frihet til å tilpasse til den enkelte der de tar mange valg underveis i timene.

- Vi er utrolig heldige. Vi er tre voksne på trinnet. Da får vi en unik evne til å følge dem ganske tett i timene. Tar ganske mye valg underveis i for eksempel en arbeidsplan time. Da kan vi ta oss friheten til å tilpasse litt på farten, du kan gjøre dette her du eller du trenger ikke gjøre dette, eller gjør det på denne måten. Elevene er ganske vant til det.
- Vi har sikkert gjort det hvis vi har vært færre, men det er lettere å gjøre det når vi er flere. Da klarer vi å følge dem opp på en annen måte.
- Vi kan iallfall favne flere når vi er flere voksne.

De opplever også å få til tilpasninger fordi de har tilgang til mange rom, samt at de har jobbet mye med trygghet og aksept for hverandre i gruppa. Det er aksept for å gå ut, være annerledes og gjøre noe annet enn de andre.

- Gode rammer ... fire grupperom. Får til å tilpasse til elever som har veldig behov for å jobbe litt alene. (skole B)
- Får til å tilpasse fordi vi har masse rom. (skole B)
- Aksept i gruppa. Ikke slik at "nå er han der, jeg vil også dit..." (skole B)
- Når noen har spurt så forklarer vi det da. Det er litt vanskelig å sitte i ro. Du er heldig du som slipper å kjenne på den uroen. Godt for han eller hun å gå ut en tur. (skole B)

Det virker ikke som lærerne ved skole B i stor grad planlegger hvordan de tilpasser og hører barnets stemme. De tar det litt som det dukker opp underveis.

- Det er ikke alltid vi har kjempegodt planlagt hvordan den og den og den skal ha tilpasset. Vi har blitt god til å ta det på sparket. Fordi uansett hvor godt man planlegger så blir det ikke slik du har tenkt likevel.

Begge skolene snakker om tidsklemma og at det utfordrende å rekke over alt. Både i forhold til elevene, men også i forhold til samarbeid, erfaringsdeling og egen refleksjon.

- Tid...tid til å prøve ut... tid til hver elev... dette går mest utover de som er mer stille, som ikke har en høy nok stemme, eller som tar stor plass.
- Føler aldri at jeg treffer alle.

- Det er for mange elever og for liten tid... det handler også om behov for egen kontroll for å få sett elevene på en best mulig måte.
- Det er kanskje der VI må bli flinkere også ... "dette var bra nok"... kanskje må vi bli mere realistiske.. kanskje vi treffer alle i løpet av et år... (humor)

Her opplever vi at det ligger en del frustrasjoner hos lærerne, og at disse begrunnes med alt fra store forskjeller i elevenes ulike behov for tilpasninger, til følelsen av å ikke ha nok tid til å se og følge opp alle, til antall elever i gruppene. Videre kommenteres en opplevd tidsklemme; noe som berører det direkte arbeidet mot elevene, tid til forarbeid og planlegging, og dessuten tid til samarbeid med kollegene på samme lærerteam eller skole. Samtidig reflekterer lærerne rundt at de kanskje har for høye ambisjoner og forventninger for sin egen del, i møte med handlingsrommet som ligger der. Dette er for så vidt noe også vi som forsker på fenomenene lett kan kjenne oss igjen i. I et arbeidsmiljøperspektiv tror vi at dette kan være et viktig tema som med fordel kan og bør belyses. Opplevd mislykkethet eller følelse av å ikke strekke til, for aktørene i skolen, kan bidra til uheldige belastninger og konsekvenser i jobbutførelsen og dessuten være risikofaktorer knyttet til arbeidstakernes helse og livsmestring. Vi mener dette er viktig å ha en kunnskap om fra et lederperspektiv.

4.2.2.3 Evaluering av opplæring

I evaluering av undervisningen så omtaler lærerne på skole B et utviklingsprosjekt der de har jobbet med elevinvolvering og elevmedvirkning. Når de holdt på med det så opplevde de å være veldig frampå og spurte elevene om hvordan de ville framføre og hva de kunne tenke seg å fordype seg i.

- Mange har lyst å samarbeide, jobbe 2 og 2, i gruppe. Da er det viktig å ta en runde etterpå hvordan det fungerte. Hvordan fungerte det? Er det til ditt eget beste? Lærer du mest slik? Hva lærer du av det? Er det koselig, morsomt, trivelig eller får dere gjort mye?

I etterkant ser lærerne at noe av dette har forsvunnet og at de kunne blitt flinkere til å vurdere hva som er lurt å gjøre etterpå.

- Hva er lurt og ikke lurt. Kunne sikkert vært enda mer, spesielt å vurdere etterpå.

På skole A trekker lærerne frem at medvirkning og barnets stemme høres på ulikt vis, både strukturert i klassen eller i lyttekrok, og mer ustrukturert gjennom innspill i "forbifarten".

- Gjerne i form av dialog eller samtale i større grupper, eller tredelingsgrupper, eventuelt i full klasse. Muntlige innspill.
- Vi tar jo innspillene deres, om disse eventuelt kommer i forbifarten i utetiden eller på andre vis.
- Noen ganger tar vi en prat med dem i starten av nytt tema..
- Fokusområde fra fellestid: "hvordan har du lyst til å lære dette ..."
- Er nok ikke alltid så strukturert.. men innimellom prater man med dem om for eksempel hvordan presentere ... hvilket sporvalg som er lurt å ta.. hvordan vi jobber underveis.
- Jeg tenker på det når jeg planlegger, hvilken variasjon som jeg vil skal være mulig med tanke på f.eks. arbeidet med presentasjon. Innafor

temaet skal de kunne finne noe de har lyst til å fordype seg i ... men jeg går ikke inn og snakker med dem hver gang i hvert nye tema eller time.

- Har noen erfaringer med at når de får stor grad av medvirkning, så kan det ta veldig lang tid ... spesielt gjennomføringen av presentasjonene; dette tok veldig lang tid. Flere elever mente at det burde være en prøve, eller en diktat, andre målepunkter etter endt opplegg.
- Kanskje hadde vi trengt en "ekstern person" som kunne observert dette, systematisk?

Vi får inntrykk av at lærerne har en bevissthet knyttet til det å gi elevene rom for å medvirke og å bli lyttet til. Samtidig opplever vi at dette i stor grad handler om gjennomføring av ferdig planlagt opplegg fra lærernes side, og det handler mest om valg knyttet til vanskegrad og differensiering, eller valg av presentasjonsform. De trekker også frem at innspillene fra elevene kan komme litt "på farten" og ustrukturert, i tillegg til mer strukturert gjennom dialog og samtaler i større eller mindre grupper, eller også en-til-en. Noen ganger har de dialog i lyttekrok ved oppstarten av nytt tema. Ut ifra fortellingene i intervjuene, virker det som at selve planleggingen av undervisningen og evalueringen i etterkant, er noe som i mindre grad involverer elevene selv. Dette opplever vi som et interessant funn i møte med føringene om at elevene skal ha en reell medvirkning i "alt som angår dem", hvis vi ser til barnekonvensjonen og overordnet del i læreplanen.

Vi spør lærerne på skole A om hvilke tanker de har, rundt dette med å ha fastlagte planer og løsninger rundt tilpasset opplæring, medvirkning etc, eller om det først og fremst er kulturen og elevsyn etc. som er det viktigste.

- Jeg tror det siste ... eller ... jeg tror det siste mest..
- Det er elementært.. det er liksom det du MÅ ha, grunnsynet.. også hjelper det deg på veien, det med å få erfaring, skape struktur etc. La oss si at å få inn en lærer da, som er i helt andre enden av skalaen.. det er litt skrekken ...
- Vi har fått mye gratis, føler jeg.. fordi vi er ganske enige.. kulturen i vår gruppe ... men det å huske på det, sjekklister.. en viss grad av struktur..
- Har vi husket å gi elevene muligheten til ...
- Vi får det til ad hoc på en måte.. eller vi gjør det egentlig uten å tenke gjennom hva, eller at det skjer.
- Skulle hatt en forsker til å registrere hva det faktisk er vi gjør, for vi ser det kanskje ikke helt enkelt selv.

Lærerne på skole B virker å ha samme oppfatning. De legger vekt på at de som lærere er veldig ulike, men at de utfyller hverandre godt som team. De tror også at elevene er klar over dette og utnytter det hvis de skal ha hjelp.

- Vi har snakket litt om elevsyn. Vi har ganske likt elevsyn. Stor respekt for enkelteleven.
- Jeg tror vi utfyller hverandre veldig bra. Vi har hver vår rolle oppe i dette.
- Du er mer tålmodig en til en og flinkere til å terpe og den biten der. Det er ikke jeg.
- Jeg tror elevene vet hva vi er sterke og svake på.

4.2.3 Skolelederne

4.2.3.1 Planlegging av opplæring

I samtale med skolelederne ønsker vi å høre deres syn på barnets stemme og vurderinger av barnets beste. På hvilken måte blir elevene hørt når vurderinger rundt tilpasset opplæring gjøres og hvordan opplever de at retten til medvirkning blir ivaretatt. Skolelederne på skole A sier dette:

- Det er ingen formell struktur som sjekker ut hvor mye elevene har fått medvirket. Bruker man imidlertid elevundersøkelsen sammen med dette, så skårer jo generelt de fleste skolene ganske lavt her. Når det gjelder spørsmålsformuleringene her, kan det ha betydning hvordan elevene opplever disse spørsmålene. Kanskje er det større fokus på matematikk, engelsk og norsk når det kommer til medvirkning og tanker, enn overfor resten av fagene. Kanskje er dette med på at elevene svarer "i noen fag, eller i få fag". Da vil man i så fall automatisk skåre noe lavere.
- Vi har likevel ingen type kontrollspørsmål der de kan svare ut graden av medvirkning.
- Men vi har jobbet med å prøve å lære opp elevene i begrepene. Vi startet jo med å skåre veldig dårlig på elevundersøkelsen på dette punktet. Så vi har gjort et forsøk på å jobbe sammen med barna rundt forståelsen av begrepet medvirkning. Gjøre dem mere bevisst på hvordan de kan medvirke og på hva. Medvirkning betyr ikke at de skal få viljen sin. Vi starter allerede i første klassen og det er et eget satsningsområde på SFO. Jeg tror likevel at hvis vi spør ungene om hvor mye medvirkning de har i sin skolehverdag, er jeg usikker på hvor gode svarene vil bli.

På skole B har de heller ingen skriftliggjorte planer knyttet til temaet og problematiserer at elevens stemme kan strekkes langt. I tillegg er det utfordrende med begrepene som brukes i for eksempel elevundersøkelsen, og hvordan elevene for eksempel forstår begrepet elevmedvirkning.

- Vi kan ikke si at vi har skriftliggjort noen planer, men vi har snakket litt om, skal ikke si vi har hatt et klart fokus på det, men vi har hatt spes.ped. som tema et par runder i forhold til hvordan tilrettelegger vi. Jeg vet ikke om vi har snakket kjempehøyt om barnets stemme med de lydene som har kommet fram nå og som det legges veldig vekt på. Vet ikke om vi har vært kjempesystematisk på akkurat det. Det har vært drøftet mye i personalet seg imellom, det har jeg inntrykk av. Hva er en god måte å tilrettelegge på? Hvordan bør vi gjøre det for elevene? Og så har vi snakket om at vi må huske på elevene. Noen har foreldrene som talerør og dem er du bestandig i dialog med. Men jeg har inntrykk av at elevsamtalene er gode da. At det blir fanget opp en del der.
- Du kan jo strekke det dit at du aldri hører dem nok.
- Du vil alltid sitte med den at har du hørt dem nok i alle saker. Så vet du jo i alt fra dagsorganisering til endringer som du ønsker å gjøre. Du kan stille spørsmålet, men du vet i stor grad hvilket nivå en del svar kan lande på, alt avhengig av tema. Stiller du spørsmål om du vil ha lekser så vet du hva slags svar du får. Spørs litt på hvilken innretning du har på det. Bruker elevrådet endel på det, slik at de har talerør der. I klassesetting er de bra hørt, opplever jeg.

- Når du står og snakker om elevmedvirkning i elevundersøkelsen. Og hvert år må forklare og likevel krysser de nei. Vi er ikke flinke nok tror jeg, det passer ikke oss å bruke de ordene. Nå medvirker du. Det er helt ulogisk å si i alle de settingene og valg du er med på i alt fra hvordan jeg vil jobbe med denne oppgaven eller når det blir tatt opp i felles klasse? Hvordan skal vi jobbe med dette her? Hvordan vil du velge? Når du har ganske mye påvirkning gjennom perioder. Vi er ikke gode nok til å bevisstgjøre dem på det og ikke reflekterer dem selv over at de er med å bestemme heller.

Skolelederne snakker om ulike avveininger som må foretas i møte med fenomenene tilpasset opplæring, elevens rett til å bli hørt, samt noe om forventningene til samfunnsoppdraget som skolen skal løse. Det er avveininger som omhandler enkeltelevers behov versus det kollektive i gruppen, hvordan skal man takle elever som har ulike blokkeringer, som ikke vil? Likeledes som lærerne, kommenterer også skolelederne dette med mange elever som er "på ulike plasser":

- Man kommer jo ikke bort ifra at den generelle ressursituasjon er jo en faktor i hvordan vi kan legge til rette og gi TPO. Antall lærere er en ting, men hvordan skal vi bygge et godt lag rundt eleven, det er mange ulike behov som kan dukke opp, ulike kompetansebehov. Hvis vi som skole ikke har mulighet til å dekke de ulike behovene, da blir ikke den TPO så optimal som den kunne ha vært. De ulike behovene er tidvis veldig ulike og dermed veldig krevende. Vi kan organisere oss så godt vi vil, men hvis vi har for få, og ikke de riktige hendene, så sliter vi med å få det til på en best mulig måte. (skole A).

4.2.3.2 Gjennomføring av opplæring

Vi spør dem videre om de opplever at barnets stemme er med i ulike prosesser i klasserommene; fra gruppesammensetning til planlegging og tilpasning av undervisning, eller om det er lærerne som legger opp at "sånn skal det være"?

- Det tenker jeg kan være litt "både og". Etter hvert som man blir kjent med ungene, ser man hva de trives med av arbeidsmåter etc. Her gir vi dem noen valg; du kan jobbe alene, i par, triader etc. Da er jo på en måte elevstemmen hørt i forbindelse med at de får litt hjelp og samtidig føringer, men likevel kan de gjøre noe med eget valg. Selv om de ikke nødvendigvis ikke tegner rammene før aktiviteten skal skje, så er jo rammene likevel som en følge av de observasjonene som er gjort. Det er jo også jevnliges elevsamtaler, og noe av det det blir spurt om er jo, "på hvilken måte jobber du best"? Da kan de f.eks. svare at de ikke kan sitte sammen med noen som tuller mye. Dette blir så hensyntatt når lærerne skal danne læringspar etc. (skole A)
- Når vi har jobbet med vurdering, har vi også jobbet mer aktivt med elevsamtalene. Vi har gått over til å gi elevene oppdrag i samtalen; presentere seg selv med faglig utvikling. Etter en del utprøving har vi laget en egen plan for utviklingsamtalene. Vi opplever at dette har ført til mer elevdeltakelse i disse samtalene. (skole A)
- Det er nok en fordel at det er eleven som snakker om seg selv, heller enn at de hører på at noen andre snakker om seg selv. (skole A)

I gjennomføring av undervisning så vektlegger skolelederne ved skole B samtaler med elevene som sentralt. De opplever at lærerne har mange samtaler daglig og ukentlig for å kartlegge og kunne gjøre tilpasninger til elevene. Skolen har ingen planer på det og skolelederne er usikre på hvor systematisk de har vært på akkurat barnets beste. Vi får inntrykk av at lærerne har jevnlig dialog med elevene om hvordan de har det og hva som kan gjøres for å tilpasse opplæringen.

- Vet ikke om vi har vært kjempesystematisk på akkurat det. Det har vært drøftet mye i personalet seg imellom, det har jeg inntrykk av. Hva er en god måte å tilrettelegge på? Hvordan bør vi gjøre det for elevene? Og så har vi snakket om at vi må huske på elevene.
- Ikke bare de formelle samtaler, men også de mer uformelle. Der har jeg inntrykk at det kommer mest frem der. Når du sitter der med et skjema og skal ha noen svar så er det ikke sikkert det kommer fram svar. Enten at der ser du at det bygger seg opp noe frustrasjon og så kan det komme noe. Jeg klarer ikke å konsentrere meg når jeg sitter, med dem og sånn og sånn. Kanskje du skal sitte lengre fram i klasserommet? Kanskje er grupperommet noe for deg da? Da kommer det fram. Ja, kanskje jeg skal gå på grupperommet eller dette fikser jeg ikke eller ... Det er kanskje 10 minutter med den oppgaven så er du tilbake i klasserommet.

4.2.3.3 Evaluering av opplæring

Evalueringen av hvordan elevene involveres i undervisningen foregår på det enkelte teamet. Her diskuterer de løsninger, kommer med ideer og deretter prøver ut. De ansatte snakker mye om barna, har en god delingskultur og samarbeider til det beste for barna.

- Noe er at de jobber på klasseteam. Og at de etterspør. Hvordan skal vi få til dette? Komme med ideer. Prøver vi dette en periode, så evaluere vi det, så virket ikke det, så blir det løftet opp på en annen måte. (skole B)
- De som jobber sammen, er flinke til å snakke om de barna. Og diskuterer veldig hva som er hensiktsmessig. Hva foreslår vi? Og når vi havner borti ting så diskuterer vi det med hele teamet. Tror det har en styrke. Om du er uenig eller enig, skal vi møte eleven slik eller slik, men det er ikke jeg som enkeltperson som fronter det, men du har teamet eller ledelsen og diskutere med. (skole B)

Ut i fra lærernes fortellinger tolker vi at deres profesjonsfellesskap trekkes frem som betydningsfullt, selv om de ikke bevisst bruker denne benevnningen selv. De forteller likevel at de reflekter sammen rundt felles problemstillinger og utfordringer. Alle har et forhold til de samme elevene, og de deler tanker og opplegg, og utfordrer hverandre i dette fellesskapet. De jobber sammen, med og mot felles mål, planlegger, prøver ut og evaluerer i etterkant. Det er samtidig et interessant funn, at de er ærlige på at dette temaet, som handler om involvering av elevene i undervisningen, likevel skjer på lærerteamet, det involverer ikke elevene, og det er også usikkert på om det i stor grad skjer noen deling på tvers av lærerteam. Dette underbygger vi med at skoleledere på skole B forteller at de sliter med å få til deling på tvers av team.

I tillegg så gir skoleledelsen uttrykk for at de vet om de elevene det er tilrettelegging rundt, og ikke bare de store sakene, men resten også. Skoleledelsen på skole B etterspør

en del og deltar på møter, enten fordi lærerne ønsker det eller at ledelsen bestemmer at de skal være med. De tar runder i klassene og deltar også på teamtid. De er nysgjerrige og spørrende:

- Hva har dere prøvd?
- Hva har dere gjort?
- Hva med den eleven?

I både barnekonvensjonen og i grunnloven ligger det forventninger rundt at barnets beste skal være et grunnleggende hensyn i det vi gjør. Vi spør skolelederne om hvordan dette blir ivaretatt, og hvem vet hva som er barnets beste.

- Ja, det er jo grunnleggende utfordrende å si noe om.. Er det skolen som vet det? Er det foreldrene? Er det barnet selv eller hjelpeapparatet ... Store tilpasningsgrep overfor en elev, kan jo samtidig gi negative utslag for andre elever, eller resten av gruppa ... den avveiningen mellom det kollektive og det individuelle er kjempevanskelig! Men igjen, en grunnholdning til barn, å ha de riktige holdningene ... og at de voksne har ansvar i at barna skal ha det bra på skolen.. bare gjennom å ha den grunnholdningen, da begynner man å nærme seg en barnets beste-tankegang. Men vi har jo ikke noen formelle måleapparat når det kommer til å spørre eller undersøke om "har du foretatt en barnets beste-vurdering av det og det". Som ledelse kan man jo gjøre en barnets beste-vurdering for eksempel med tanke på fordeler eller ulemper med å søke skoleplass her. (skole A)

Når vi spør om skolelederne har noen erfaringer med saker der det er uenighet om hva som er barnets beste så kommer de med flere eksempler der det er uenighet mellom skole og foresatte. De nevner også uenighet mellom foresatte og elev, og mellom lærer og elev.

- Ja, det er mange saker der eleven har en annen stemme enn foreldrenes. (skole A)
- Et klassisk eksempel kan være at foresatte hevder at barnet ikke har det bra på skolen og at skolen må ta grep. Samtidig sier barnet til oss at det er bra på skolen, men kanskje ikke alltid like bra hjemme ... dette kan være et dilemma og kime til uenighet. Det beste for barnet da vil jo kanskje være hvis vi som skole får barn, skole og hjem til å møtes for å få en kollektiv forståelse av hva som er den egentlige utfordringen, det ville ha vært barnets beste. (skole A)
- Et annet eksempel kan være at skole og hjemmet er enige i at barnet trenger lesetrening, men barnet selv er helt uenig ... det blir da et dilemma om hvor mye man skal legge press på for eksempel dette arbeidet. I verste fall vil barnet trenere, ikke gjøre en innsats og til slutt mistrives i situasjonen. (skole A)
- Det kan oppstå emosjonelle blokkeringer hos barna.. at det blir for mye fokus på det man ikke mestrer ... som lærer må man da sammen med eleven finne ut hvordan man best vil eller kan lære, - da er barnets stemme kjempeviktig. (skole A)

Det knyttes mange meninger og tanker til fenomenet barnets beste. Ikke minst til hvem som skal ha en definisjonsmakt rundt hva barnets beste er. Hvis en ser bort fra at alder

skal ha en betydning, legger vi til grunn at først og fremst barnet selv alltid har en mening om hva det forstår som sitt beste, subjektivt sett. Foreldre har også sin oppfatning rundt hva deres barns beste vil være, og i foreldre-barn-konteksten er det viktig å ha forståelse for at dette båndet vil være preget av emosjoner og følelser. Fra et lærer- og skoleperspektiv ligger det en plikt etter ulike lovverk til å vurdere forhold som berører barns beste. Blant annet er det et av barnekonvensjonens generelle prinsipper. I intervjuene med skolelederne og lærerne får vi noen bekreftelser og eksempler på opplevd uenighet mellom ulike aktører rundt hva barnets beste er. Der foreldrestemmen knytter seg til det ene barnet de har interessene sine for, skal skolen og lærerne orientere seg rundt alle barn sitt beste og må derfor vurdere dette opp imot sammenheng og omstendigheter knyttet til både det individuelle og det kollektive. Allerede her kan vi se at den enkelte beslutningstaker eller meningsbærer kan ha ulike utgangspunkt for barnets beste-vurdering. Informantene beskriver "et klassisk eksempel" som omhandler at skolen og de foresatte kan ha ulikt syn på barnets beste. Vi vil hevde at dette faglig sett er et interessant dilemma som forteller at barnets subjektive oppfatning av sitt beste, bryter med skolens og foresattes felles oppfatning av behovet for lesetrening. Her reises det et mulig dilemma rundt hvor mye press man skal legge på barnet, samtidig som barnets motivasjon er en viktig forutsetning for læringen. Sandberg (2019) drøfter at ved en eventuell konflikt mellom barnets beste og andre hensyn, så må man forsøke å harmonisere de ulike interessene. Sandberg peker også på at barnets beste skal være *et* grunnleggende hensyn, ikke *det* (Sandberg, 2019, s. 52). Bakgrunnen for dette ligger, ifølge Sandberg, i at barn er avhengig av voksne, at de har ulik modenhet og dessuten at de mangler selvstendig rettslig status. Dette er fordi barn ansees som umyndige i Norge, frem til fylte 18 år. I det nevnte eksemplet vil det bli viktig for skolen og foresatte å samarbeide godt, sammen med barnet, for å hjelpe barnet til å se viktigheten av lesetreningen, uten at det oppleves som tvang eller blir til hinder for trivsel og faglig utvikling.

Skolelederne uttaler at barnets beste, barnets stemme og elevmedvirkning er store begreper som er avhengig av lærernes holdninger og kunnskaper. De tror heller ikke at elevene er klare over hvor stor påvirkningskraft de faktisk har.

- Hindringsfaktorer kan nok være tid og kunnskap, men også noe med holdninger. Men det henger jo sammen da ... hvis du ikke har riktig verktøy, og ikke vet hvordan du skal få det til.. det er nok mere der enn viljen til at de skal få medvirke. (skole A)
- Elevmedvirkning, barnets stemme og barnets beste ... det er store begrep, store ord ... dette må kanskje læres. (skole A)
- Jeg tror kanskje ikke at elevene er helt klar over hvor stor påvirkningskraft de faktisk har. Derfor må de også læres å gripe det handlingsrommet de faktisk har. Gjennom ulike påvirkning fra foresatte, søsken og andre.. jeg tror de går inn i skolen for å bli opplært ... ikke nødvendigvis for å lære.. det er jo kanskje noe som vi bør tenke mer over også. (skole A)

Skolelederne drøfter her et viktig faktum gjennom at barn faktisk har en reell rett til både medvirkning og til å ytre seg. De påpeker samtidig at elevene har et handlingsrom og en påvirkningskraft, men at de ikke er klare over det. Det stemmer godt med intervjuene vi hadde med elevene. De så ikke muligheter til å påvirke egen skolegang i noe særlig stor grad. De er innforstått med at de må være på skolen og har en oppfatning av at dette er lærernes ansvar. Hvordan får lærerne kunnskaper og holdninger til å kunne gi elevene dette handlingsrommet?

4.2.4 Oppsummering

Å høre barnets stemme og ta en vurdering av barnets beste handler fra vår side om å undersøke hvordan elevene tenker rundt sine rettigheter til å bli hørt og mulighet for påvirkning i egen skolehverdag. Er de klar over at de har denne retten, og i så fall, hvordan benytter de denne muligheten til å bli hørt. Likeledes ønsket vi å undersøke hvordan respondentene forholder seg til det å vurdere barnets beste. Hva legges til grunn ved en vurdering av hva som er barnets beste; er det forskjeller på individuell tilnærming versus det kollektive?

Som på forrige punkt, vurderte vi at elevene ikke kan forventes å svare eksplisitt på konkrete begreper. Vi startet derfor samtalen med å undersøke deres eventuelle begrepsapparat rundt FNs barnekonvensjon, knyttet til barnets stemme og barnets beste. Gjennom å omformulere spørsmålet til å dreie seg om medvirkning, og hva de forstår med dette, så svarer de noe ulikt og usikkert. De tar oss med på noen forslag slik de forstår medvirkning. Dette går i hovedsak ut på det å få lov til å bestemme, eller ha innvirkning på hvordan man vil jobbe, eller være med på å si noe om hvordan man ønsker ulike ting på skolen. På spørsmål om de har fått, eller får mulighet til å være med på å bestemme, kommer det noen eksempler på ting de kommer på underveis i samtalen. Det er derimot forskjell på skole A og B rundt dette spørsmålet. Elevene på skole B opplever at de ganske ofte får si sin mening om både arbeidsmåte og presentasjon. På skole A er de mer delt i sine tanker rundt samme mulighet.

Elevene vi har snakket med gir uttrykk for at de har det greit på skolen som det er og har egentlig lite forslag til endringer. Hvis de hadde fått sagt sin mening så sier noen at de ville jobbet mer selvstendig og kanskje uten at læreren blander seg inn så mye. De har ikke så store forventninger til å bli hørt i forhold til hva som er best for dem og de hevder at de ikke snakker så ofte med lærerne sine om det. Det er kanskje ikke så overraskende at litt kortere timer, mer pauser, å kunne lytte på musikk, ha andre typer fag og mer praktisk arbeid nevnes som endringer de kunne tenkt seg. De er delt i vurderinger om det bør være mer gruppearbeid eller selvstendig arbeid, men mer frihet er et ønske. Problemløsningsoppgaver der de må finne en måte å løse det på selv og bygging av modeller er det flere som nevner. I tillegg er lærere som har tillit, og forstår dem, viktige faktorer som kommuniseres fra elevene ved skole A.

Elevene virker fornøyde med å kunne velge arbeidsmåte og måte å presentere på. I tillegg setter de pris på å få bestemme aktivitet i kroppsøving eller å kunne velge områder innenfor et gitt tema. Elever ved skole B snakker også om at de noen ganger spør om å ha en lek eller aktivitet på slutten av timen, og som de får være med å stemme over.

Når vi spør lærerne om barnets beste så opplever vi at det ser på hverandre og at ingen tar ordet med en gang. De virker usikre, men begge skolene framhever viktigheten av et elevsyn der undervisning er et samspill med elevene og at de lytter til elevene. Gjennom at lærerne setter tydelige rammer for hvordan det skal være i klassen og på skolen så skaper det trygghet for elevene for å kunne komme med sin stemme. Lærerne sier de ikke har planer og strukturer for å ivareta barnets beste, men de har det hele tiden i tankene når de planlegger og gjennomfører mange samtaler underveis i læringsprosessen for å høre barnets stemme. Lærerne gir uttrykk for at det er krevende å tilrettelegge når elever ikke vil ta imot veiledning, råd og tilrettelegging. Lærere ved begge skolene snakker om elever som ikke vet sitt eget beste og som tar feil valg. De

opplever også at enkelte elever kan trekke medvirkingen for langt eller at det er ulike syn mellom for eksempel lærer og foreldre om hva som er best for barnet.

Begge skolene er inne på ressurser i form av voksne og tilgang til rom. På skole A så har perioden med pandemi gjort at de har kunne brukt fellesrom som for eksempel bibliotek på trinnet og at det har gjort det lettere å tilpasse og ta ut elever alene eller i grupper til samtaler og jobbing. De forteller at de ville få trangere kår når disse åpnet igjen. På skole B så framhever lærerne at de har mange rom og mange lærere som en suksessfaktor for å kunne tilpasse og høre barnets stemme. De kunne fått det til med færre ressurser også, men ikke så godt som nå. Det hadde blitt utfordrende å sett hver enkelt elev så ofte som det de gjør nå.

Skolelederne bekrefter at det ikke finnes strukturer eller planer for å ivareta barnets beste eller som sjekker ut hvordan det gjøres. Uttalelser som "vi har ikke vært kjempesystematisk" og "vi har ingen måleapparater" viser at dette er mer uformelle strukturer i skolene. Skolene har heller ikke hatt det direkte i utviklingstid, men har vært borti det og diskutert det i forbindelse med at de har jobbet med fagfornyelsen, tilpasset opplæring og spesialpedagogikk, utviklingssamtaler og eleven i sentrum. I individuelle opplæringsplaner, aktivitetsplaner etter opplæringslovens kap.9A, og formelle møter er det nå kommet inn barnets beste vurderinger.

Begge skolene framhever at de er tett på trinnene både i hverdagen og i møtevirksomhet og følger opp med å delta på møter og ha samtaler med både lærere og elever. Skolelederne problematiserer at det er utfordrende å vite når barnets stemme er hørt i tilstrekkelig grad, altså når er det godt nok. Hvor langt skal man strekke seg i å høre barnets beste og når er barnet hørt nok.

5 Drøfting

I drøftingen vil vi gjøre rede for hovedfunnene i empirien og drøfte disse i lys av forskningsspørsmålene og teori. Som nevnt tidligere så har vi valgt følgende forskningsspørsmål:

- Hvordan forstår elever, lærere og skoleledere begrepene tilpasset opplæring og barnets beste?
- På hvilken måte blir barnets stemme hørt og hvilke vurderinger gjøres på hva som er barnets beste?
- Hvilke dilemmaer opplever elever, lærere og skoleledere med å vurdere og ta hensyn til barnets beste?

Forskningsspørsmålene er utarbeidet ut ifra den overordnede problemstillingen: *Hvordan kommer barnets beste til uttrykk i arbeidet med tilpasset opplæring?*

Ut ifra transkriberingen og analysen så har vi valgt ut fem områder eller hovedfunn som vi mener er sentrale i narrative til de ulike aktørene. *Felles forståelse av begreper* er det første som kommer fram i analysen. I tilpasset opplæring fremstår elevens forståelse smalere enn forståelsen til lærerne og skolelederne. Barnets beste er et skjønnsmessig begrep og det ligger ingen klar formening om hvordan begrepet skal fortolkes. Hva man legger i begrepet er kontekstbasert, og vil variere ut ifra blant annet verdier og holdninger. Praktiske løsninger eller avgjørelser i forhold til barnets beste må tas i den enkelte situasjonen. Det fører oss over på samspillet mellom elev og lærer, og hvilke roller de inntar i undervisningssituasjonen, altså *elev- og lærerrollen*.

Noe som slår oss, er at skolene ikke har snakket så mye om barnets beste på utviklingstid, og de har heller ikke noe system for å sjekke hva som blir gjort og hvordan. Samtidig fokuserer de en del på elevsyn og kultur. Å se kultur opp *systemer og mulighet for kvalitetssikring* finner vi veldig aktuelt. *Rammefaktorer* som tid, størrelse på elevgrupper og antall lærere trekkes frem av begge skolene, men på ulik måte. Forskjellen mellom skolene her gjør at vi velger å drøfte disse utfordringene. Både lærere og skoleledere vektla at barns behov har endret seg "drastisk". Det var noe som vi ikke hadde sett for oss skulle bli vektlagt så mye. Det ble derfor interessant å drøfte *endringer i barns behov*, både fordi det kom litt overraskende og at det fremstår som spennende og ikke minst utfordrende å løse.

De to første hovedfunnene er sentrale for både elever, lærere og skoleledere, mens de tre siste er mer overordnet og noe som skoleledere og lærere vektla. Oppsummert så er de fem hovedfunnene er knyttet til:

- Felles forståelse av begreper
- Elev- og lærerrollen
- System og kvalitetssikring
- Rammefaktorer

- Endring av barns behov

Data og analyse ga oss et stort materiale slik at det var utfordrende å velge ut det mest sentrale. Vi har hatt fokus på å få frem essensen i informantenes narrativer og det som var mest sentralt i forhold til problemstilling og forskningsspørsmål. Drøftingen har vi valgt å strukturere ut ifra de fem hovedfunnene.

5.1 Felles forståelse av begreper

I LK06 blir det, til sammenligning med tidligere læreplaner, mer tydeliggjort at lærerne skal ha blikk for den enkelte (generell del, s.12) uten at det gir noen nærmere føringer for utøvelsen av TPO. Ut ifra beskrivelsene i læreplaner og opplæringslov finner vi at begrepet tilpasset opplæring er vanskelig å gi en god definisjon på. Det er et overordnet begrep og det favner om det meste som skjer i skolen. Det ligger forventninger til skolen, knyttet til begrepet, men samtidig lite føringer på hvordan det skal skje i praksis. Forutsetninger og rammer er også i stadig endring. Det går på innføring av læreplaner, vurdering, innkjøp og bruk av både digitale og analoge læremidler, samt bruk av digitale flater og verktøy. Det går også på saksbehandling og dokumentasjon knyttet til elevers lovfestede rett til spesialundervisning, tilpasset opplæring og et godt psykososialt læringsmiljø. En sterkere rettsliggjøring av individets rettigheter og at skolen også får ansvar for det som skjer utenfor skolen, for eksempel på sosiale medier, er også noe som påvirker skolen. Det oppleves også en økning i elever som sliter med å tilpasse seg fellesskapet, sosiale relasjoner og psykososiale forhold.

Tilpasset opplæring kan, i et vidt perspektiv, sees på som en pedagogisk plattform, fordi det skal prege hele opplæringstilbudet og hele virksomheten i skolen, som gjør at alle elever skal inkluderes, uavhengig av deres forutsetninger og hvor i landet de bor. Samtidig kan et smalere perspektiv være at eksplisitte tiltak og metoder for enkeltelever, vektlegges. Dette finner vi blant annet støtte for hos Bachmann og Haug (2006). Det blir sånn sett *både* en mer overordnet ideologisk, og samtidig en instrumentell tilnærming til samme begrep.

I vårt datamateriale finner vi at elevenes begrepsapparat og forståelse knyttet til *tilpasset opplæring* er begrenset. De har en smal forståelse og knytter det som oftest opp mot vanskelighetsgrad på oppgavene. Noen ganger kommer det frem at valg mellom å skrive på ark eller på digital flate eller presentasjonsform er tilpasset opplæring. De blir likevel usikre når vi snakker med dem om begrepet, men gjennom dialog og refleksjon kommer de likevel med noen forslag på hva det kan dreie seg om, slik de ser det. De knytter sine refleksjoner til det individuelle og spesielt en elev har et innsiktsfullt svar: *"tilpasset til deg og hva du får til"* (elev skole A). Vi forstår dette som at det kan handle om faglig differensiering. Samtidig forteller de at det er en aksept rundt dette med å være forskjellige og ha ulike behov, blant annet knyttet til tilrettelegging. Heller ikke lærerne fremstår som trygge eller har umiddelbare svar på sine forståelser av begrepet. De klarer likevel å reflektere seg frem til hva det kan bety og hvordan deres forståelse er, i fellesskap i intervjuene. Også lærerne drøfter dette med *"å tilpasse til der de er"* (lærere skole A). Lærerne forteller videre at de vektlegger "hele mennesket" og at tilpasset opplæring er noe mer enn bare de faglige behovene. Vi mener dette underbygger at begrepet tilpasset opplæring mangler tilstrekkelig meningsfull substans utover forventningene til at det skal gjennomføres. Samtidig gir denne empirien oss et

inntrykk av at både elever og lærere har sine forståelser og preferanser til tilpasset opplæring, men at dette ligger der mer ubevisst n enkelte og mangler systematikk.

Når det gjelder begrepet barnets beste, opplever vi også her at det ligger mye usikkerhet til definisjon og forståelse; kanskje i enda større grad enn tilfellet er med tilpasset opplæring. I 2015 leverte Ludvigsen-utvalget sin utredning som var kunnskapsgrunnetilaget til de nye læreplanene i skolen (LK20). I denne utredningen så er tilpasset opplæring kun nevnt 2 ganger, mens barnets beste eller barnets stemme ikke er nevnt i hele tatt (NOU 2015:8). Det overrasker oss at det har vært så lite fokus på dette området i grunnskolen. Barnets stemme og vurderinger av barnets beste er kommet inn i enkelte formelle prosedyrer som utredning og tildeling av spesialpedagogisk undervisning, sakkyndige vurderinger. Med bakgrunn i tilsyn fra statsforvalteren så tror vi flere og flere skoler får dette inn i arbeidet med å sikre eleven et godt psykososialt skolemiljø ved utarbeiding av aktivitetsplaner etter opplæringslovens §9A-2. Det er et paradoks at barnets stemme og barnets beste ble en del av norsk lov gjennom FNs barnekonvensjon i 2003, og ble tatt inn som et prinsipp i grunnlovens §104 i 2014, men at det ikke har vært nok søkelys på det i skolen i arbeidet med ny læreplan (LK20). Det er nevnt i overordnet del av LK20 under kapittel 1.6: "Elevene skal erfare at de blir lyttet til i skolehverdagen, at de har reell innflytelse, og at de kan påvirke det som angår dem." og "Når elevenes stemme blir hørt i skolen, opplever de hvordan de selv kan ta egne bevisste valg.", men det har vært lite fokus på det. Dette forsterkes i våre intervjuer der begrepene ikke er brukt til vanlig, at lærerne blir usikre og ser på hverandre når vi spør, samt at de sier de ikke vet nok om hva som står om det i lover og nasjonale planer. Manglende kunnskap og tolkninger om hva artikkel 3 og 12 i barnekonvensjonen betyr for skolen vil etter vår mening ha stor innvirkning på hvordan dette utøves i skolen.

I innspill til ny opplæringslov peker barneombudet spesielt på at artikkel 3 og 12 bør få større plass i skolen og man bør vurdere å konkretisere selve innholdet i en barnets beste vurdering. Dette er i samsvar med innspill fra Barneombudet (2017) og Forandringsfabrikken (2021) som mener at loven bør sikre at skolene vurderer hva som er barnets beste og at det tas utgangspunkt i barnets mening. Vi er usikre på i hvor stor grad skolene har tatt inn over seg hva dette betyr for organisering av opplæringen at elevene har rett til å bli hørt i saker som vedrører dem og at barnets beste skal ligge til grunn i alle handlinger og avgjørelser som berører dem. Ut ifra narrativene til informantene, får vi et inntrykk av at barnets beste kan være et produkt av at lærerne jobber med relasjonene, kjenner elevenes ulike behov; både knyttet til sosial og faglige momenter, og deretter tilpasser undervisningen sin. Slik sett opplever vi at de argumenterer med at dette er til barnets beste, sett fra deres perspektiv.

Fra et lederperspektiv så vil det være viktig å sikre at lærerne har et felles elevsyn og forståelse av fenomenene. Her har ledelsen en viktig oppgave for å legge til rette for og fasilitere arbeidet gjennom å utvikle tydelige strukturer og rammer i skolen. Det kan gjøres gjennom organisering av gode møteplasser, diskusjoner og erfaringsdeling, men det er sentralt at det foregår kollektive prosesser. Både skoleledere og lærer gir uttrykk for at mye av dette foregår på det enkelte trinn, og at det er utfordrende å få det til på tvers av trinn. Skolen må være tøff nok til å stille de utfordrende spørsmålene og legge innhold i hva det innebærer av utøvelse av praksis. Hva betyr det for oss at elevene ikke føler seg forstått eller har tillit? Hvordan skaper vi tryggheten som trengs til mestringstro? (jmf. Bandura, 1993.) Hvordan vurderer vi hva som er best for barnet når vi som voksne mener at barnets meninger ikke er til barnets beste? Tror vi at vi vet hva som er barnets beste eller har vi faktisk spurt dem? Det å utforske egen praksis og være

trygge på hverandre som kolleger er viktig. Da kan vi stille hverandre kritiske spørsmål og utvikle egen praksis gjennom for eksempel profesjonelle læringsfelleskap.

5.2 Elev- og lærerrollen

Når vi undersøker de ulike informantenes forståelse av begrepene, må vi samtidig ha en bevissthet rundt deres ulike roller og forventninger i møte med skolen. De setter seg rundt bordet med et utgangspunkt i roller og med en tilnærming, som er asymmetriske og asynkrone. Bakgrunnen for at vi mener dette, er at elevene har opplæringsplikt- og rett gjennom § 2-1 i opplæringsloven. Samtidig har skolen plikt til å gi opplæring. Det er altså ulike premisser for elevenes og lærernes deltakelse i skolen. For elevene mener vi at skolen er en viktig sosial arena der de søker tilhørighet og anerkjennelse blant jevnaldrende. Dette underbygges også av Nordahl (2000) som trekker frem undersøkelser der flertallet av elevene nettopp oppfatter skolen som en sosial arena (Lillejord et al., 2013, s. 107). Elevene vi snakket med trekker også "det å møte venner" frem som viktig for dem i møte med skolen. Når vi innledningsvis snakker med dem om hva som er best med skolen, svarer flere av de "venner og friminutt". For skolen og lærerne er samtidig læring og utvikling et hovedanliggende.

Gjennom samtaler med elevene i vår undersøkelse, ytrer flere av dem at "*de ikke har noe valg; sånn er bare skolen*" når vi snakker med dem om deres oppfatninger av skolen. Dette kan samtidig være en bekreftelse på at venner, og det å høre til i et fellesskap, er en av de viktigste faktorene for elevenes del i møtet med skolen. Flere av elevene mener også at tilrettelegging og tilpasning av fag og stoff er lærernes ansvar. Noen av elevene forteller at de ønsker helst lette oppgaver som de kan bli raskt ferdige med, eller de "bare hører etter" og "bare gjør det". I forlengelsen av disse kommentarene utfordrer vi dem på om de snakker med lærerne sine om andre typer oppgaver eller om hvilke tilpasninger de trenger. Her opplever vi at i elevene liten grad gjør dette, og det kan virke som at årsaker til det er fordi de knytter en konsekvens til at "da blir det bare mer å gjøre". I vårt empiriske materiale opplever vi funn på manglende motivasjon eller kjedsomhet som en konsekvens av mangelfull eller feil type utfordringer. Dette omhandler blant annet uttalelser fra elever på at de bevisst jobber sent med tekster for å unngå det de selv opplever som merarbeid eller "straff" for å jobbe effektivt. Bakgrunnen for dette kan også være dårlig self-efficacy eller det som Lyngstad (2010) beskriver som "skjuleteknikker" for å unngå negative opplevelser.

Vi finner støtte i at det er ulik virkelighetsoppfatning mellom elevene og lærerne knyttet til synet på skolen, blant annet hos Nordahl (Lillejord et al., 2013). Nordahl peker på viktigheten av å forstå sammenhenger mellom virkelighetsoppfatninger, mål, ønsker og verdier og elevens faktiske handlinger (Lillejord et al., 2013, s. 110). Hvis læreren har fokus på eleven sin virkelighetsoppfatning og mål, ønsker eller verdier i tillegg til handlingen, mener Nordahl at læreren vil få en større forståelse og kjennskap til eleven som vil gi læreren en bedre forutsetning for å endre elevens handlinger. Dette gjør det også nødvendig å se på eleven som en *aktør*; både i sitt eget liv og i skolelivet. Forståelsen av eleven som en aktør, vil ifølge Nordahl (2002) også innebære en antakelse av at eleven handler intensjonelt. Dette forklarer han med at at både hensiktsmessig og uhensiktsmessig atferd skjer fordi det skjer med en grad av bevissthet og et ønske. Intensjonelle handlinger styres av den enkelte aktør eller individ (Lillejord et al., 2013, s. 102).

Elevenes egne opplevde behov er ikke alltid identiske med lærernes "profesjonelle behov" eller intensjoner, som er forankret i mandatet til skolen. Hvis læreren skal tilpasse sin opplæring til det beste for eleven, er det ikke sikkert at eleven responderes på dette slik skolen eller læreren legger opp til. En elev uttaler f.eks. "... nei, jeg er en som bare vil bli ferdig med det. Så, jeg gjør bare det jeg skal".

Nordahl (2013) drøfter at bevissthet om de ulike rollene derfor er viktig for skolen og læreren. Det betyr å få nødvendig kunnskap om elevens subjektive bevissthet; det vil si deres oppfatninger, meninger og ønsker (Lillejord et al., 2013, kap. 4). Lærerne som vi snakker med vektlegger at det er viktig å kjenne elevene godt, ikke bare faglig, men også knyttet til det sosiale og deres bakgrunn. Dette trekker også Nordahl frem som viktig. Han sier at verdiene til barn og unge må verdsettes, respekteres og etterspørres. En viktig forutsetning for dette er at læreren kjenner elevene og foreldrene godt (Nordahl, 2004). Vi tillater oss her å drøfte at det kan ligge ulike oppfatninger knyttet til hva som ligger i utsagnet "å kjenne elevene godt". I vårt empiriske materiale klarer vi ikke å se tydelig nok hva lærerne og skolelederne legger i uttalelsene om å kjenne elevene godt, eller det å ha gode relasjoner til dem. Det å kjenne eleven og ha kunnskaper, og forståelse, for eleven er viktig for å kunne tilrettelegge. Dette finner vi støtte hos både Piaget, Vygotsky og Flatås (2021), i arbeidet med å kunne planlegge undervisningen på en god måte.

Formålsparagrafen mener vi også må trekkes frem i lys av dette. I tillegg til at skolen skal ha fokus på god undervisning, skal opplæringen i skolen bidra til utvikling av åndelige, fysiske og menneskelige kvaliteter. Dette handler blant annet om å forberede og ruste elevene til å mestre egne liv samt forberede dem på å delta i arbeid og fellesskapet i samfunnet utenfor skoleporten. Det er derfor viktig at elevene får øve seg på deltakelse gjennom medvirkning, øve seg på å ta ansvar gjennom å få tillit og passende utfordringer. Refleksjon og dialog mellom lærer, elev og hjemmet blir derfor viktig i møtet med å fremme danning og lærelyst.

All den tid lærerne og skolen har god forståelse og kjennskap til elevene, vil det gi bedre grunnlag for å kunne påvirke elevenes handlinger og deres læring. Det gir samtidig en bedre forutsetning for å vektlegge elevenes sterke sider. Dette vil igjen kunne gjøre noe med elevenes oppfatning om hvordan læreren ser dem og følgelig deres innstilling til læreren. I empirien finner vi noen elevutsagn som på den ene siden hevder at det ikke er noen vits i å si ifra, for "*de hører jo ikke på oss likevel*" (elev, skole A). På den andre siden fortelles det om "*den læreren som faktisk lyttet til meg da jeg pratet med hen*" (elev, skole A). Vi vil hevde at elevenes innstilling og holdninger til skolen og lærerne kan være kontekstuellet betinget. Elevene gir i intervjuene uttrykk for at det er forskjell på lærere i forhold til trygghet og forståelse. De svarer også veldig forskjellig på toleranse av støy, arbeidsformer som samarbeid og hvordan de forholder seg til valgfrihet og antall valg de får. Det innebærer at handlingene som elevene velger, skjer på bakgrunn av deres subjektive virkelighetsoppfatninger.

Nordahl (2013) peker på at alle elever danner seg disse oppfatningene og meningene basert på det de opplever i og på skolen. Han peker også på at de er handlende og villende individer og at de har behov for å skape en meningsfull tilværelse for sin egen del (Lillejord et al., 2013, s. 59). Nordahl (2013) snakker også om pedagogiske konsekvenser og strategier, knyttet til elevenes motivasjoner, interesser for deltakelse og deres emosjoner. Her aktualiserer Nordahl at lærerne må interessere seg for hva

elevene mener, og deres egne oppfatninger, hvis vi skal få kunnskap om hva de gjør, eller ikke, på skolen (Lillejord et al., 2013, s. 61). Han snakker også om at kjernen i lærerens lederskap handler om å nå elevene som hen leder. Dette kan blant annet bety å forstå elevenes emosjonelle behov i tillegg til å se deres faglige potensial. Lærerne må derfor ha en kunnskap og forståelse rundt de to ulike rollene, og det er lærerens profesjonalitet dette vil legge mest krav og forventninger til.

I vårt empiriske materiale ser vi noen tendenser til at elevene mener at det er lærernes jobb å tilpasse opplæringen, samtidig som at de ikke har noen større visjoner eller tanker om verken tilpasset opplæring som fenomen, eller ønsker om å påvirke dette i større grad. Når vi spør dem om de snakker med lærerne sine om egen læring, får vi inntrykk av at dette skjer i mindre grad. Deres oppfatninger er, som tidligere nevnt, at de ønsker å gjøre jobben mest mulig effektivt; hvis de oppsøker læreren kan en konsekvens være at de må jobbe mere med oppgaven, eller at de får flere oppgaver, altså mer å gjøre. Dette kan sees på som en slags strategisk klokskap for å slippe å gjøre mer enn nødvendig. Med det mener vi at elevene kan gjøre taktiske vurderinger ut ifra hva som blir lettest eller tar kortest tid, og ikke nødvendigvis det som er best for eleven. Dette kan være et eksempel på en divergens mellom lærernes formentlige ønske om at eleven skal strekke seg faglig, samtidig som eleven ser på dette som merarbeid, eller en negativ belønning for å bli fort ferdig. I vår undersøkelse snakket vi ikke med informantene om deres syn på eleven som aktør. Vi spurte heller ikke spesifikt om lærerne snakket med elevene om "hva de ønsker seg av skolen". Bevisstheten til skolens ansatte rundt aktørbegrepet i elevkonteksten kunne muligens ha gitt oss mer empiri rundt dette fenomenet.

Freire (1999) peker på at mennesker, herunder elevene, må anses som aktive subjekter i sin egen læring. Dette finner vi også støtte for hos Biesta (Biesta, 2017). Biesta peker på *subjektivering* der man fokuserer en interesse mot subjektet, i form av elevene, og at de i seg selv er handlekraftige og ansvarlige (Biesta, 2017, s. 40). Dehlin og Jones (2021) peker på Bae (2007) som fremhever viktigheten av å se på barnet som subjektet; gjennom å møte den enkelte som et selvstendig individ som kan forholde seg til seg selv, - ikke som objekter som skal formes og påvirkes av voksne (Dehlin og Jones, 2021, s. 172). I våre undersøkelser forteller lærerne at de mener grunnleggende holdninger og elevsyn er viktige forutsetninger i møte med tilpasset opplæring og barnets beste. Det å se på elevene som *hele mennesker*, det at de lærer på ulikt vis, og at ulike barrierer og behov vil ha innvirkning på hvordan de trenger å bli møtt av skolen. Vi vil hevde at lærerne har en tilnærming som tar utgangspunkt i sosiokulturell læringsteori. Læringsmiljøet til elevene må oppleves som trygt og inkluderende, og gode relasjoner mellom elev og lærer er viktig for trivsel, tilhørighet og læring.

De trekker samtidig alle elevenes ulikheter frem som et dilemma, når de skal tilpasse undervisningen til både å treffe den enkelte, samtidig som de skal tilpasse til hele gruppen. Dehlin og Jones (2021, s. 172) trekker frem Fenstermacher (2006) sitt syn på eleven som subjekt; som en måte å forstå dem som aktive medskapere av egen læring og egne erfaringer på, sammen med de voksne på skolen. I vår empiri ser vi at lærerne har et ønske om å hjelpe eleven så langt hen kan eller vil komme seg, innenfor hans proksimale utviklingspotensial (Vygotsky, 1978, 1987, referert i Lyngsnes og Rismark, 2017, s. 67-68). Samtidig forteller elevene at de til en viss grad *ikke* oppsøker læreren når de er ferdige, trenger andre typer av utfordringer etc., muligens ut fra "bekvemmelighetsårsaker". Hvis lærernes strategier rundt dette er at de tror elevene vil oppsøke dem når de er klar for flere utfordringer eller faglig veiledning, kan det

potensielt oppstå et slags vakuum i gapet mellom disse to utgangspunktene. Dette finner vi også støtte for hos Nordahl (2013), som problematiserer at hvis læreren danner sin antakelse om elevens bevissthet uten å sjekke den ut overfor eleven, så kan samtidig antakelsen være feilaktig. Det vil kunne fremstå som begrensende for elevenes utvikling og læring (Lillejord et al., 2013). LEX-EL-studien trekker frem funn på at det ofte er aktørene i skolen sine vurderinger som legges til grunn for vurderinger av barnets beste, uten at barnet selv er hørt om det samme. Noen av lærerne vi har snakket med trekker frem at de tar en vurdering av barnets beste basert på deres kjennskap til elevenes sosiale og faglige ståsted, og dermed deres refleksjoner rundt "hva trenger han og hun". De uttaler sågar at "det er ikke nødvendigvis slik at barnet er enig i dette, eller ser sitt eget beste". Vi tillater oss derfor å sette et søkelys rundt mulig mangelfull bevissthet mellom lærernes praksis og tankegodset til Fenstermacher, Aas og Vennebo. Er det slik at lærerne burde brukt mer fokus på å bevisstgjøre elevene som subjekter eller medskapere i egne læringsprosesser, nettopp for å hjelpe dem til å se et faglig utbytte som profitt for egen del? Skaalvik og Skaalvik (2018) trekker frem at elevens medvirkning og medbestemmelse må anses som en positiv faktor for elevens skolemotivasjon. I læringsmiljø der det legges til rette for at elever opplever reell medbestemmelse, får valgmuligheter og deltar i beslutningsprosesser knyttet til egen læring, peker Skaalvik og Skaalvik på at dette kan fremme elevens motivasjon, innsats og prestasjoner. I lys av dette finner vi også grunnlag for å reflektere rundt funn i vår empiri, rundt mulig vakuum mellom at elevene ikke engasjerer seg nok rundt egen lærings situasjon, samt at lærerne og skolen prøver sitt beste ut ifra sin bevissthet og slik de mener de kjenner elevene sine.

De ulike rollene i skolen virker veldig etablerte ved begge skolene. Lærerne planlegger og elevene utfører. Elevene får mulighet til å velge innenfor det handlingsrommet som læreren har satt. Det er viktig at lærerne gir retning for arbeidet, slik Leithwood og Louis (2012) hevder, men ledelse av læringsprosesser kan forstås som sosiale prosesser. Der er vi enige med Sørhaug (1996) i at det dreier seg om relasjoner og samarbeid mellom elever og lærere. For at elevene skal oppleve mer medvirkning og være aktive aktører i egen læreprosess, så innebærer det en form for distribuert ledelse. Hvis det er slik Irgens hevder (2013) at tillit vokser fram i samspillet mellom lærer og elev og at ledelse blir skapt i denne relasjonen, så må lærerne utøve en annen type ledelse. Fra et ledelsesperspektiv så er dette nyttige refleksjoner i hvordan undervisning skal utvikles og ledes hos den enkelte lærer, teamet og i hele organisasjonen.

5.3 System og kvalitetssikring

Når vi spør skolelederne ved begge skolene om de har et system for kontrollere at barnets stemme blir hørt og barnets beste vurderinger blir tatt, så får vi bekreftet at det har de ikke. Dette bekreftes også av lærerne. Som en skoleleder sier: "Men vi har jo ikke noen formelle måleapparater med tanke på å spørre eller undersøke om du har foretatt en barnets beste-vurdering av det og det". Skolelederne redegjør for at avdelingsledere har tett oppfølging av sine team, deltar på teammøter og møter rundt elever for å kunne følge opp dette. En av skolene har også et spesialpedagogisk team, bestående av spesialpedagogisk koordinator og to spesialpedagoger, noe de kaller for "indre hjelpetjeneste". De følger opp elever rundt spesialpedagogisk tilrettelegging og tilpasset opplæring. Det er derimot ingen av skolene som har skriftliggjorte planer eller retningslinjer på hvordan barnets stemme og barnets beste skal ivaretas.

Egne erfaringer i forhold til innhenting av informasjon om elevenes ståsted og nå-situasjon, både faglig, sosialt og psykososialt, skjer på mange ulike måter: observasjoner, samtaler, prøver, framføringer, elevarbeider m.m. Dette kunnskapsgrunnlaget danner bakgrunn for hvorfor lærere og skoleledere gjør som de gjør. Spørsmålet er, om det er slik som både barneombudet, Forandringsfabrikken og LEX-EL prosjektet hevder, at skolen antar elevens ståsted uten at de har snakket med eleven, eventuelt godt nok? Hvilke parametere bruker skolen som kunnskapsgrunnlag og hvordan er vektninger av de ulike parametere? I vårt materiale så finner vi ikke noe tydelig svar på det, men synes det er betimelig å stille spørsmålet. Det som kommer fram i flere sammenhenger er at lærerne mener de vet barnets beste, at elevene ikke alltid vet det og at det er utfordrende å høre alle nok med gjeldende rammefaktorer.

Når vi ser at det ikke finnes et system for å høre barnets stemme i sammenheng med fagrapporten til barneombudet "Uten mål og mening?" i 2017, så uttrykker rapporten en bekymring for at skolene ikke etterlever plikten til å la elevene medvirke, at store deler av skolehverdagen er bestemt på forhånd og at mange elever ikke ser hvordan de skal spille en rolle i dette arbeidet. I rapporten *Snakke trygt i skolen* (2021) fra Forandringsfabrikken så kommer det frem at 2 av 3 elever ikke har fortalt det viktigste skolen bør vite til de voksne og mer enn halvparten av de 1200 elevene som ble intervjuet opplever at det ikke er trygt nok til å snakke med kontaktlærer om vanskelige ting. Disse elevene har førstehåndskunnskap om sine egne begrensninger og utfordringer og det er viktig at de blir hørt. Hvordan kan skolen legge til rette for det? Er det et system for å kontrollere og dokumentere at det blir gjort som er løsningen, eller er det å jobbe med kulturen på trinn og på tvers av trinn slik at gjennom samskaping, felles læring og refleksjon skapes en kollektiv praksis, altså kollektive skoler. Vi vil hevde at flere planer og økt dokumentasjon ikke er veien å gå, men heller å jobbe med felles forståelse, endre elev- og lærerroller og utnytte rammefaktorene bedre gjennom profesjonelle læringsfellesskap. Å skape det Irgens (2010) omtaler som kollektivt orienterte skoler blir sentralt. Da vil det ikke være opp til den enkelte lærer eller det enkelte teamet sine holdninger og syn på hva som er barnets beste, og hvem som har definisjonsmakten. Hverken skolelederne eller lærerne hadde tro på et system for å sjekke ut at dette blir gjort. Barnets beste vil være i konstant endring og vurderinger av individ opp mot fellesskapet er utfordrende og vil vanskelig lar seg gjøre å systematisere gjennom skjema, maler eller andre måter å foreta en utsjekk på. Både lærerne og skolelederne var samstemte i at kulturen og verdiene og holdningene var viktigst, i tillegg til at noen lærere nevnte økt kunnskap. Det må arbeides systematisk mot felles mål, gjøres vurderinger på om det skjer fremskritt og eventuelt endre tilnærming ut ifra tilbakemeldinger de får. Målet må være at elevene er aktive i alle deler av egen læringsprosess, både planlegging, gjennomføring og vurdering. Det bør være felles samhandling og ansvar rundt å nå målene mellom både elever, lærere og skoleledelsen. Det er ikke sikkert profesjonsfellesskapet er tilstrekkelig for å skape en felles kultur, men at det må gjøres mer systematisk gjennom f.eks. profesjonelle læringsfellesskap. En systematikk der det drøftes hva som faktisk er barnets beste, hvordan vi forstår det og hvordan vi jobber med det i praksis. Og hva gjør vi når barnet ikke har en mening eller når skolen har en annen oppfatning enn barnet på hva som er barnets beste? Hvordan, når og hvor ofte hører vi barnets stemme, og når er det godt nok? Hva gjør vi hvis skole og foresatte er uenige eller at barnet ikke vil ta imot tilpasningene som gis?

Alle disse spørsmålene er med på å vise kompleksiteten i arbeidet skolen har med tilpasset opplæring og barnets beste. Derfor kreves det et systematisk arbeid over tid med felles forståelse, begrepsavklaringer, erfaringsdeling, samt prøving og feiling i praksis med påfølgende refleksjoner. Vårt inntrykk av begge lærerteam er at de har prøvd seg fram, reflektert rundt det som ikke har fungert og deretter endret eller tatt grep til neste gang. Ut ifra lærende ledelse så tror vi dette er en god måte å utvikle seg på og skape kollektive praksiser. Gjennom refleksjon og stille seg selv og andre utforskende spørsmål så kan nye svar gi rom for læring og utvikling. Dette bør ledes og følges opp av skolens ledelse og ikke være opp til det enkelte team. Her er det behov for å tenke langsiktig og etablere gode møteplasser og rutiner slik at det profesjonelle læringsfellesskap faktisk har den effekten som er tiltenkt. Dette vektlegges også av Utdanningsdirektoratet (2020).

Ingen av skolene hadde jobbet med fenomenene *barnets stemme* og *barnets beste* direkte i utviklingsarbeid, men det hadde vært diskutert i andre sammenhenger, blant annet når de har jobbet med elevmedvirkning. Likevel opplever vi lærere som til en viss grad har en kultur for dette. Selv om det ikke er systematisk så hører de elevens stemme og de gjør barnets beste vurderinger, både ubevisst og bevisst. Skoleleder (skole A) sier at de ikke har noe formelt måleapparat for å spørre eller undersøke om det er foretatt en barns beste vurdering av det eller det. Både skolelederne og lærerne snakker om et grunnsyn eller grunnholdning der de voksne har ansvar for at barna har det bra på skolen. En slik holdning virker å være nødvendig for å kunne nærme seg en barnets beste-tankegang. Hvordan kan man utvikle kulturen slik at alle lærerne jobber godt med dette? En av skolelederne uttalte etter intervjuet at "hvis alle team hadde vært slik så hadde de i ledelsen hatt mye mindre å gjøre". Edgar Schein (2017) gjør rede for at en kultur består av flere grunnleggende faktorer eller kategorier og han sorterer disse faktorene etter en slags ordnet rekkefølge. I observasjon av intervju-gruppene så kan kategoriene bidra til å gjøre de gjenkjennelige (Schein, 2017, s. 3). Samarbeidsklimaet i gruppen vil komme til uttrykk gjennom hvordan informantene interagerer. I vårt arbeid med fokuset på barnets beste og tilpasset opplæring så anser vi at kunnskap om samarbeidsevner, hvilke verdier som er viktige for gruppen, hva som påvirker arbeidsmoral og andre typer av spilleregler, som nyttige å vite noe om.

I intervju med to lærerteam så opplever vi to team som har god kjemi og fungerer tilsynelatende godt sammen. De gir uttrykk for at de er enige om en plattform der de har et omforent elevsyn, respekt for elevene og har tilpasninger i bakhodet når de planlegger. De har et felles språk og en felles forståelse, om enn noe ubevisst eller usystematisk, på hva tilpasset opplæring er, eller bør være. Vi vil hevde at de har en god samarbeidskultur der deres felles arbeid kan føre til forbedringer gjennom utforsking av egen og andres praksis. Det er en stor utfordring å bygge en samarbeidsbasert kultur. Det kreves tålmodighet, systematisk arbeid, strukturer og organisering for å kunne lykkes. Og det samtidig som relasjoner og mellommenneskelige forhold er basert på åpenhet, engasjement og tillit (Hargreaves og Fullan, 2012, s.112-114). Det at deltakerne i lærerteamene forteller om felles plattform og omforent elevsyn, samt at de virker genuint interesserte i å forbedre sin praksis vis á vis elevene, mener vi understreker Scheins (2017) redegjøring knyttet til at det er god kultur for samarbeid, basert på interaksjonen til informantene. Dette mener vi samtidig vil gjøre det mindre sårbart, hvis f.eks. en lærer på teamet slutter. Kunnskapen gjøres organisatorisk, den blir ikke avhengig av enkeltindivider.

Arbeidet med barnets beste i tilpasset opplæring er så komplekst at vi mener det ikke lar seg gjøre å lage instruksjoner på hvordan det kan gjøres. Begge skolene har formelle møter og undersøkelser der elevens stemme kommer fram gjennom elevråd, utviklingssamtaler, elevsamtaler og trivselsundersøkelser. I slike formelle kanaler så vil det kunne komme fram noe, men ikke alt. En skoleleder på skole B sa:

“Jeg har inntrykk at det kommer mest frem i de mer uformelle samtalenene. Når du sitter der med et skjema og skal ha noen svar så er det ikke sikkert det kommer fram svar.”

Lærerne står i spennet mellom fellesskapet/gruppen og tid/oppmerksomhet til den enkelte elev. Får jeg tatt den samtalen nå eller ikke? Stadige endringer i behov og utfordringer gjør at dette kan oppleves uforutsigbart, utfordrende og til tider uoverkommelig. Særlig hvis ressurser og rammefaktorer er vanskelige slik at lærer opplever at behovene er større enn det de klarer å mestre og opplever utilstrekkelighet. En følelse av utilstrekkelighet kan oppstå hvis de ofte står i krysspress mellom ulike oppgaver og hensyn der de stadig må velge eller prioritere bort viktige ting.

Fra et ledelsesperspektiv vil vi hevde at det vil være viktig at ledelsen setter fenomenene tilpasset opplæring, barnets stemme og barnets beste på dagsorden. Dette hevder vi all den tid vår empiri viser at det ikke finnes noen formelle systemer som fungerer som utsjekking eller kvalitetssikring knyttet til de aktuelle fenomenene. Når både lovverk og læreplaner stiller klare forventninger til at skolen skal gi TPO, lytte til barnets stemme gjennom medvirkning og anse elevene som deltakende aktører, mener vi det kan bli for tilfeldig hvordan praksisen utføres, og potensialet til organisasjonen blir ikke godt nok utnyttet. Som noen av skolelederne uttalte, de er usikre på hvor mye teamene får til å jobbe på tvers av hverandre. Det kan i så fall føre til at verdifulle erfaringer og kunnskap hos enkelte team ikke kommer hele organisasjonen til gode. Gjennom å benytte seg av strategiene knyttet til lærende ledelse (Jensen, 2020), så mener vi dette fører til at ledelsen kan samle sitt personale og jobbe mer systematisk med kollektiv forståelse av fenomenene. Jensen drøfter at ved å skape kulturer for læring og utvikling hos aktørene i skolen, så vil dette kunne løfte kvaliteten på undervisningen og et økt utbytte for elevens læring. Da blir det samtidig mindre behov for detaljstyring og rigide kontrollsystemer for å sikre at TPO og barnets beste er en del av skolens praksis. Vi vil også peke på det som kommer frem i undersøkelsene og som lærerne beskriver som krysspress mellom omfang av oppgaver og hensyn som må tas, noe som også utfordrer selvfølelse og mestringsfølelsen hos lærerne. Som noen av lærerne uttaler, så kommenteres “følelsen av å ikke strekke til”. Dette er et faresignal som vi mener at lederne må vite noe om, og ta på alvor, da lederne også har et arbeidsgiveransvar for lærerne.

5.4 Rammefaktorer

I arbeidet med å høre barnets stemme og gjøre vurderinger på hva som er barnets beste i tilpasset opplæring så nevner både skoleledere og lærere ulike rammefaktor som avgjørende for å kunne lykkes. Her opplever vi stor forskjell mellom skolen i hvordan de opplever hverdagen. Én av skolene har over 50 elever og 4 lærere, som tilsvarer nesten 15 elever pr. lærer. De har også lite tilgang til grupperom og andre rom, men har i pandemien kunne brukt biblioteket. Den andre skolen har under 20 elever og er 3 lærere, som tilsvarer nesten 7 elever pr. lærer. De har tilgang til 4 grupperom og andre tilstøtende rom, som musikkrom. Både lærerne og skolelederne på denne skolen er klare over at de har veldig høy lærertetthet. Lærerne gir uttrykk for at høy lærertetthet gir

dem bedre mulighet for å tilpasse underveis og større mulighet for å dekke flere elever og tilpasse på en bedre måte. De kan bruke mer tid på enkelteleven, høre barnets stemme og tilpasse forhold til elevens behov. De opplever også en merkbart forskjell når det kommer til mulighetsrommet når alle lærerne er på plass sammenlignet med når noen er borte. En av konklusjonene til lærerne på skolen er at med færre lærere ville de sikkert ha hørt barnets stemme og gjort tilpasninger til barnets beste, men de hadde ikke rukket så mange eller fått det til så godt.

Lærerne på den andre skolen ga uttrykk for at de opplevde en utilstrekkelighet i å høre barnets stemme og gjøre tilpasninger til barnets beste. De snakker om følelsen de har, og egen uro når de ser at de ikke klarer å dekke opp alle elevene eller føler de aldri treffer alle. De tror det handler mye om rammene de jobber under, og som gjør at de ofte føler seg utilstrekkelig. De vet mye om hver enkelt, vil ha tid til å prøve ut, tid til hver enkelt elev, men rekker ikke å gjøre det de føler de burde ha gjort og går derfor hjem og føler at de har gjort en for dårlig jobb. De poengterer at det går mest utover de som er mer stille og som ikke tar så stor plass eller har høy stemme. Som en sa:

Jeg vet jeg gjør en "jævla bra jobb", men likevel går du hjem med denne følelsen av utilstrekkelighet. (Lærer, skole A)

At lærerne har en opplevelse av at det er for mange elever og for liten tid til den enkelte kan også handle om høye forventninger til seg selv og behovet for egen kontroll til å se og høre elevene på best mulig måte. De gir også uttrykk for at de kan bli flinkere til å si at "dette var bra nok" og være realistiske i hva de kan få til. Som en lærer avsluttet på humoristisk vis: "Kanskje vi treffer alle i løpet av et år".

Ved begge skolene poengteres viktigheten av å kjenne elevene fra lærerne sin side. Både lærere og elever snakker om at det er viktig å være trygge på hverandre. Trygghet og tillit oppleves som en forutsetning for å kunne lykkes i arbeidet med barnets beste. For at de skal kunne fortelle sine lærere hva de har av utfordringer og behov, så tror vi at de fleste trenger å ha et godt forhold og trygg relasjon til læreren sin. LK20 peker også på dette når god klasseledelse omtales. Klasseledelsen må bygge på innsikt i elevenes behov, varme relasjoner og profesjonell dømmekraft (Utdanningsdirektoratet, 2017, kap.3.2). LK20 legger altså vekt på den mellommenneskelige dimensjonen og viktigheten av gode relasjoner mellom lærer og elev (Utdanningsdirektoratet, 2017). Elevene må kunne stole på læreren og oppleve å bli tatt på alvor når de tar opp ting som er viktige for dem. I rapporten *Snakke trygt i skolen* (2021) fra Forandringsfabrikken så kommer det fram at elevene synes det er enklere å fortelle når du er trygg på den voksne og at det er vanskelig å si ifra hvis eleven opplever at den voksne ikke bryr seg. Noen av elevene på skole A nevner også at det er forskjell på lærerne knyttet til om de blir forstått og om de kan stole på dem. De nevner også eksempler der de føler de ikke blir tatt på alvor og at lærerne ikke lytter til dem: "... og ikke sånn som endel av de andre lærerne gjør, og bare maser om alt mulig annet liksom, når jeg prøver å fortelle noe." Dette er elevenes subjektive opplevelse og det er vanskelig for oss å vite årsakene, men det kan henge sammen med lærernes opplevelse av viktigheten til det elevene vil fortelle og at de ikke rekker over alt, og har derfor ikke nok tid til å lytte til elevene.

For at lærerne skal få et godt kunnskapsgrunnlag om elevens ståsted og veien videre, og høre barnets stemme, så kreves det at det snakkes mye om læring, metoder, fremgang og utfordringer. Flere av lærerne hevder at det er krevende å rekke over alle elevene. At skolelederne snakker om hvordan TPO bør være kan også være et signal på at skolen ikke opplever å få det til på en godt nok måte. Skolene må forholde seg til at fagene har

sin tilmålte tid i forhold til plan for fag- og timefordeling, men formålsparagrafen sier at opplæringen skal bestå av mye mer enn faglig kunnskapstilegnelse. Her vektlegges utvikling av både åndelige, fysiske og menneskelige kvaliteter for å kunne mestre egne liv og kunne delta aktivt i samfunnet (Opplæringsloven, 1998, § 1-1).

I John Hatties metaanalyse *Visible Learning* (2009) som gikk på ulike faktorer som har betydning for læring så mente han at gruppestørrelse ikke har særlig stor betydning for læringsutbytte, heller ikke antall elever pr. lærer. Dette forklarte Hattie med at lærerne ofte har lik praksis uavhengig av størrelsen på elevgruppen. I arbeidet med barnets beste i tilpasset opplæring så er vårt inntrykk at Hatties funn fremstår som merkelig. Etter vår mening så handler det mer om måten man arbeider på og ikke størrelsen på gruppa. Skal lærerne kunne høre elevens stemme så må opplæringen organiseres og tilrettelegges slik at det blir mulig, samtidig som det jobbes godt med det. Vi mener likevel at lærertetthet har stor betydning for hvor mye og hvor godt dette gjøres, noe som lærerne og skolelederne bekrefter.

Hanushek (2014) sier at det er stor forskjell på høyt kvalifiserte og lavt kvalifiserte lærere og Hattie (2009) peker på læreren som den enkeltfaktoren som er viktigst for barns læring. Jenssen (2020) problematiserer at det er flaks som avgjør om du får den ene eller andre læreren. Haug (2020) mener at kvaliteten på for eksempel tilpasset opplæring ikke kan legges på enkeltlæreren. De to lærerteamene vi har intervjuet har etter vår oppfatning framstått som kollektive med felles visjoner, gode verdier og mye god praksis. Kvaliteten på kulturen aktualiseres av Fullan og Quinn (2016), mens Leithwood og Louis (2012) vektlegger at kvaliteten øker når det skapes kultur for læring mellom ledere og lærere i samarbeid. Det vil derfor være nødvendig at rutiner, strukturer og gode møteplasser etableres innenfor rammene som skolene har, og at det gjøres av lærere og ledere i samarbeid. Gjennom f.eks. lærende ledelse organisert i profesjonelle læringsfellesskap.

Fra et ledelsesperspektiv så handler det etter vår mening om flere forhold som er viktige. Å legge til rette for en felles kultur og team som samarbeider godt i hverdagen er viktig. Det er viktig at lærere opplever at de har kolleger og ledelse som er støttende og har positive mestringsforventninger (Bandura, 1997). Det skaper trygghet og motivasjon for utvikling og læring. Å gå hjem med dårlig samvittighet eller føle at du ikke har lyktes (lærer skole A) er ikke bra, verken for den enkelte eller for arbeidsmiljøet. Det gjør noe med egen psykisk helse, og vil ikke kunne være bærekraftig over lang tid. Å organisere og tilrettelegge for læreres arbeidssituasjon blir derfor viktig for ledelsen. Å kjempe for økte ressurser i skolen er også en naturlig konsekvens.

5.5 Endring av barns behov

I intervjuene med elevene så opplever vi at de knytter tilpasset opplæring til fag, vanskelighetsgrad og organisatoriske grep som å skrive på PC eller jobbe alene eller i mindre gruppe på et grupperom. Når vi snakker med elevene om medvirkning og tilpasninger, er det nivådeling og vanskegrad de orienterer sine svar rundt. Skoleledere og lærere gir derimot uttrykk for et utfordringsbilde som har endret seg over tid. Lærerne gir uttrykk for at de bruker mer tid på tilpasninger knyttet til sosiale og psykososiale forhold enn faglige. Det å tilrettelegge i fag og i forhold til nivå fremstår som enklere enn å tilpasse i fag. Både skolelederne og lærerne gir uttrykk for at elever som trenger en annen type tilpasning enn skolefaglige tilpasninger øker, og tar mer og

mer plass. En skoleleder bruker til og med begrepet "eskalert" og det har også vært diskutert på rektornivå i regionen. Det er åpenbart at sosiale og psykososiale tilpasninger og oppfølginger krever et helt annet handlingsrom og tilpasningsdyktighet av skolen for å møte disse elevene der de er. Dette handler om livsmestring og det formålsparagrafen framhever gjennom "... for å kunne mestre liva sine" og "... fremme danning og lærelyst" Formålsparagrafen stadfester "Dei skal ha medansvar og rett til medverknad." og vi tolker det slik at disse målene ikke kan oppnås uten at eleven er en aktiv aktør og deltaker der blant annet dialog, respekt, tillit og medansvar står sentralt.

Utfordringer elevene har kan gå på det mentale og psykiske til den enkelte elev. Hvordan håndterer de livet sitt, kommer seg gjennom dagen, klarer å ta til seg læring, klarer å være sammen med andre, klarer å komme seg opp, klarer å fullføre dagen etc. Der lærerrollen tradisjonelt har vært kunnskapsformidleren så viser vår studie at utfordringene i skolen gjør at endringer må til. Er det slik at læreren går fra kunnskapsdimensjonen, slik Helstad og Mausehagen (2021) beskriver det, og mer over på relasjonsdimensjonen? Fører dette til at ledelses- og styringsdimensjonen også må endres læreren? Sagt på en annen måte, må vi flytte fokus fra kvalifisering (Biesta, 2017) over mot mer sosialisering og ikke minst til fysisk og psykisk helse. Det innebærer en helt annen tilnærming enn det skolen har i dag.

Lærerne sier de tar høyde for skolefaglige tilpasninger i sin planlegging av opplæringen, men de sosiale og psykososiale faktorene til enkeltindividet er vanskeligere å planlegge på forhånd. Flere av lærerne sier også at de bruker mer tid på tilpasninger knyttet til sosiale forhold nå, sammenlignet med tidligere elevgrupper de har hatt. Tilpasninger "må justeres ganske mye for det er ikke sikkert eleven har det likedan hele tiden" (lærer skole B), og det er ikke sikkert at eleven responderer på det som lærerne har planlagt. Det kan være avhengig av hvordan dagen er, og hva behovet er *akkurat nå*. Dette vil kunne forandre seg på kort tid og krever at lærerne må kunne tilpasse spontant og improvisert. For å kunne mestre slike situasjoner mener vi at lærerne er avhengig av å kjenne elevene godt og være gode til å handle hurtig og oppleve mestring i oppgavene. At kunnskapen befinner seg i selve handlingen og kommer til uttrykk gjennom måten dette løses på er det som Donald Schön omtaler som kunnskap-i-handling (knowledge-in-action) og som anvendes når lærerne har blitt dyktige (Schön, 1991).

Økning i tilpasninger som går på det psykososiale og sosiale vil også utfordre skolen på rammefaktorene. Det kan være mulighet for skjerming, tilgang til grupperom, hvilerom og alternative opplæringsarenaer hvis eleven ikke klarer å være i klasserommet eller sammen med de andre. For å kunne vite hva eleven trenger så kreves det en tett og jevn dialog der mange samtaler med lærer vil være nødvendig. Dette vil være tidkrevende med mange og jevnlig samtaler og medføre at lærer må vurdere tidsbruk på enkeltelev opp mot fellesskapet/klassen. Rådene fra rapportene til Forandringsfabrikken er omfattende og utfordrende å få til i skolen. Et av rådene er at hvis et barn forteller noe på skolen så må barnet få informasjon om hva som skjer videre før det gjøres handling eller tiltak. De er også mer konkrete på hva det innebærer å ta en barns beste vurdering. De sier at hver gang skolen gjør en handling eller det tas en avgjørelse så skal det gjøres en barns beste vurdering. Det innebærer å gi barnet nok og forståelig informasjon, samt at før noe barn har sagt deles videre til andre så må barnet få vite det. At barnet må få uttale seg trygt, til en voksen det er trygg på, på et trygt sted og uten press eller påvirkning (Forandringsfabrikken, 2021). Dette er tidkrevende prosesser som krever både mange menneskelige ressurser og mulighet for å kunne trekke seg unna og bruke andre rom eller kanskje gå utenfor skolens område. Mange elever bruker lang tid på å bli

trygg nok til å fortelle, spesielt hvis det er vanskelige og personlige ting. Etter en samtale vil det bli flere runder med informasjon og oppfølging før en sak eventuelt løser seg. Ut ifra vårt datamateriale tolker vi at dette er tidkrevende og ressurskrevende prosesser som utfordrer handlingsrommet til skolen.

At skolene opplever at behovet for tilpasninger endrer seg er ikke bare et skoleproblem. Det er en del av den samfunnsutviklingen vi har, og dermed også et samfunnsproblem. For skolelederne så blir det viktig å ha fokus på det sosiale og psykososiale, men samtidig jobbe for å se mer helhet. Det at flere tjenester arbeider sammen, at det er mer sammenheng mellom tjenestene tror vi blir en nøkkelfaktor for å kunne lykkes og få flere til å trekke i samme retning. Det fysiske og psykososiale påvirke læringen og lærerne trenger mer enn faglig kompetanse, altså en videre form for kompetanse. De må ha kunnskaper og forståelse om emosjonelle behov, sosiale sammenhenger og psykososiale forhold

Hvis ikke lærerne og elevenes virkelighetsoppfatning kommer nærmere hverandre så vil ikke elevene være aktive subjekter, medaktører eller agenter i egen utdanning (Fenstermacher, 2006). Som Dehlin og Jones (2021) sier så må elevmedvirkningen gis et innhold og et rom. Hvis vi ikke lytter nok til elevene så vil vi aldri treffe elevens behov, og dermed vil tilpasningene vi gjør ikke hjelpe eleven. Enten fordi eleven ikke vil eller kan gjøre det læreren har tilpasset, eller at det ligger andre bakenforliggende forutsetninger til grunn som lærer ikke er klar over.

6 Oppsummering og avsluttende refleksjoner

Problemstillingen vår handlet om hvordan barnets beste kommer til uttrykk i arbeidet med tilpasset opplæring. Vi har fokusert på hvordan aktørene forstår begrepene og hvordan det utøves i planlegging, gjennomføring og evaluering av opplæring. Vi har også sett på hvilke utfordringer og dilemma som ligger i dette arbeidet. I denne oppgaven har vi studert lovverk og læreplaner, samt læringsteori og ledelsesteori som går på kultur og organisasjonsendring. Vårt datagrunnlag for denne empiriske studien har vært intervju med en elevgruppe, et lærerteam og skolens ledelse på to ulike skoler.

Selv om forskningsarbeidet har bidratt til å belyse hvordan elevens stemme og vurderinger rundt barnets beste i tilpasset opplæring gjøres ved de to skolene, har vi ikke hatt noe mål om å sammenligne skolene. Vi ser likevel at innsamlingen av datamaterialer knyttet til likheter og ulikheter mellom de to skolene har vært av betydning for å vurdere kvalitet og validitet i de funnene vi har gjort.

Intervjuene har gitt oss inntrykk av at lærerne og skoleledere prøver å ta hensyn til barnets beste, både i planlegging og i gjennomføring av undervisning. Det virker som mye av tilpasningene gjøres av lærerne ut ifra deres kjennskap til elevene, altså en mer indirekte form for medvirkning. Lærerne tror de vet hva som er elevens beste, men har ikke alltid spurt eleven. Dette er i samsvar med et av funnene i LEX-EL prosjektet som fant at det ofte er skoleledere og læreres vurdering av hva som er barnets beste som ligger til grunn. Vi finner også samsvar med innspillene fra workshopen med ungdommens bystyre her. Deres antakelser underbygger at "lærerne vet best, og snakker for lite med elevene". Skoleledere og lærere argumenterer med at de tar hensyn til barnets beste, men det betyr ikke nødvendigvis at de har spurt elevene. Dette er ikke slik vi forstår formuleringer i opplæringsloven og barnekonvensjonen, som sier tydelig at barn skal bli hørt og barnets eget syn skal tas med i vurderingen av hva som er barnets beste.

Både skoleledere og lærere argumenterer for at ikke alle elever vet sitt eget beste eller at noen faktisk velger å ikke ta imot tilpasninger som gjøres til deres beste. Avveininger rundt hvem som vet hva som er barnets beste er utfordrende for skolen og gjør også den tilpassede opplæringen vanskelig. En annen utfordring som begge skoler beskriver, er at behovet for tilpasninger har endret seg. Fra å tidligere handle hovedsakelig om det faglige, er det i økende grad større utfordringer knyttet til emosjonelle, sosial og psykososiale forhold.

I teoridelen bygger vi vår tilnærming til begrepet tilpasset opplæring på Haug (2020) sin definisjon på at barn er forskjellige og har ulike behov i møte med skolen. Er det elevene, foreldrene, lærerne eller skoleledelsen som best vet hva som må til for at den tilpassede opplæringen skal passe til hver enkelt elev og gi dem faglig og sosialt utbytte? Eller er det grunn til å tenke at en stor del av fremtidens arbeid med å lage gode rammer for vår problemstilling vil handle om å skape mer systematikk og sammenhenger mellom alle aktørene i skolen, og at disse sammenhengene i større grad vil bidra til mer felles forståelse rundt den kompetansen fremtidens samfunnsborgere trenger. Ett av funnene i

vår studie er at skolene ikke har egne systemer som bidrar til å sikre at elevens stemme blir hørt, og vurderinger av barnets beste blir utført. Både lærere og skoleledere forteller at det er en kultur for å tenke barnets beste i planlegging og gjennomføring av undervisning, samt at riktige holdninger og elevsyn har stor betydning.

I vår analyse av det forskningsarbeidet vi har gjort fremstår de to lærerteamene veldig samkjørte for oss. De virker omforent om et elevsyn og læringssyn der elevenes medvirkning, og mulighet til å påvirke, fremstår som en naturlig del av opplæringen. I arbeidet med å planlegge undervisning er det i vårt materiale ingenting som tyder på direkte eller reell elevmedvirkning. Lærerne virker å være autoritative ved at de planlegger ut i fra det de antar er barnets beste basert på deres kjennskap til dem, men uten at de har snakket direkte med dem. I analysen av elevenes forståelse av det samme begrepet, og hvordan deres stemme blir hørt, er resultatet mer sprikende på de to skolene. Dette handler ofte om erfaringer elevene har gjort seg med medvirkning knyttet til sosial kompetanse, klasse miljø og læring sammen med andre. I hovedrapporten til elevundersøkelsen 2017, er dette samtidig områder som lærere, spesielt faglærere definerer som tidstyver i skolen. Der skoleledere ønsket seg mer rom og tid til elevmedvirkning i skoledagen, opplevde samtidig elevene at lærerne orienterer sitt fokus på det faglige og at elevenes mulighet til medvirkning ble ansett som en tidstyver (Wendelborg, Røe og Buland, 2018). Vi tillater oss derfor å stille spørsmål til om tilpasset opplæring da faktisk er en naturlig del av opplæringen slik lærerne sier at den er? Eller er tilpasset opplæring kun blitt et begrep som knyttes opp imot det faglige hvor rammen for sosialt utbytte uteblir?

At skoleledere og lærere vet hva som er barnets beste uten å ha spurt eleven kan være en kultur som sitter igjen og synet på en elevrolle som fortsatt er relativt passiv i egen læringsprosess. Gjennom intervjuene så ser vi en utfordring i at elevene forventer ikke å bli spurt, og at lærer- og elevrollen er slik at det er lærers ansvar å tilpasse til det beste for eleven. Det kan også ligge noe uutnyttet potensial med tanke på at eleven som aktør og subjekt i skolen vektlegges i for liten grad.

Slik barnets stemme og barnets beste er formulert i lovverket så er vi usikre på om skolene har tatt inn over seg hva disse forventningene innebærer. At elevene skal lyttes til, og at deres mening skal vektlegges, i alt som omhandler dem er ambisiøse forventninger, og spørsmålet blir om det er realistisk å få det til i skolen? Dette kommer frem i undersøkelsen vår fra informantene knyttet til rammer og handlingsrom. Både skoleledere og lærere snakker om tid og ressurser til å snakke med alle elevene, ofte nok. De problematiserer også utfordringen med å vite *når er det godt nok*. Skolelederne opplever at i saker som blir vurdert av statsforvalter så er det ofte kritikk på at elevens stemme ikke er hørt, hørt godt nok eller at barnets beste-vurderinger ikke er dokumentert. Spørsmålet blir da om hva eleven skal høres i forhold til, og når har eleven blitt hørt nok. Noen av informantene peker på at "kommunen må ta grep" og at skoleeier må ta ansvar. De opplever at handlingsrommet til skolene er for lite til å få hørt barnets stemme godt nok. Det er muligens også et slags kunnskapsvakuum på systemnivå, at forventninger eller føringer til innholdet er for vagt, eller lite definert.

Slik vi ser det har fagfornyelsen gitt økt fokus på elevmedvirkning og kan bidra til å endre måten skolen vil jobbe på i tiden fremover. Analysen av svar elevene har gitt i vårt forskningsarbeid gir et inntrykk av at elevene ønsker å medvirke, men at de er usikre på hva de kan medvirke på. De har ujevn erfaring knyttet til at stemmen deres blir hørt, og de mangler motivasjon for å være en aktiv aktør i egen opplæring. Vi har tidligere sett på

sammenhenger mellom motivasjon og mestring. Her støtter vi oss blant annet til Bandura (1997) sine tanker om hvordan mestringsforventninger kan være av betydning, både for relasjonen mellom lærer og elev, og motivasjon for læring og utvikling. I analysen vår finner vi et gap mellom elevens forståelse og erfaringer, og lærernes virkelighetsoppfatning om hva som er elevens beste i opplæringen.

Når elevens stemme uteblir vil det, slik vi ser det, bli vanskelig å finne et entydig svar på hva som er barnets beste i tilpasset opplæring. Skal man få reell medvirkning så mener vi at rollene til skolens aktører må endres. Vi er enige med Dehlin og Jones (2021) som sier man må stille kollektive spørsmål til hvilke konsekvenser dette får for de ulike rollene. LK20 gir føringer for utvikling av profesjonelle læringsfellesskap og at elevene skal være aktive medskapere i egen undervisning. Tett dialog mellom lærerne og elevene blir viktig for å få tak på elevenes meninger, behov og erfaringer.

Forskningsspørsmålene våre har ikke gitt oss noen entydige svar på vår problemstilling om hvordan barnets beste kommer til uttrykk i arbeidet med tilpasset opplæring. Vi mener likevel å ha belegg for å hevde at elevene må utvikle et mye større eierskap til egen læring. Våre funn har en gyldighet som relateres til de to skolene vi har intervjuet i denne studien. Ser vi på resultater fra funnene og setter disse i sammenheng med våre egne erfaringer, så tror vi likevel at funnene også kan ha en verdi utenfor vår kvalitative undersøkelse.

Referanser

- Andenæs, K og Møller, J. (red.). (2019). *Retten i skolen - Mellom pedagogikk, juss og politikk*. Universitetsforlaget.
- Andreassen, R. A., Irgens, E. J. og Skaalvik, E. M. (red.). (2010). *Kompetent skoleledelse*. Tapir akademisk forlag.
- Archard, D., & Skivenes, M. (2009). Balanse mellom et barns beste og et barns synspunkter, *The International Journal of Children's Rights* , 17 (1), 1-21. doi: <https://doi.org/10.1163/157181808X358276>
- Bachmann K. og Haug P. (2006). Forskning om tilpasset opplæring. Høgskulen i Volda. https://www.udir.no/globalassets/upload/forskning/5/tilpasset_opplaring.pdf
- Bandura, A. (1993) Perceived Self-Efficacy in Cognitive Development and Functioning, *Educational Psychologist*, 28:2, 117-148, DOI: [10.1207/s15326985ep2802_3](https://doi.org/10.1207/s15326985ep2802_3)
- Bandura, A. (1997) *Self-efficacy. The exercise of control*. W. H. Freeman & Company.
- Barneombudet. (2017). Fagrapport: Uten mål og mening? <https://www.barneombudet.no/uploads/documents/Publikasjoner/Fagrapporter/Uten-mal-og-mening.pdf>
- Befring, E. (2016). *Forskningsmetoder i utdanningsvitenskap*. Cappelen Damm AS.
- Biesta, G. (2017). *Utdanningens vidunderlige risiko*. Fagbokforlaget
- Brandi, U. & Sprogøe, J. (2019). *Det magiske øjeblik*. Hans Reitzels forlag.
- Brinkmann, S. og Tanggaard (red.) L. (2019). *Kvalitative metoder - empiri og teoriutvikling*. Gyldendal Norsk forlag.
- Creswell, J. W. (2013). *Qualitative inquiry & research design: Choosing among five approaches* (3.utg.). Sage.
- Czerniawski, G. & Kidd, W. (Red.). (2011). *Student Voice Handbook. Bridging the Academic/Practitioner Divide*. Emerald Group.
- Dahl, T., Klewe, L. & Skov, P. (2004) *En skole i bevægelse: evaluering af satsning på kvalitetsudvikling i den norske grundskole*. Danmarks Pædagogiske Universitet.
- Dehlin, E. og Jones, M-A. (2021). Ledelse av lærernes profesjonelle læringsfellesskap i "eleven som subjekt" - skolen. M. Aas og K.F. Vennebo (Red.), *Ledelse av profesjonelle læringsfellesskap i skolen*. Fagbokforlaget.
- Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora (NESH), (2018, 4.desember) Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi. <https://www.forskningsetikk.no/retningslinjer/hum-sam/forskningsetiske-retningslinjer-for-samfunnsvitenskap-humaniora-juss-og-teologi/>

- Drugli, M. B. (2012). *Relasjonen lærer og elev - avgjørende for elevenes læring og trivsel*. Cappelen Damm.
- Elmore, R. F. (2000). *Building a new structure for school leadership*. The Albert Shanker Institute.
- Emstad, A.B. & Birkeland, I.K. (2020). *Lærende ledelse - Skolelederens rolle i å utvikle en profesjonell læringskultur*. Universitetsforlaget.
- Federici, R. A. (2010, 17.juli). *Skolen som arbeidsplass - Skolelederens hverdag*. Bedre skole 4/2010.
- Flatås, R. M. (2021). *Elevmedvirkning i praksis - håndbok for læreren*. Gan Aschehoug.
- FN-sambandet (2020, 04. februar). Barnekonvensjonen.
<https://www.fn.no/om-fn/avtaler/menneskerettigheter/barnekonvensjonen>
- Forandringsfabrikken (2021, november). Snakke trygt i skolen - 1200 barn 8-16 gir råd.
https://forandringsfabrikken.no/wpcontent/uploads/2021/11/snakketrygtiskolen_261121_interactive.pdf
- Forandringsfabrikken (2021, april). Spør oss så får dere vite - 201 barn om ekstrahjelp til PPT og skolen.
https://forandringsfabrikken.no/wp-content/uploads/2021/05/PPT_ekstrahjelp_web.pdf
- Forskrift til opplæringslova. (2022). Lovdata.
https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2006-06-23-724/*#*
- Freire, P. (1999). *De undertryktes pedagogikk*. Ad Notam Gyldendal.
- Fullan, M. & Quinn, J. (2016). *Coherence. The right drivers in action for schools, districts, and systems*. Sage.
- Fullan, M. & Quinn, J. (2017). *Koherens i skoleutviklingen: De riktige lokale, regionale og nasjonale driverne*. Kommuneforlaget.
- Glesne, C. (2011). *Becoming qualitative researchers: an introduction* (3.utg.). Pearson/Allyn & Bacon.
- Grunnloven. (1814). Kongeriket Noregs grunnlov. LOV-1814-05-17. Lovdata.
<https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1814-05-17-nn>
- Hansen, J.A. og Lervik, H.J. (2021). *Barnets beste i tilpasset opplæring*. (Eksamensoppgave). Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet.
- Hanushek, E. A. (2014). Boosting Teacher Effectiveness. I C.E. jr. Finn & R. Sousa (Red.), *What lies ahead for America's children and their schools* (s. 23 - 35). Stanford, CA: Hoover Institution Press. M. H. Olsen og P. Haug (Red.), *Tilpasset opplæring* (s. 11 - 37). Cappelen Damm
- Hargreaves, A. & Fullan, M. (2012). *Professional capital: Transforming teaching in every school*. London: Routledge.

- Hattie, J. (2009) *Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. London: Routledge.
- Haug, P. (2020). *Tilpassa opplæring*. M. H. Olsen og P. Haug (Red.), *Tilpasset opplæring*. (s. 11 - 37). Cappelen Damm.
- Helstad, K. & Møller, J. (2013). *Leadership as Relational Work: Risks and Opportunities*. International Journal of Leadership in Education.
- Helstad, K. og Mausethagen, S. (Red.). (2021). *Nye lærer- og lederroller i skolen*. Universitetsforlaget.
- Hermansen, H. (2018). *Kunnskapsarbeid i lærerprofesjonen*. Universitetsforlaget.
- Holstein, J.A. & Gubrium, J.F. (2003). *Active interviewing*. SAGE Publications Inc
- Imsen, G. (2008). *Elevens verden*. 4.utg. Universitetsforlaget.
- Irgens, E. J. (2010). Rom for arbeid: Lederen som konstruktør av den gode skole. Andreassen, Irgens & Skaalvik (Red.), *Kompetent skoleledelse*. (s.125-145). Tapir.
- Irgens, E. J. (2013). Utvikling av ledelsesformer i skolen. Engvik, G., Hestbek, T., Hoel, T. L. & Postholm, M. B. (Red.) *Klasseledelse for elevenes læring*. Akademika forlag.
- Jensen, E.S. (2020). Utvikling av tilpasset opplæring som organisasjonslæring. M. H. Olsen og P. Haug (Red.), *Tilpasset opplæring*. (s. 41 - 61). Cappelen Damm.
- Jensen, E. S., & Lillejord, S. (2009). *Tilpasset opplæring: politisk dragkamp om pedagogisk praksis*. Acta Didactica Norge.
- Jensen, E. S. & Lillejord, S. (2010). Hvorfor tilpasset opplæring er så vanskelig. I *Bedre skole 2-2010*.
<https://utdanningsforskning.no/artikler/2010/hvorfor-tilpasset-opplaring-er-sa-vanskelig2/>
- Kunnskapsdepartementet. (2017, september). Overordnet del - Undervisning og tilpasset opplæring.
<https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/3.-prinsipper-for-skolens-praksis/3.2-undervisning-og-tilpasset-opplaring/?lang=nob>
- Kvale, S. (2004). *Interview: En introduksjon til det kvalitative forskningsinterview*. (11.utgave). Hans Reitzels Forlag.
- Leithwood, K. & Louis, K. S. (2012). *Linking leadership to student learning*. Jossey-Bass.
- Levine, T. H. (2011). Experienced teachers and school reform: Exploring how two different professional communities facilitated and complicated change. *Improving schools*.
- Lillejord, S., Manger, T. & Nordahl, T. (2013). *Livet i skolen 2. Grunnbok i pedagogikk og elevkunnskap: Lærerprofesjonalitet* (2. utg.). Fagbokforlaget.
- Lyngsnes, K og Rismark, R. (2017). *Didaktisk arbeid*. (3.utgave, 4.opplag). Gyldendal forlag.

Menneskerettsloven. (1999). Lov om styrking av menneskerettighetenes stilling i norsk rett (LOV-1999-05-21-30). Lovdata. <https://lovdata.no/lov/1999-05-21-30>

Møller, J. og Karseth, B. (2019). Profesjonell skjønnsutøvelse og kravet til tilpasset opplæring. K. Andenæs og J. Møller (Red.), *Retten i skolen - mellom pedagogikk, juss og politikk*. (2. opplag, s. 201 - 217). Universitetsforlaget.

Mønsterplan for grunnskolen: M87. (1987). Aschehoug.
<https://www.nb.no/nbsok/nb/2aef891325a059851965d5b8ac193de5#0>

Nordahl, T. (2004, 1. nov.). Elevens stemme [docplayer presentasjon]. NOVA København. <https://docplayer.me/14121011-Elevens-stemme-forsker-thomas-nordahl-nova-kobenhavn-01-11-04.html>

NOU 2015:8 (2015) Fremtidens skole - Fornyelse av fag og kompetanser. Kunnskapsdepartementet.
<https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2015-8/id2417001/>

NOU 2016:4 (2016) Ny kommunelov. Kommunal- og distriktsdepartementet.
<https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2016-4/id2478743/?ch=4>

NOU 2019:23 (2019) Ny opplæringslov. Kunnskapsdepartementet.
<https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2019-23/id2682434/>

Nyeng, F. (2018). *Nøkkelbegreper i forskningsmetode og vitenskapsteori*. Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS.

Opplæringsloven. (1998). Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa. (LOV-1998-07-17-61). Lovdata. <https://lovdata.no/lov/1998-07-17-61>

Piaget, J. (1973). *Psykologi og pædagogik*. Hans Reitzel.

Piaget, J. & Inhelder, B. (1969). *The Psychology of the child*. Basic Books.

Postholm, M.B og Jacobsen, D.I. (2018). *Forskningsmetode for masterstudenter i lærerutdanning*. Cappelen Damm AS.

Regjeringen. (2021, 27.januar). FNs barnekonvensjon. Barne og familiedepartementet.
<https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/fns-barnekonvensjon/id88078/>

Regjeringen. (2021, 28.mai). Generelle kommentarer fra FNs barnekomite. Barne og familiedepartementet.
<https://www.regjeringen.no/no/tema/familie-og-barn/innsiktsartikler/fns-barnekonvensjon/generelle-kommentarer-fra-fns-barnekomite/id573909/>

Røvik, K. A. (2014). Reformideer og deres tornefulle vei inn i skolefeltet. Røvik, K. A., Eilertsen, T. V. & Furu, E. M. (Red.). *Reformideer i norsk skole. Spredning, oversettelse og implementering*. Cappelen Damm Akademisk.

Sandberg, K. (2019). Barnets beste i skolen. K. Andenæs og J. Møller (Red.), *Retten i skolen - mellom pedagogikk, juss og politikk* (2.opplag, s. 42 - 54). Universitetsforlaget.

Schaanning, E. (1993). Hans Georg Gadamer. Berg Eriksen, T. (Red.), *Vestens tenkere*, bind III. Aschehoug.

Schein, E. H. (2017). *Organizational Culture and Leadership* (5.utg.). John Wiley & Sons Inc.

Schøn, D. A. (1991). *Reflective Practitioner: How professionals think in action*. Ashgate Publishing Limited.

Shernoff, D. J., Csikszentmihalyi, M., Schneider, B. & Shernoff, E. S. (2003). Student engagement in high school classrooms from the perspective of the flow theory. *School Psychology Quarterly*, 18, (s. 158-176).

Skaalvik E. M. og Skaalvik S. (2018). *Skolen som læringsarena - selvoppfatning, motivasjon og læring*. 3.utg. Universitetsforlaget.

Skrøvset, S., Mausehagen, S. & Slettbakk, Å. (2017). *Lærerens relasjonsarbeid: perspektiver, verktøy og caser*. Cappelen Damm Akademisk.

St.meld. nr. 29 (1994 - 1995). Om prinsipper og retningslinjer for 10-årig grunnskole - ny læreplan. Kunnskapsdepartementet.

<https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/stmeld-nr-29-1994-95/id464078/>

St.meld. nr. 30 (2003 - 2004). Kultur for læring. Kunnskapsdepartementet.

<https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/stmeld-nr-030-2003-2004-/id404433/>

Universitetet i Oslo. (2019, 18.april). LEX-EL (2011-2016) Legal standards and Professional Judgement in Educational Leadership (avsluttet).

<https://www.uv.uio.no/ils/forskning/prosjekter/legalstandardsedu/>

Utdanningsdirektoratet. (2015a, 25.oktober). Generell del av læreplanen (L97-UTGÅTT).

<https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/utgatt/generell-del-av-lareplanen-utgatt/>

Utdanningsdirektoratet. (2015b, 25.august). Generell del av læreplanen Kunnskapsløftet 2006 (LK06-UTGÅTT).

<https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/utgatt/generell-del-av-lareplanen-utgatt/>

Utdanningsdirektoratet. (2020, 2. juli). Profesjonsfellesskap - et lærende fellesskap

<https://www.udir.no/kvalitet-og-kompetanse/utvikle-praksis-sammen/profesjonsfellesskap-et-larende-fellesskap/#a155538>

Utdanningsdirektoratet. (2013, 26.september). Temaene i Elevundersøkelsen.

<https://www.udir.no/tall-og-forskning/brukerundersokelser/Om-temaene-i-Elevundersokelsen/Medvirkning/>

Utdanningsdirektoratet. (2019c, 01.februar). Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen

<https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/?lang=nob>

Utdanningsdirektoratet. (2019d, 07.november). Overordnet del - Profesjonsfellesskap og skoleutvikling

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

Utdanningsdirektoratet. (2021, 6.mai). Tilpasset opplæring.

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

Utdanningsdirektoratet. (2019e, 18.oktober). Veileder – tilrettelegging for barn og elever med stort læringspotensial. Barnets beste og retten til å bli hørt.

<https://www.udir.no/regelverkstolkninger/opplaring/veileder--tilrettelegging-for-barn-og-elever-med-stort-laringspotensial/4.-barnets-beste-og-retten-til-a-bli-hort/>

Van Manen, M. (2016). *Phenomenology of Practice. Meaning-Giving Methods in Phenomenological Research and Writing*. Routledge.

Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The Development of Higher Psychological Processes*. Harvard University Press.

Vygotsky, L.S. (1987). *Thought and language*. MIT Press.

Welstad, T. (2019). Tilpasset opplæring som rettslig begrep og prinsipp. K. Andenæs og J. Møller (Red.), *Retten i skolen - mellom pedagogikk, juss og politikk* (2. opplag, s. 77 - 97). Universitetsforlaget.

Wendelborg C., Røe M. og Buland T. (2018). Analyse av Elevundersøkelsen, Foreldreundersøkelsen og Lærerundersøkelsen 2017. Utdanningsdirektoratet.

<https://www.udir.no/globalassets/filer/tall-og-forskning/rapporter/2018/elevundersokelsen-2017-hovedrapport.pdf>

Vedlegg

Vedlegg 1: Forespørsel og godkjenning av prosjekt fra NSD

Vedlegg 2: Forespørsel om deltakelse i studien, med samtykkeerklæring

Vedlegg 3: Intervjuguider

Vedlegg 4: Informasjonsark til deltakerne

NSD NORSK SENTER FOR FORSKNINGSDATA

Meldeskjema

Referansenummer

703665

Hvilke personopplysninger skal du behandle?

- Navn (også ved signatur/samtykke)
- Fødselsdato
- E-postadresse, IP-adresse eller annen nettidentifikator
- Lydopptak av personer
- Bakgrunnsopplysninger som vil kunne identifisere en person
- Andre opplysninger som vil kunne identifisere en fysisk person

Beskriv hvilke bakgrunnsopplysninger du skal behandle

Voksne: Utdanning og arbeidserfaring

Elever: Skole og trinn

Beskriv hvilke andre opplysninger som vil kunne identifisere en person du skal behandle

Voksne: Arbeidsplass og stilling

Prosjektinformasjon

Prosjektittel

Barnets beste i tilpasset opplæring

Prosjektbeskrivelse

Å bringe elevene inn som en aktiv part i egen læring og utvikling i grunnskolen er utfordrende og elevundersøkelsen viser at skolen fortsatt har en vei å gå i arbeidet med elevmedvirkning. Formålet med prosjektet er å undersøke hvordan barnets beste kommer til uttrykk i arbeidet med tilpasset opplæring. Hvordan forstår elever, lærer og skoleledere begrepet barnets beste og hvilke vurderinger tar de i skolehverdagen. I tillegg ønsker vi å undersøke hvilke dilemma aktørene opplever med å vurdere og ta hensyn til barnets beste. Målet er økt bevissthet rundt elevmedvirkning og hvordan det kan gjøres bedre i praksis.

Begrunn behovet for å behandle personopplysningene

Utrede eventuelle forskjeller som betinges av størrelse på trinn, utdanningsbakgrunn, erfaring og

Grunnlag for å behandle alminnelige kategorier av personopplysninger

Samtykke (art. 6 nr. 1 bokstav a)

Informasjon for utvalg 1

Informerer du utvalget om behandlingen av opplysningene?

Ja

Hvordan?

Skriftlig informasjon (papir eller elektronisk)

Utvalg 2

Beskriv utvalget

Gruppeintervju med 2-4 lærere som jobber sammen på mellomtrinnet

Rekruttering eller trekking av utvalget

Når vi tar kontakt med rektor ved noen skoler og får bekreftet at ledelsen er positiv så ønsker vi at skolens ledelse skal høre med lærerteamene på 5.-7.trinn om det er et team som vil bli intervjuet av oss.

Alder

22 - 67

Personopplysninger for utvalg 2

- Navn (også ved signatur/samtykke)
- Fødselsdato
- Lydopptak av personer

Hvordan samler du inn data fra utvalg 2?

Gruppeintervju

Grunnlag for å behandle alminnelige kategorier av personopplysninger

Samtykke (art. 6 nr. 1 bokstav a)

Informasjon for utvalg 2

Informerer du utvalget om behandlingen av opplysningene?

Ja

Hvordan?

Skriftlig informasjon (papir eller elektronisk)

Dokumentasjon

Hvordan dokumenteres samtykkene?

- Manuelt (papir)

Hvordan kan samtykket trekkes tilbake?

Ved å kontakte oss forskerne på telefon eller e-post så vil samtykke kunne trekkes tilbake. Denne informasjonen står på samtykke.

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

Ved og be om det vil vedkommende få en kopi av det som er registrert, og mulighet til å rette eller slette opplysninger om seg selv.

Totalt antall registrerte i prosjektet

1-99

Tillatelser

Skal du innhente følgende godkjenninger eller tillatelser for prosjektet?

Behandling

Hvor behandles opplysningene?

- Mobile enheter tilhørende behandlingsansvarlig institusjon
- Maskinvare tilhørende behandlingsansvarlig institusjon
- Fysisk isolert maskinvare tilhørende behandlingsansvarlig institusjon

Hvem behandler/har tilgang til opplysningene?

- Prosjektansvarlig
- Student (studentprosjekt)

Tilgjengeliggjøres opplysningene utenfor EU/EØS til en tredjestat eller internasjonal organisasjon?

Nei

Sikkerhet

Oppbevares personopplysningene atskilt fra øvrige data (koblingsnøkkel)?

Ja

Hvilke tekniske og fysiske tiltak sikrer personopplysningene?

Vurdering

Referansenummer

703665

Prosjekttittel

Barnets beste i tilpasset opplæring

Behandlingsansvarlig institusjon

Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet / Fakultet for samfunns- og utdanningsvitenskap (SU) / Institutt for lærerutdanning

Prosjektansvarlig

Kjell Atle Halvorsen

Student

Hans Joar Lervik

Prosjektperiode

01.10.2021 - 30.06.2022

[Meldeskjema](#) 

Dato

21.10.2021

Type

Standard

Kommentar

Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet med vedlegg den 21.10.2021, samt i meldingsdialogen mellom innmelder og NSD. Behandlingen kan starte.

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 30.06.2022.

LOVLIG GRUNNLAG

Prosjektet vil innhente samtykke fra de registrerte til behandlingen av personopplysninger. Vår vurdering er at prosjektet legger opp til et samtykke i samsvar med kravene i art. 4 og 7, ved at det er en frivillig, spesifikk, informert og utvetydig bekreftelse som kan dokumenteres, og som den registrerte kan trekke tilbake.

Lovlig grunnlag for behandlingen vil dermed være den registrertes samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a.

TAUSHETSPLIKT

Deltagerne i prosjektets utvalg 1 og 2 har taushetsplikt. Intervjuene må gjennomføres uten at det fremkommer opplysninger som kan identifisere elever.

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 behandles til nye, uforenlige formål
- dataminimering (art. 5.1 c), ved at det kun behandles opplysninger som er adekvate, relevante og nødvendige for formålet med prosjektet
- lagringsbegrensning (art. 5.1 e), ved at personopplysningene ikke lagres lengre enn nødvendig for å oppfylle formålet

DE REGISTRERTES RETTIGHETER

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

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.

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

Forespørsel om å delta i intervju

Informasjon til forskningsdeltaker

Dette er et spørsmål til deg om å delta som informant i en masteroppgave der formålet er å undersøke hvordan barnets stemme kommer til uttrykk i arbeidet med tilpasset opplæring. I dette skrevet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Med bakgrunn i opplæringsloven og barnekonvensjonen ønsker vi å undersøke hvordan skoleledere og lærere forstår og ivaretar elevenes rett til å bli hørt og at elevenes syn tas med i vurderingen når beslutninger rundt tilpasset opplæring blir tatt. Vi vil forske på når og på hvilken måte barnets stemme får komme til uttrykk og hvilke dilemma de kan oppleve i dette arbeidet. I tillegg vil vi undersøke elevers oppfatning og opplevelse av å få medvirke i tilrettelegging av opplæringen.

Temaet for intervjuet er barnets beste i tilpasset opplæring. Vi ønsker å ha et semistrukturert intervju. Det betyr at det er et fast antall spørsmål som er likt i samtale med alle vi skal intervjuer, men vi vil i noen grad bruke oppfølgingsspørsmål. Det kan variere hvilken rekkefølge spørsmålene kommer. Det er fortellingene til den vi intervjuer som er interessant. Semistrukturert intervju har fokus på den som blir intervjuet og det budskap den kommer med.

Gjennom innhenting av svar fra elever, lærere og skoleledere så ønsker vi å undersøke hvordan holdningen og forståelsen av hva som er barnets beste og hvordan barnets stemme kommer til uttrykk i arbeidet med tilpasset opplæring.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

NTNU (fakultet for samfunns- og utdanningsvitenskap/institutt for lærerutdanning) er ansvarlig for prosjektet.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Du får spørsmål om å delta fordi du har erfaring med tilpasset opplæring, enten som elev, lærer eller skoleleder.

Hva innebærer det for deg å delta?

Hvis du velger å delta i prosjektet, innebærer det at du deltar i en av følgende aktiviteter:

Intervju med spørsmål om tilpasset opplæring og hvordan barnets beste ivaretas. Det går på forståelse for begrepene og på hvilken måte og når elevene medvirker i prosessen med å tilpasse opplæringen ut i fra deres forutsetninger. Du vil også bli spurt om hvilke utfordringer og dilemma du opplever i arbeidet med barnets beste i tilpasset opplæring. Varighet på intervjuet ca 30 – 40 min.

Alle skriftlige data anonymiseres slik at det ikke vil være mulig å gjenkjenne skole, sted eller enkeltpersoner.

Det er frivillig å delta

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

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

Vi vil bare bruke opplysningene om deg til formålene jeg har fortalt om i dette skrevet. Alle opplysninger blir behandlet konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket. Det er kun undertegnede og veileder ved NTNU, som vil ha tilgang til datamaterialet. Vi samler inn data ved hjelp av en lydopptaker, og opptakene blir etterpå transkribert. Ingen deltakere vil kunne gjenkjennes i oppgaven.

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Etter at oppgaven er ferdigstilt i juni 2022, vil data slettes.

Dine rettigheter

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

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

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke. På oppdrag fra NTNU har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Hvor kan jeg finne ut mer?

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

- Dersom du har spørsmål til prosjektet, kan du kontakte:
- John Andre Hansen, john-andre.hansen@ou.trondheim.kommune.no, tlf. 45630500
- Hans Joar Lervik, hans.joar.lervik@skaun.kommune.no, tlf 95022871
- Veileder: Kjell Atle Halvorsen, kjell.halvorsen@ntnu.no, tlf. 91897063
- NTNU sitt personvernombud: Thomas Helgesen, thomas.helgesen@ntnu.no, tlf. 93079038

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

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

Med vennlig hilsen

John Andre Hansen og Hans Joar Lervik (Masterstudenter i skoleledelse)

Samtykke til å delta i studien

Jeg har mottatt informasjon om studien og er villig til å delta

.....
Dato

.....
Signatur prosjektdeltaker

Forespørsel om å delta i intervju

Informasjon til forskningsdeltaker

Dette er et spørsmål til deg om å delta som informant i en masteroppgave der formålet er å undersøke hvordan barnets stemme kommer til uttrykk i arbeidet med tilpasset opplæring. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Med bakgrunn i opplæringsloven og barnekonvensjonen ønsker vi å undersøke hvordan skoleledere og lærere forstår og ivaretar elevenes rett til å bli hørt og at elevenes syn tas med i vurderingen når beslutninger rundt tilpasset opplæring blir tatt. Vi vil forske på når og på hvilken måte barnets stemme får komme til uttrykk og hvilke dilemma de kan oppleve i dette arbeidet. I tillegg vil vi undersøke elevens oppfatning og opplevelse av å få medvirke i tilrettelegging av opplæringen.

Temaet for intervjuet er barnets beste i tilpasset opplæring. Vi ønsker å ha et semistrukturert intervju. Det betyr at det er et fast antall spørsmål som er likt i samtale med alle vi skal intervjuer, men vi vil i noen grad bruke oppfølgingsspørsmål. Det kan variere hvilken rekkefølge spørsmålene kommer. Det er fortellingene til den vi intervjuer som er interessant. Semistrukturert intervju har fokus på den som blir intervjuet og det budskap den kommer med.

Gjennom innhenting av svar fra elever, lærere og skoleledere så ønsker vi å undersøke hvordan holdningen og forståelsen av hva som er barnets beste og hvordan barnets stemme kommer til uttrykk i arbeidet med tilpasset opplæring.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

NTNU (fakultet for samfunns- og utdanningsvitenskap/institutt for lærerutdanning) er ansvarlig for prosjektet.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Du får spørsmål om å delta fordi du har erfaring med tilpasset opplæring, enten som elev, lærer eller skoleleder.

Hva innebærer det for deg å delta?

Hvis du velger å delta i prosjektet, innebærer det at du deltar i en av følgende aktiviteter:

Intervju med spørsmål om tilpasset opplæring og hvordan barnets beste ivaretas. Det går på forståelse for begrepene og på hvilken måte og når elevene medvirker i prosessen med å tilpasse opplæringen ut i fra deres forutsetninger. Du vil også bli spurt om hvilke utfordringer og dilemma du opplever i arbeidet med barnets beste i tilpasset opplæring. Varighet på intervjuet ca 30 – 40 min.

Alle skriftlige data anonymiseres slik at det ikke vil være mulig å gjenkjenne skole, sted eller enkeltpersoner.

Det er frivillig å delta

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

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

Vi vil bare bruke opplysningene om deg til formålene jeg har fortalt om i dette skrivet. Alle opplysninger blir behandlet konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket. Det er kun undertegnede og veileder ved

NTNU, som vil ha tilgang til datamaterialet. Vi samler inn data ved hjelp av en lydopptaker, og opptakene blir etterpå transkribert. Ingen deltakere vil kunne gjenkjennes i oppgaven.

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Etter at oppgaven er ferdigstilt i juni 2022, vil data slettes.

Dine rettigheter

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

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

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke. På oppdrag fra NTNU har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Hvor kan jeg finne ut mer?

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

- Dersom du har spørsmål til prosjektet, kan du kontakte:
- John Andre Hansen, john-andre.hansen@ou.trondheim.kommune.no, tlf. 45630500
- Hans Joar Lervik, hans.joar.lervik@skaun.kommune.no, tlf 95022871
- Veileder: Kjell Atle Halvorsen, kjell.halvorsen@ntnu.no, tlf. 91897063
- NTNU sitt personvernombud: Thomas Helgesen, thomas.helgesen@ntnu.no, tlf. 93079038

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

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

Med vennlig hilsen

John Andre Hansen og Hans Joar Lervik (Masterstudenter i skoleledelse)

Samtykke til å delta i studien

Jeg/vi har mottatt informasjon om studien og er villig til at mitt barn deltar.

Dato:

Fullt navn på barnet:

.....
Signatur mor

.....
Signatur far

Intervjuguide lærere

Med bakgrunn i opplæringsloven og barnekonvensjonen ønsker vi å undersøke hvordan skoleledere og lærere ivaretar barnets beste i arbeidet med tilpasset opplæring. Vi vil forske på når og på hvilken måte barnets stemme får komme til uttrykk. Vi vil også se på hvilke eventuelle dilemma intervjuobjektene kan oppleve i dette arbeidet.

Temaet for intervjuet er barnets beste i tilpasset opplæring. Vi ønsker å ha et semistrukturert gruppeintervju. Det betyr at det er et fast antall spørsmål som er likt i samtale med alle vi skal intervjuer, men vi vil i noen grad bruke oppfølgingsspørsmål. Det kan variere i hvilken rekkefølge spørsmålene kommer. Det er fortellingene til de vi intervjuer som er interessant.

Nå kan vi starte intervjuet:

- Bakgrunn:
 - Info om trinnet (Elevgruppa, organisering, rom, lærere og andre voksne):
 - Erfaring og utdanning til lærerne:

Temaet for dette intervjuet er at alle elever har rett til at opplæringen tilpasses deres evner og forutsetninger (forankret i Opplæringsloven, §§ 1-1 og 1-3.) Samtidig skal skolen ta hensyn til hva som er det beste for barnet/eleven og at elevene skal bli hørt når beslutninger som angår dem, tas (FNs barnekonvensjon, art. 3 og 12.) Med fagfornyelsen så kommer det et fokus på å bringe elevene inn som en aktiv part i egen læring og utvikling.

Vi ønsker at dette skal være en samtale rundt hvordan barnets beste kommer til uttrykk i arbeidet med tilpasset opplæring, hvor du forteller om erfaringer fra egen skole/klasse. I løpet av intervjuet ønsker vi å komme innom disse punktene, ellers vil innholdet variere ut fra hva det dere ønsker å fortelle. Husk at dere har taushetsplikt og ikke gir informasjon som gjør at vi kan identifisere elever.

Problemstilling

Hvordan kommer barnets beste til uttrykk i arbeidet med tilpasset opplæring?

Forskningsspørsmål

- Hvordan forstår elever, lærere og skoleledere begrepene tilpasset opplæring og barnets beste?
- Hvordan og når tas det vurderinger av hva som er barnets beste i tilpasset opplæring? Hvem gjør det og hvordan er det operasjonalisert?
- Hvilke dilemmaer opplever elever, lærere og skoleledere med å vurdere og ta hensyn til barnets beste?

Intervjuspørsmål

- Hvilken forståelse har dere av begrepet *tilpasset opplæring*?
- Hvordan legges det til rette for tilpasset opplæring i undervisningen på trinnet?

- Hva betyr det å ta hensyn til barnets beste?
- På hvilken måte og når blir elevene hørt når vurderinger rundt tilpasset opplæring gjøres?
- Hvilke systemer, tiltak eller strategier har dere for å legge barnets beste som et grunnleggende hensyn i tilpasset opplæring?

- Hvilke utfordringer og dilemmaer opplever dere i vurderinger av hva som er barnets beste?
- Hvordan ivaretas elevenes rett til å bli hørt og påvirke det tilrettelegging i opplæringen?

- På hvilken måte har dere jobbet med temaene tilpasset opplæring og barnets stemme i felles utviklingstid og hvordan følges det opp av ledelsen?

- Er det noe annet dere ønsker å fortelle?

Intervjuguide skoleledere

Med bakgrunn i opplæringsloven og barnekonvensjonen ønsker vi å undersøke hvordan skoleledere og lærere ivaretar barnets beste i arbeidet med tilpasset opplæring. Vi vil forske på når og på hvilken måte barnets stemme får komme til uttrykk. Vi vil også se på hvilke eventuelle dilemma intervjuobjektene kan oppleve i dette arbeidet.

Temaet for intervjuet er barnets beste i tilpasset opplæring. Vi ønsker å ha et semistrukturert gruppeintervju. Det betyr at det er et fast antall spørsmål som er likt i samtale med alle vi skal intervjuer, men vi vil i noen grad bruke oppfølgingsspørsmål. Det kan variere i hvilken rekkefølge spørsmålene kommer. Det er fortellingene til de vi intervjuer som er interessant.

Nå kan vi starte intervjuet:

- Bakgrunn:
 - Størrelse på skole:
 - Sammensetning ledelsen:
 - Erfaring og utdanning:

Temaet for dette intervjuet er at alle elever har rett til at opplæringen tilpasses deres evner og forutsetninger (forankret i Opplæringsloven, §§ 1-1 og 1-3.) Samtidig skal skolen ta hensyn til hva som er det beste for barnet/eleven og sørge for at elevene skal bli hørt når beslutninger som angår dem, tas (FNs barnekonvensjon, art. 3 og 12.) Med fagfornyelsen så kommer det et fokus på å bringe elevene inn som en aktiv part i egen læring og utvikling.

Vi ønsker at dette skal være en samtale rundt hvordan barnets beste kommer til uttrykk i arbeidet med tilpasset opplæring, hvor du forteller om erfaringer fra egen skole/klasse. I løpet av intervjuet ønsker vi å komme innom disse punktene, ellers vil innholdet variere ut fra hva det du ønsker å fortelle. Husk at dere har taushetsplikt og ikke gir informasjon som gjør at vi kan identifisere elever.

- Hva legger dere i begrepet *tilpasset opplæring*?
- Hva tror dere lærerne legger i begrepet *tilpasset opplæring* og hvordan tror dere undervisningen tilrettelegges ved skolen?
- Hva betyr det i skolen å ta hensyn til barnets beste og hva sier lovverket om hensyn skolen må ta?
- Hvordan ivaretas elevenes rett til å bli hørt og hvordan påvirker det tilrettelegging i opplæringen?
- På hvilken måte har dere jobbet med temaene tilpasset opplæring og barnets stemme i felles utviklingstid og hvordan følges det opp av ledelsen?
- Hvilke systemer, tiltak eller strategier har dere for å legge barnets beste som et grunnleggende hensyn i tilpasset opplæring?
- Hvilke utfordringer og dilemmaer opplever dere i vurderinger av hva som er barnets beste?
- Er det noe annet dere ønsker å fortelle?

Intervjuguide elever

Vi ønsker å undersøke hvordan dere elever opplever at undervisningen blir tilpasset deres forutsetninger. Vi vil også forske på når og på hvordan måte dere som elever får mulighet til å si deres mening og at lærerne/skolen hører på dere. Vi vil også intervjuere lærere og skoleledere.

Vi har noen faste spørsmål, men vi vil i tillegg stille oppfølgingsspørsmål til svarene dere gir. det er viktig for oss at dere er ærlige og tør å si deres mening. I og med at dere som elever er så forskjellige så kan dere ha ulike svar. Vi er opptatt av at hver enkelt får lov til å fortelle sin mening og sin historie.

Intervjuet blir gjennomført i gruppe med 3-4 elever fra samme trinn tilstede. Både dere, klassen og skolen blir anonymisert slik at ingen skal kunne finne ut hvem vi har snakket med eller hvem som har sagt hva.

Nå kan vi starte intervjuet:

- Bakgrunn:
 - Klassesertrinn:
 - Antall elever på trinnet:
 - Antall lærere:
 - Organisering av skoledagen (rom og voksne):

Vi ønsker at dette skal være en samtale rundt hvordan fagstoffet tilpasses dere elever og hva dere får mulighet til å være med å bestemme. Det er viktig at dere forteller om deres erfaringer fra egen skole/klasse. I løpet av intervjuet ønsker vi å komme innom disse punktene, ellers vil innholdet variere ut fra hva dere ønsker å fortelle.

- Hva liker dere best å gjøre på skolen? Hvorfor?
- Kan dere beskrive en måte å jobbe på som dere liker godt? Hva er det som gjør at du liker denne måten? Eksempler på arbeidsmåter er: lese, skrive tekst, lage sang/film/podcast/presentasjon, alene-par-gruppe, dramatisering m.m.
- Snakkes det om hvordan dere jobber best, eller lærer best i fagene? På hvilken måte lærer du best og hvor ofte får du gjort det på den måten?
- Får dere dere være med å bestemme hva dere skal jobbe med i fagene, hvordan dere skal jobbe og vise fram det dere har lært?
- Snakker dere med lærerne om hva som gjør at du lærer best og trives på skolen?
- Hvis du trenger ekstra hjelp eller større utfordringer, blir du spurt om din mening? Hvorfor/Hvorfor ikke?
- Får du mulighet til å fortelle lærerne hvordan undervisningen bør være for deg? Hvordan skjer det eller hvorfor skjer det ikke?
- Er det noe annet dere ønsker å fortelle?

Kjære foresatte/foreldre/lærer/skoleleder

Vi er to deltidsstudenter som følger masterprogrammet *Skoleledelse* på institutt for lærerutdanning ved NTNU. Til vanlig jobber vi begge som rektorer ved barneskole i hhv Skaun kommune og Trondheim kommune. Vi har tidligere jobbet som lærere og mellomledere i skolen i mange år.

I vår masteroppgave retter vi blikket på fenomenet *tilpasset opplæring* og da med et tilleggsfokus på *barnets beste*. Vi ønsker derfor å snakke med elever, lærere og skolens ledelse. På denne måten håper vi å komme nærmere inn på fenomenet tilpasset opplæring og hvordan dette oppleves av de tre ulike aktørgruppene. Vi vil undersøke hvordan lærernes forståelse, og praksisen knyttet til problemstillingen kan hjelpe oss til å komme nærmere inn på deres pedagogiske praksis. I tillegg ønsker vi å undersøke elevenes oppfatninger og perspektiver på hva som er best for dem, og hvordan de opplever å medvirke i prosessen med å tilpasse opplæringen ut i fra deres forutsetninger.

Ved å undersøke både lærerperspektivet og elevperspektivet, kan vi få kunnskap om hva som er likt, og hva som eventuelt er sprikende i de to perspektivene. Vi vil også se dette opp imot regelverket rundt begrepene og eventuelt hvilke dilemmaer de opplever i skolehverdagen.

Problemstillingen som vi har valgt oss er:

Hvordan kommer barnets beste til uttrykk i skolens arbeidet med tilpasset opplæring?

Vi har kontaktet to skoler som har stilt seg positive til å hjelpe oss med informasjon til vår oppgave. Vi trenger derfor hjelp fra både lærere på mellomtrinn og et utvalg av deres elever som kan delta i gruppesamtaler med oss. Vi håper derfor at dere stiller dere positive til at deres barn kan være med på et intervju. Dette vil skje i skoletiden.

I tillegg er det en egen intervjuguide som viser hvilke spørsmål vi vil stille og et samtykkeskjema som lærerne må skrive under på. Foreldre må skrive under på vegne av sitt barn. Det er i tillegg et forenklet informasjonsskriv til elevene.

Prosjektet er godkjent av Norsk senter for forskningsdata (NDS), og det er NTNU som står som øverste ansvarlig for prosjektet.

Trondheim, desember 2021

Med vennlig hilsen

Hans Joar Lervik og John André Hansen

Kjære elev

Tusen takk for at du vil snakke med oss i en gruppe med andre elever.

Vi er to rektorer som studerer ved NTNU. Vi har en skoleoppgave der vi skal prøve å finne ut hvordan elevenes meninger blir hørt i skolen når undervisningen skal tilpasses elevene.

Det står i forskjellige lover at skolene skal gjøre dette, men vi er usikker på hvor godt skolene lykkes med det. Hvordan gjør skolene det, hvor ofte skjer det og hvilke problemer opplever skolene med å få det til? Dette vil vi prøve å finne ut ved å snakke med både rektor og avdelingsledere, lærere og dere elever.

Svarene dine vil være til stor hjelp for oppgaven vår. Vi skal ha samtaler på to skoler for å høre hvordan både skoleledere, lærere og en gruppe elever opplever at elevenes meninger blir hørt. I tillegg til å prate med dere elever, vil vi stille litt de samme spørsmål til lærerne og til skolens ledelse.

Svarene dine er det bare vi som får høre. Det er viktig for oss at du svarer på en ærlig måte, akkurat sånn som du føler det. Det er ingen på skolen din som får vite at det er du som sier det ene eller det andre. Det som du og dere forteller oss kommer til å bli såkalt anonymisert. Det betyr at ingen andre enn oss vet hvem som sa hva.

Vi kommer til å bruke lydopptaker under samtalen. Dette for at vi skal huske hva som ble sagt etterpå. Når vi er ferdige med det, kommer vi til å slette opptakene, det er ingenting som blir lagret for fremtiden.

Trondheim, januar 2022

Med vennlig hilsen

Hans Joar Lervik og John André Hansen