

MASTEROPPGAVE

Emnekode: ST313L

Navn på kandidat:

Tonje Liland og Øydis Åsjord

Fange opp – følge opp

Spesialpedagogisk team som rådgiver og veileder i skolen

Dato: 18.05.2016

Totalt antall sider: 135

Sammendrag

Formål og problemstilling: Den spesialpedagogiske veilederen (Utdanningsdirektoratet, 2014a), er sentral i vår oppgave. I denne veilederen møter vi på ulike begreper som ordinær opplæring, handlingsrom, tilfredsstillende utbytte og nedre grense. Ved å forstå innholdet i begrepene vil det være lettere å ta stilling til om en elev har tilfredsstillende utbytte av opplæringen, hva som bør gjøres for å bedre utbyttet og hvilke tiltak som må settes inn før en elev henvises til Pedagogisk Psykologisk Tjeneste. Vårt formål med studiet er å gi begrepene i veilederen et innhold og skape en forståelse av hva spesialpedagogisk team i Fauske kommune kan være og hvilke muligheter det har.

I rundskriv F-04-2013 (Kunnskapsdepartementet, 2013) vises det til skolens plikt til å vurdere og eventuelt prøve ut tiltak med sikte på å gi eleven tilfredsstillende utbytte av opplæringen før vedtak om spesialundervisning. Lovendringen skal sikre at skolene foretar en vurdering av om eleven kan få utbytte av opplæringen før PPT kontaktes. Elevenes utbytte av opplæringen og tiltak som settes inn for å bedre utbyttet er et naturlig tema i spesialpedagogisk team. PPT i har utarbeidet en førhenvisnings sirkel (s-teamsirkel) som modell for arbeidet med å heve terskelen for henvisning og senke terskelen for veiledning til skolene i Fauske. I denne sirkelen har spesialpedagogisk team en rolle (se vedlegg 1).

I spesialpedagogisk team skal representanter fra skole, PPT og foresatte møte. I møtet skal det gis råd om nye tiltak eller råd om henvisning etter at skolene har prøvd ut og evaluert ulike tiltak som kan bedre elevens læringsutbytte, jfr. rundskriv F-04-2013. Vår erfaring er at det ikke er en felles praksis i Fauskeskolene når det gjelder organisering av spesialpedagogisk team. Skolene benytter handlingsrommet sitt i forhold til organisering og tilrettelegging i den ordinære opplæring ulikt. Lokale læreplaner og vurderingspraksis er viktige faktorer i tilpasset opplæring. Elevens utbytte av opplæringen avhenger av hvor godt den tilpassede opplæringen er.

Vi har valgt denne problemstillingen: *Hvordan kan rollen til spesialpedagogisk team i skolen hjelpe den enkelte lærer når det er en bekymring for en elev.*

Teoretisk forankring: Den teoretiske forankringen vår bygger på lovverket, stortingsmeldinger, tidligere forskning og litteratur som kan gi svar på forskningsspørsmålene våre. Forskningsspørsmålene omhandler begrepene i veilederen, spesialpedagogisk team sin rolle i det forebyggende arbeidet, hvordan det kan heve kompetansen hos læreren og hvilke muligheter ligger i spesialpedagogisk team.

Metode: For å få svar på vår problemstilling har vi valgt en singelcasestudiedesign med flere analyseenheter (informanter). Vi ser på Fauske kommune som en case. Gjennom et forskningsintervju vil vi prøve å finne svarene på problemstillingen. Forskningsintervjuet bygger på dagliglivets samtaler og er en profesjonell samtale (Kvale og Brinkmann, 2012). Formålet med det kvalitative forskningsintervjuet er å forstå sider ved intervjupersonens dagligliv, fra hans eller hennes eget perspektiv. Gjennom et kvalitativt intervju kan vi gi informantene større frihet til å uttrykke seg enn ved det et strukturert spørreskjema tillater. Valget falt på semistrukturert intervju som har en overordnet intervjuguide som utgangspunkt, mens spørsmål, temaer og rekkefølge kan varieres. (Kvale og Brinkmann, 2012) Mennesker med erfaringer og oppfatninger kommer best fram når informanten kan vær med på å bestemme hva som skal tas opp i intervjuet.

Intervjuguiden inneholder 6 temaer. Ut fra forskningsspørsmålene, som bygger på teorigrunnlaget og problemstillingen, handler temaene i intervjuguiden vår om begrepsforståelse, råd og veiledning, kompetanse og utvikling, muligheter, samarbeid, tilgjengelighet og forebyggende tiltak. Etter koding, kategorisering og analysering av intervjuene presenteres resultatene og drøftinger. Vi ser på de empiriske funnene i lys av forskning, teori og litteratur. Hva legger informantene i begrepet ordinær opplæring, handlingsrom, organisering og differensiering? Kompetansemål i læreplanen, graden av individuell tilpasning som kan gis og vansker hos eleven som har innflytelse på utbyttet eleven har i den ordinære opplæringen. Hva mener informantene om skolens vurderingspraksis og hva gjøres når læreren er bekymret for en elev? Hvilke tiltak bør prøves ut på skolen og hvilke muligheter ligger innenfor rammen av ordinær opplæring? Elever lærer på ulike måter, i ulikt tempo, mengde og vanskegrad. Hva mener informantene om læringsmiljøet og hvordan kan dette forebygge lærevansker og stimulere til økt læringsutbytte? Spesialpedagogisk team kan være en måte å samle skolens spesialpedagogiske kompetanse på for å organisere og koordinere skolens ressurser hensiktsmessig for elever og lærere. Hensikten med teamet er at skolene skal bli mindre avhengig av ekstern hjelp og heller bygge kompetanse innad i skolen. Hvilke forventninger har informantene til teamet? Hva mener de om råd og veiledning, kompetansen i spesialpedagogisk team og er det nyttig med spesialpedagogisk team?

Funn: I vår undersøkelse fant vi variasjoner på hvordan spesialpedagogisk team fungerer og hva informantene hadde av kjennskap til spesialpedagogisk team og hvordan de oppfattet spesialpedagogisk team på de ulike skolene. Alle informantene mente likevel at

spesialpedagogisk team var nyttig på en eller annen måte. Informantene hadde mange sammenfallende ønsker i forhold til de råd og den veiledningen som de trengte, samt en del utfordringer til PPT. Det er imidlertid en enighet om at s-team bør ha en plass i det forebyggende arbeidet til PPT og skolen. Her kan de få hjelp til tilpasninger, se muligheter og sammenhenger slik at de kan tilpasse opplæringen bedre til den enkelte elev.

Dette støttes også av teorien. I det forebyggende arbeidet, som spesialpedagogisk team kan være en del av, kan en se på sammenhengen mellom den ordinære opplæringen, kompetansemålene i de lokale læreplanene og vurderingspraksisen. Når en vurderer elevens utbytte av opplæringen og må skolen se på hvilke muligheter handlingsrommet gir for å gi bedre utviklingsmuligheter for eleven. Vår forskning viser at skoleeier bør lage føringer på hvordan den enkelte skole skal få på plass spesialpedagogisk team, der også lærerne får et eierforhold til teamet.

Konklusjon: Hvis spesialpedagogisk team skal ha en synlig rolle, være rådgiver og veileder i skolen må det settes av ressurser, teamet må få et mandat, instruks og aksept å jobbe etter. Dette blir også støttet av informantene. Videre må det bygges kompetanse innad i det spesialpedagogiske teamet og det må gjøres tilgjengelig for den enkelte lærer slik at læreren ser nytteverdien av teamet. De skolene som har velfungerende s-team vil kunne gi støtte til læreren, sette inn forebyggende tiltak tidlig og på en slik måte kommer en uheldig utvikling i forkjøpet (Befring og Tangen, 2012). Kanskje unngår eleven på et senere tidspunkt spesialundervisning. Kort oppsummert kan spesialpedagogisk team sin rolle handle om å gi elevene tilfredsstillende utbytte av opplæring på et tidlig tidspunkt.

Summary

Purpose and problem statement: The special education supervisor (Directorate of Education, 2014a), is central to our study. In our study, we meet at different concepts, ordinary education, for maneuver, satisfactory dividend and lower limit. By understanding the nature of the concepts, it will be easier to decide whether a student has satisfactory dividend of learning. What should be done to improve the dividend and the measures that must be inserted before the students are going by a referral to the Educational Psychology Service. Our purpose of the study is to explain the concepts in the special education supervisor and create an understanding of what special education team in Fauske Municipality can be and what possibilities it has.

Circular F-04-2013 (Ministry of Education, 2013) refer to the school's obligation to evaluate and possibly try out measures to aimed giving the student satisfactorily dividend before decisions of special education. The amendment is intended to ensure that schools are making an assessment of whether the student has dividend from the program before the Educational Psychology Service are contacted. The students dividend from the learning and measures to be implemented to improve the dividend is a natural topic in special education team. Educational Psychology Service has prepared a before referral cirkel (s team circle) as a model for efforts to raise the threshold for referral and lower the threshold for guidance to schools in Fauske. In this circle has special education team a role (see appendix).

Members of special educations team is representatives from school, Educational Psychology Service and parents. During the meeting it will be given advice on new measures or advice on referral after schools have tried out and evaluated various initiatives to improve students learning, ref. Circular F-04-2013. Our experience is that it is not a common practice in Fauske schools when it comes to organizing special educations team. The schools are using the for maneuver in relation to organization and planning ordinary education differently. Local curricula and assessment practices are important factors in custom learning. The Pupils learning depends on how well the adapted education is.

We have chosen this problem statement: *How can the role of special educational teams in schools help the teacher when there is a concern about a student.*

Literature: The literature is based on our legislation, white papers and literature that can provide answers to research our problem statement. Research questions deals with concepts in the special education supervisor, earlier research, special education team's role in the preventive work, how to raise the competence to the teacher and what opportunities lies in special educations teams.

Methodology: To get answers to our problem statement, we have chosen a single case study design with multiple units of analysis (informants). We look at Fauske Municipality as a case. Through a research interview, we will try to provide answers to our problem statement. Research interview is based on everyday conversations and is a professional call (Kvale and Brinkmann, 2012). The purpose of the qualitative research interview is to understand aspects of the interview, the person's daily life, from his or her own perspective. Through a qualitative interview, we can give informants greater freedom of expression than with a structured questionnaire allows. The choice fell on semi-structured interview with a parent interview guide as a starting point, while questions, topics and order can be varied (Kvale and Brinkmann, 2012). People with experiences and perceptions is best demonstrated when the informant may be involved in determining what should be addressed in the interview.

The interview guide contains 6 themes. Based on the research questions, the theoretical foundation and the problem statement, all the themes of the interview guide it's about the understanding of the concepts, advice and guidance, expertise and development, collaboration, accessibility and preventive measures. After coding, categorization and analysis of the interviews we are presented results and discussion, we look at the empirical findings in light of research, theory and literature. What do the informants mean about ordinary educations, maneuver, organization and differentiation? Competence in the curriculum, degree of customization that can be given and problems among pupils who have influence on dividend in the ordinary education. What do the informants mean about school assessment practices and what is done when the teacher is concerned about a student? What measures should be tested at school and what possibilities lie within the scope of ordinary education? Students learn in different ways, at different speeds, amount and difficulty. What do the interviewees mean about the learning environment and how this can prevent learning disabilities and stimulate learning? Special educational team might be a way to collect the school's special educational expertise to organize and coordinate school resources appropriate for students and teachers. The purpose of the team is that schools should become less

dependent on external aid and rather build expertise within the school. What expectations do the informants have to the team? What do they mean about advice and guidance, expertise in special education team and its usefulness with special education team?

Results: In our study, we found variations in how special education teams work and what the informants had of knowledge about special education teams and how they perceived special education teams at the various schools. All informants believed, however, that a team was helpful in some way. Informants had many concurrent wishes in relation to the advice and guidance they needed, as well as some challenges to Educational Psychology Service. It, however, was a consensus that special education teams should have a role in the preventive work of Educational Psychology Service and school. Here they can get help with adaptations, opportunities and relationships so that they can customize learning better to the individual student.

The theory is supporting this. In the preventive work, where special education teams can be a part of, can we see the relationship between ordinary lessons, competence aims of the curriculum and assessment practice when divided and the possibilities to provide development opportunities for a student. Our research shows that school authorities should create guidelines for special education teams and also how the teachers get ownership of the team.

Conclusions: If special education teams will have a visible role as an advisor and supervisor in the school there must be set aside resources, the team must get a mandate, instructions and acceptance to work after. The informants also support this. Moreover, it must be built competence within special education teams and it must be made available to the individual teacher so the teacher can see the usefulness of the team. The schools that have well-functioning special education teams will provide support to the teacher. Inserting preventive measures early and in such a way comes an unfortunate development forestall perhaps avoiding the student at a later date must have special education (Befring and Tangen, 2012). Briefly summarized can special education teams the role act of giving students a satisfactory dividend of education at an early stage.

Forord

Å skrive masteroppgave om spesialpedagogisk team i skolen har vært en interessant og lærerik prosess. Vi har lang erfaring som lærere i grunnskolen og som deltakere i spesialpedagogisk team i de skolene der vi har jobbet. Vi har brakt fram våre bekymringer for elever som strever, vi har møtt bekymrede foreldre, vi har møtt rektorer og vi har møtt PPT i spesialpedagogisk team. Gjennom alle disse årene har vi enten fått råd og veiledning eller gitt råd og veiledning. Da vi startet ut med prosjektskissen ante vi lite om omfanget av vår oppgave. Problemstillingen har endret seg gjennom hele prosessen. Vi har vært nysgjerrige på historikken for spesialpedagogisk team, annen forskning, intensjonene og plassen det har i skoleorganisasjonen. Vi syns ikke spesialpedagogisk team har fått den plassen det fortjener i det forebyggende arbeidet ved skolene. Det er gode intensjoner men det må forankres, gis ressurser og gis et mandat for å være levedyktig og være en god bidragsyter inn i skolens handlingsrom. Vi oppdaget tidlig at den digitale veilederen for spesialundervisning (Utdanningsdirektoratet, 2014a) ga oss mange ledetråder i arbeidet med oppgaven.

Det ble viktig for oss å få kunnskap og en forståelse av de ulike begrepene i veilederen og hvordan dette henger sammen med elevens utbytte av opplæringen. Det kan være mange årsaker til at en er bekymret for en elevs utbytte av opplæringen men både handlingsrommet, lokale læreplaner og vurderingspraksisen har betydning for hvordan en tilrettelegger for at eleven skal nå kompetansemålene i læreplanverket (Kunnskapsdepartementet, 2006). Gjennom det handlingsrommet skolene har skapes gode læringsmiljøer som stimulerer elevene til motivasjon og arbeidsinnsats. Læreren står i en utfordrende hverdag i klasserommet, spesialpedagogisk team kan være en god støttespiller for læreren og for et godt læringsmiljø.

Vi håper at vi har skrevet en interessant oppgave som andre vil lese og at vi har bidratt til ny forskning rundt spesialpedagogisk team.

Takk til alle dere som har bidratt til at vi kom i mål med vårt forskningsprosjekt.

Fauske 18. mai - 2016

Tonje Liland

Øydis Åsjord

Innholdsfortegnelse

1. Innledning	s. 1
1.1 Formål, bakgrunn og problemstilling	s. 2
1.1.1 Formål	s. 2
1.1.2 Bakgrunn for valg av forskningstema	s. 3
1.1.3 Avgrensing	s. 3
1.1.4 Problemstilling	s. 4
1.1.5 Forskningsspørsmål	s. 4
1.2 Forskningstemaets relevans	s. 5
1.3 Spesialpedagogisk team i Fauske	s. 7
1.4 Oppbygging av oppgaven	s. 9
2.0 Teoretisk forankring	s. 11
2.1 Lovgrunnlaget og forskrifter	s. 11
2.2 Kunnskapsløftet og stortingsmeldinger	s. 12
2.2.1 Systemrettet arbeid i skolen og spesialpedagogisk veileder	s. 16
2.3 Tidligere forskning og annen litteratur om spesialpedagogisk team	s. 18
2.4 Opplæring og tilfredsstillende utbytte	s. 21
2.4.1 Ordinær opplæring	s. 23
2.4.2 Handlingsrommet	s. 25
2.4.3 Organisering og ulike former for differensiering	s. 27
2.4.4 Lokale læreplaner	s. 28
2.5 Læringsmiljøets betydning og muligheter	s. 29
2.5.1 Inkluderende skole og relasjoner	s. 29
2.5.2 Tilpasset opplæring i praksis	s. 31
2.5.3 Lærerens kompetanse, råd og veiledning	s. 33
2.6 Vurdering for læring	s. 36
2.6.1 Kompetansemål	s. 39
2.6.2 Systemarbeid og læringsutbytte	s. 39
2.6.3 Tilpasset opplæring, kartlegging og nedre grense	s. 43
2.7 Støttende teori om systemarbeid og skolen som lærende organisasjon	s. 45
2.7.1 Oppsummering teoretisk forankring	s. 46

3. Design og metode	s. 48
3.1 Problemstilling med forskningsspørsmål	s. 48
3.2 Hermeneutisk tenkning og den hermeneutiske sirkel	s. 51
3.3 En casestudiedesign	s. 51
3.4 Kvalitativ tilnærming	s. 53
3.4.1 Den kvalitative metodes særtrekk	s. 53
3.4.2 Utfordringer til en kvalitativ forsker	s. 53
3.4.3 Kvalitativt forskningsintervju	s. 54
3.4.4 Intervju som instrument i datainnsamling	s. 55
3.4.5 Intervjuet med noen hermeneutiske refleksjoner	s. 55
3.4.6 Utarbeiding av intervjuguide	s. 56
3.5 Utvalg av informanter	s. 57
3.6 Gjennomføring og analyse av intervjuene	s. 59
3.6.1 Plan for innsamling av informasjon med noen etiske refleksjoner	s. 59
3.6.2 Analyse av datamaterialet	s. 61
3.6.3 Koding, kategorisering og analysering av intervjuene	s. 61
3.7 Reliabilitet og validitet	s. 63
3.7.1 Reliabilitet	s. 64
3.7.2 Validitet	s. 66
3.8. Forskerrollen	s. 67
4. Presentasjon av resultater	s. 69
4.1 Ordinær opplæring med handlingsrom, organisering og differensiering	s. 69
4.1.1 Ordinær opplæring	s. 69
4.1.2 Handlingsrom	s. 69
4.1.3 Organisering	s. 70
4.1.4 Differensiering i undervisningen	s. 70
4.2 Tilfredsstillende utbytte	s. 71
4.2.1 Lokale læreplaner i Fauskeskolene	s. 71
4.2.2 Individuell tilpasning	s. 72
4.2.3 Nedre grense	s. 72
4.2.4 Vansker som gir bekymring	s. 73
4.2.5 Hva gjøres når en lærer er bekymret for en elev	s. 73
4.3 Vurderingspraksis	s. 73

4.4 Læringsmiljø og muligheter	s. 75
4.4.1 Læringsmiljøet og økt læringsutbytte/forebygging	s. 75
4.4.2 Tiltak i førhenvissningsperioden	s. 76
4.5 Spesialpedagogisk team	s. 77
4.5.1 S-team på de ulike skolene	s. 77
4.5.2 Forventinger til s-team – råd, tiltak og veiledning	s. 77
4.5.3 S-teamsirkelen til PPT i Fauske kommune	s. 78
4.5.4 S-team og kompetanse	s. 78
4.5.5 Nyttig og hvorfor	s. 78
4.5.6 Forebygging og avhjelping	s. 80
4.5.7 samarbeid med PPT	s. 80
4.5.8 Deltakere på s-team møtene	s. 80
4.5.9 Endringer	s. 80
5. Drøfting av resultater, refleksjon/analyse	s. 82
5.1 Ordinær opplæring med handlingsrom, organisering og differensiering	s. 82
5.1.1 Ordinær opplæring	s. 82
5.1.2 Handlingsrom	s. 83
5.1.3 Organisering	s. 85
5.1.4 Differensiering	s. 86
5.2 Lokale læreplaner og tilfredsstillende utbytte	s. 88
5.2.1 Lokale læreplaner	s. 88
5.2.2. Individuell tilpasning	s. 90
5.2.3 Nedre grense	s. 91
5.2.4 Vansker som gir bekymring – hva gjøres når en lærer er bekymret	s. 93
5.3 Vurderingspraksis	s. 94
5.4 Læringsmiljø, muligheter, forebygging og tiltak	s. 96
5.4.1 Muligheter i den ordinære opplæringen til å differensiere	s. 96
5.4.2 Læringsmiljøet og økt læringsutbytte/forebygging	s. 97
5.4.3 Tiltak i førhenvissningsfasen	s. 98
5.5 Spesialpedagogisk team	s. 99
5.5.1 S-team på de ulike skolen og s-teamsirkelen til PPT	s. 99
5.5.2 Forventninger til s-team – råd, tiltak og veiledning	s. 101
5.5.3 S-team og kompetanse	s. 102

5.5.4 Nyttig og hvorfor	s. 103
5.5.5 Forebygging og avhjelping	s. 104
5.5.6 Samarbeid med PPT – hvem skal delta på s-team møter og endringer	s. 105
6. Oppsummering/konklusjon	s. 109
6.1. Veien videre	s. 113
Litteraturliste	s. 115

1. Innledning

Temaet for masteroppgaven vår er spesialpedagogisk team i skolen. Kunnskapsdepartementet kom i 2010-2011 med St.meld. nr. 18: *Læring og fellesskap* (Kunnskapsdepartementet, 2010-2011). Meldingen førte til strategien *Fange opp – Følge opp*. I nevnte stortingsmelding fokuseres det på at gode læringsmiljøer skal stimulere elevens motivasjon og arbeidsinnsats. Tilpasset opplæring og tidlig innsats skal sikre størst mulig læringsutbytte. Mangfoldet av behov og egenskaper blant barn og unge har gitt skolen nye utfordringer og endret kravene til lærerens kompetanse. Dersom skolene skal klare å møte mangfoldet er det nødvendig med mer spesialisert og målrettet kompetanse. Det kan gjøres ved at det bygges et lag rundt læreren blant annet ved at den Psykologisk – pedagogiske tjenesten (PPT) kommer tettere på. I juni 2013 kom et nytt rundskriv fra Kunnskapsdepartementet med en presisering av § 5-4 i opplæringsloven. I rundskriv F-04-2013 (Kunnskapsdepartementet, 2013) vises det til skolens plikt til å vurdere og eventuelt prøve ut tiltak med sikte på å gi eleven tilfredsstillende utbytte av opplæringen før vedtak om spesialundervisning. Lovendringen skal sikre at skolene foretar en vurdering av om eleven kan få utbytte av opplæringen før PP-tjenesten kontaktes. Målet er at dette vil bidra til å styrke vektleggingen av et godt tilpasset opplæringstilbud, og i den forbindelse at behovet for spesialundervisning reduseres (Utdanningsdirektoratet, 2014a).

Strategien *Fange opp – følge opp* og presiseringen i rundskrivet kom med i en revidert digital versjon av den spesialpedagogiske veilederen (veilederen) under fanen *Tidlig innsats 2014* (Utdanningsdirektoratet, 2014a). Der læreren er bekymret for en elevs utvikling er spesialpedagogiske team ved skolen en mulighet lærerne har til å få drøftet sin bekymring. Gjennom prosjektskissen og litteraturgjennomgangen ble vi godt kjent med den spesialpedagogiske veilederen. Vi ble oppmerksomme på begreper som både skolen, spesialpedagogisk team og den enkelte lærer må ta stilling i tillegg til både vurderingspraksis og lokale læreplaner. I veilederen (Utdanningsdirektoratet, 2014a) finner vi begrepene ordinær opplæring, handlingsrom, tilfredsstillende utbytte og nedre grense nevnt. Vi ønsker å vite mer om disse begrepene og hvordan informantene forstår disse. Uten å forstå innholdet i begrepene er det vanskelig å ta stilling til om eleven har tilfredsstillende utbytte av opplæringen, hva som bør gjøres for å bedre utbyttet og hvilke tiltak som må settes inn før en elev henvises til PPT. Vi har utdypet i teorikapittelet i tillegg til annen forskning og empiri om spesialpedagogisk team.

Pedagogisk Psykologisk Tjeneste (PPT) er en viktig støttespiller i skolens systemrettede arbeid. Spesialpedagogisk team kan være en del av laget og støttesystemet rundt læreren. PPT kan bidra med råd og veiledning i bekymringsfasen og til å se mulighetene skolene har i handlingsrommet gjennom å være en del av spesialpedagogisk team. Målgruppen for oppgaven vår er lærerne som står i en utfordrende skolehverdag der hver enkelt elev skal følges i sin utvikling og ha tilfredsstillende utbytte av opplæringen.

1.1 Formål, bakgrunn og problemstilling

1.1.1 Formål

Formålet med studiet er å gi begrepene i den spesialpedagogiske veilederen et innhold, skape en forståelse av hva spesialpedagogisk team i Fauske kommune er og hvilke muligheter det har. Bakgrunnen for valg av problemstilling er presiseringen i lovendringen i opplæringsloven § 5-4, som kom i juli 2013 (Kunnskapsdepartementet, 2013) hvor skolen har plikt til å vurdere og eventuelt prøve ut tiltak med sikte på å gi elevene tilfredsstillende utbytte av opplæringen før vedtak om spesialundervisning. Målet i lovendringen er å styrke et godt tilpasset opplæringstilbud. En felles forståelse av begreper brukt i den spesialpedagogiske veilederen (Utdanningsdirektoratet, 2014a) i kapittelet *Fange opp – Følge opp*, som omhandler bekymringsfasen, vil ligge til grunn for hvordan spesialpedagogisk team kan bidra til å hjelpe og øke kompetansen til lærerne. Dette gjelder bekymringsfasen i tillegg til å se mulighetene i handlingsrommet skolene har.

I perioden 2014 – 2017 gjennomfører utdanningsdirektoratet og fylkesmennene et felles nasjonalt tilsyn med offentlige skoler (Utdanningsdirektoratet, 2015a). Tema for tilsynet er skolenes arbeid med elevenes utbytte av opplæringen. Tilsynet ser nærmere på skolens arbeid med vurdering for å øke elevenes læringsutbytte og som grunnlag for tilpasset opplæring. Rektor har et ansvar i forhold til å ha et system som sikrer at lærere knytter opplæringen til kompetansemålene i fagene, innholdet i opplæringen og oppfølging av lokale læreplaner. Rektor skal også sørge for at skolen har en innarbeidet fremgangsmåte som sikrer at lærerne løpende vurderer om eleven har tilfredsstillende utbytte av opplæringen og om det kan gjøres tilpasninger innenfor den ordinære opplæringen. Rektor har ansvar for at skolen så raskt som mulig setter inn tiltak som gjør at eleven får et tilfredsstillende utbytte av opplæringen.

Vi har som mål å gjøre et forskningsarbeid som kan bidra til å belyse viktige begreper i den spesialpedagogiske veilederen og hvordan spesialpedagogisk team kan bidra i det forebyggende arbeidet ved skolen. Vi håper selvsagt at vår forskning kan supplere forskningen som allerede er gjort rundt temaet og at forskningen bidrar til å se nye tanker og muligheter knyttet til begrepene i den spesialpedagogiske veilederen og spesialpedagogisk team i skolen.

1.1.2 Bakgrunn for valg av forskningstema

I oppgaven redegjør vi for stortingsmeldinger, rapporter og utredninger som omhandler tidlig innsats, tilpasset opplæring, ordinære opplæring og spesialundervisning. Gjennom tilpasset opplæring, som gjelder både den ordinære opplæringen og spesialundervisningen, skal alle elevene ha tilfredsstillende utbytte av undervisningen. Uten retningslinjer for hvordan dette skal operasjonaliseres i praksis, er det opp til den enkelte skoleeier, skole og lærer å tolke hvordan dette skal gjennomføres. Skolens tradisjoner og læringskultur for tilpasset opplæring har stor innvirkning for hvordan prinsippet blir realisert i praksis. Skolens systemer og rutiner som fanger opp elever som en har mistanke om ikke har tilfredsstillende utbytte av opplæringen er viktig. Målet med tilpasset opplæring er at flere skal elever skal ha nytte av å delta i den ordinære opplæringen.

I møtet med mangfoldet forutsetter dette en variert undervisning tilpasset mangfoldet i elevgruppen. Samtidig møter skolen og lærerne stadig krav fra skoleeier og andre på økede elevresultater i forhold til nasjonale føringer og kompetansemålene i fagene. Dette fører til økt behov for individbasert kompensatoriske tiltak. I tillegg har skolene utfordringer i forhold til oppfølgingen av § 5-4 jfr. rundskriv F-04-2013 (Kunnskapsdepartementet, 2013) og nasjonalt tilsyn (Utdanningsdirektoratet, 2015a). Skolene bør ha systemer som sikrer oppfølgingen av elevens utbytte av opplæringen i tråd med den spesialpedagogiske veilederen.

1.1.3 Avgrensning

Den spesialpedagogiske veilederen (Utdanningsdirektoratet, 2014a) er sentral i vårt forskningsprosjekt. I veilederen beskrives saksgangen fra bekymring til enkeltvedtak. I oppgaven vår begrenser vi oss til fase 1 som omhandler den ordinære opplæringen – bekymringsfasen. Tittelen på oppgaven er *Fange opp – følge opp*. Begrepet finner vi omtalt i St.meld. 18: (Kunnskapsdepartementet, 2010-2011). *Fange opp – følge opp* er også en av overskriftene i avsnitt i fase 1 i veilederen. Fase 1 beskrives som en førhenvisningsfasen.

Hovedfokuset vårt er spesialpedagogisk team og rollen teamet kan ha i denne fasen. Ordinær opplæring, tilfredsstillende utbytte og vurderingspraksis er viktige begreper som det er nødvendig å gi et innhold når en skal drøfte mulighetene lærerne har til å tilpasse opplæringen og utnytte handlingsrommet i tilretteleggingen for elevene. Elevenes læringsutbytte står sentralt i førhenvisningsfasen. Vi har valgt å ta med lokale læreplaner og vurdering for læring i teorikapittelet fordi vi mener at dette har betydning når en skal vurdere elevenes læringsutbytte. Forskningsfeltet vårt er Fauske kommune men det er nærliggende å tro at vår forskning kan overføres til andre kommuner.

1.1.4 Problemstilling

Spesialpedagogisk team er en måte å samle skolens spesialpedagogiske kompetanse på for å organisere og koordinere skolens ressurser hensiktsmessig for elever og lærer. Allerede i Stortingsmelding nr. 54: *Om opplæring av barn, unge og voksne med særskilte behov* (Utdannings- og forskningsdepartementet, 1989-1990) leser vi at skolene oppfordres til å etablere spesialpedagogisk team for å bidra til at skolene blir mindre avhengig av ekstern hjelp og heller bygge kompetanse innad i skolen. Vi er nysgjerrige på hvordan skolene i Fauske kommune forstår begrepene i den spesialpedagogiske veilederen og hvordan spesialpedagogisk team kan bidra i det forebyggende arbeidet, være med å heve kompetansen hos den enkelte lærer og bidra til å se mulighetene handlingsrommet skolene har innen den ordinære opplæringen. Tidlig innsats er viktig når en bekymrer seg for elevenes utbytte av opplæringen. Gjennom gode tiltak og tilrettelegging i skolen kan elevene få tidlig hjelp når de strever og vansker kan forebygges. Vi har valgt følgende problemstilling som vi ønsker å finne svar på gjennom masteroppgaven vår:

Hvordan kan rollen til spesialpedagogisk team i skolen hjelpe den enkelte lærer når det er en bekymring for en elev?

1.1.5 Forskningsspørsmål

Med bakgrunn i formålet og problemstillingen har vi utarbeidet noen forskningsspørsmål. Forskningsspørsmålene har to hovedfunksjoner.

- 1: Å operasjonalisere problemstillingen.
- 2: Viser vei for hvordan vi skal utføre studien (Krumsvik, 2014). Forskningsspørsmålene er grunnlaget for temaene vi har valgt i utarbeidelsen av intervjuguiden.

- Hvordan forstår lærere og rektorer begrepene som ordinær opplæring, tilfredsstillende utbytte og vurderingspraksis som er nevnt i fase 1 i den spesialpedagogiske veilederen?
- Hvordan kan spesialpedagogiske team ha en synlig rolle i det forebyggende arbeidet og bidra til å se mulighetene i handlingsrommet skolene har?
- Hvordan kan spesialpedagogisk team hjelpe til med å heve kompetansen hos den enkelte lærer slik at terskelen for henvisning til PPT blir høyere?
- Hvilke muligheter ligger i spesialpedagogisk team i Fauske kommune?

1.2 Forskningstemaets relevans

I NOU 2014:7 *Elevenes læring i fremtidens skole*, viser utvalget til at endringer i samfunnet og kunnskapsutviklingen skjer i stadig høyere tempo. Forutsetningene for å lære stiller store krav til lærernes fagkompetanse, pedagogiske kompetanse og til hvordan lærerkollegiet, skoleledelsen og skoleeier støtter lærernes arbeid med elevene. I innføringen av Kunnskapsløftet (Kunnskapsdepartementet, 2006) var intensjonene blant annet å forenkle læreplanene. Det ble derfor slått fast, innenfor rammene av klare forpliktende kompetansemål, at det var et profesjonelt ansvar hvilke metoder og virkemidler som tas i bruk for å nå disse målene. Metodefriheten for lærere og skoler ble sterkt vektlagt. Lokalt nivå skulle selv vurdere hvilke lærestoff, organisering, innhold og hvilke arbeidsmåter som var best egnet for at elevgruppen og den enkelte elev skulle nå læreplanmålene. Det ble en dreining mot elevens utbytte av opplæringen. Opplæringsloven (Kunnskapsdepartementet, 2015) definerer behovet for spesialundervisning ut fra om eleven har tilfredsstillende utbytte av den ordinære opplæringen eller ikke. Dette er utdypet i den spesialpedagogiske veilederen (Utdanningsdirektoratet, 2014a). Veilederen definerer handlingsrommet, som ligger innenfor rammen av ordinær opplæring, som lærertetthet, lærerens kompetanse, pedagogisk praksis og ledelse ved den enkelte skole. Hvordan den enkelte skole utnytter både pedagogiske og organisatoriske ressurser er avgjørende for hvordan skolen kan legge til rette for tilpasset opplæring.

I sin rapport (Nordahl og Hausstätter, 2009) skriver forfatterne at utviklingen i Norge viser at færre og færre elever har tilfredsstillende utbytte av vanlig undervisning og mener at dette kan komme av nye krav til opplæringen gjennom Kunnskapsløftet. Økningen av antall elever som

mottar spesialundervisning kan tolkes som om skolen i mindre grad lykkes med å tilby et godt nok generelt opplæringstilbud. Dette støttes også i rapporten til Mathiesen og Vedøy (2012) der innføringen av Kunnskapsløftet forstås som en driver til at spesialundervisningen begynte å øke samtidig som Kunnskapsløftet ble introdusert. Der ble det sterkt fokus på læringsutbytte og kompetansemål. Videre i samme rapport nevnes Pedagogisk-psykologisk-tjeneste (PPT) som ressursutløser og driver og at det er en stigning i henvisninger til PPT. Sakkyndighetsarbeidet går på bekostning av å hjelpe og veilede skolene og lærerne i sitt arbeid med elevene. PPT ønsker å være tettere på skolene både i fasen før elever henvises og når tilrettelegging av tiltak gjennomføres og mulighetene for å diskutere oppfølging av elever innenfor ordinær opplæring. Når det gjelder opplæringsloven (Kunnskapsdepartementet, 2015) og presiseringen i lovendringen i § 5-4 skal skolen kartlegge, vurdere og eventuelt prøve ut nye tiltak på skolen innenfor rammen av ordinær opplæring. Derfor er det viktig at skolen bevisst bruker handlingsrommet som ordinær opplæring gir for å tilpasse opplæringen.

I følge § 3 -1 i opplæringsloven (Kunnskapsdepartementet, 2015), som omhandler undervisvurdering i fag, skal vurderingen brukes som et redskap i læreprosessen og som grunnlag i den tilpassa opplæringa. I tråd med opplæringslovens § 3-11 skal undervisvurdering i fagene vise kompetansen til eleven og gi rettleiding om hvordan eleven kan øke sin kompetanse. Læreren skal gjennom undervisvurderingen vurdere om eleven har tilfredsstillende utbytte av opplæringa.

I NOU 2015:2 *Å høre til*, mener utvalget at PPT har en viktig rolle når det gjelder å bistå skolene med kompetanse – og organisasjonsutvikling. Å forbedre det ordinære opplæringstilbudet, blant annet gjennom generelle styrkingstiltak, kan bidra til å forebygge vansker av ulik art og dermed redusere behovet for spesialundervisning. Å arbeide systemrettet handler om å arbeide forebyggende før en eventuell henvisning til PPT. Med bakgrunn nevnte lovverk, stortingsmeldinger, utredninger og rapporter er fokus på intensjonene med spesialpedagogisk team i skolene kanskje mer aktuell nå i en skole som er i stadig endring. Endringer som gir lærerne både utfordringer og bekymringer i skolehverdagen. Lærerne trenger støttespillere som gir råd og veiledning i det forebyggende arbeidet både når det gjelder mulighetene i handlingsrommet skolene har, arbeid med lokale læreplaner, vurdering av elevenes utbytte av opplæringen og utviklingen av et godt og inkluderende læringsmiljø for alle elever. Det ligger også forventninger gjennom overnevnte rapporter til at PPT er en del av skolens støttesystem og bistår med forebyggende tiltak for

alle elever for å øke kvaliteten på læringsmiljøet (Kunnskapsdepartementet, 2015). Spørsmålet en da kan stille seg er om spesialpedagogisk team i fremtiden vil få en viktigere rolle som en del av det systemrettete arbeidet i skolen og om vi, gjennom vår forskning, kan bringe inn ny kunnskap om spesialpedagogisk team sine oppgaver.

1.3 Spesialpedagogisk team i Fauske kommune

Spesialpedagogisk team er i litteraturen vi har studert også benevnt som ressursteam. I oppgaven vår bruker vi begge begrepene alt etter hvilken kilde vi henviser til. I Fauske kommune brukes begrepet spesialpedagogisk team. Skolene i Fauske har vært organisert med PPT til stede i spesialpedagogisk team siden midten av 90-tallet. Struktur, rutiner og innhold har variert. I den spesialpedagogiske veilederen (Utdanningsdirektoratet, 2014a) er det ingen føringer for hvem som bør delta i teamet ved skolen eller hvordan det skal organiseres. Høsten 2014 fikk vi, i forbindelse med prosjektskissa til masteroppgaven, invitasjon til å delta på rektormøte i kommunen. Enhetsleder for skole refererte innledningsvis i møtet fra skissa og våre tanker om å skrive oppgave om spesialpedagogisk team i skolen. Det er et ønske fra skoleeier at det er lik praksis og like muligheter på skolene. Hvis vi kort oppsummerer dette møtet ser en ulik praksis på skolene i forhold til hvem som deltar i spesialpedagogisk team, hva skolene gjør i førhenvinningsfasen, struktur og rutiner.

I tillegg til dette har skolefaglig rådgiver våren 2015 hatt drøftinger med skolene der en har vurdert overføringer fra spesialundervisning til ordinær opplæring. Mange tiltak som står i den sakkyndige vurderingen er vurdert som tiltak som skolene kan og bør kunne gjennomføre i den ordinære opplæringen. Spesialundervisningen skal settes inn der det er snakk om avvik fra kompetansemål og der tiltak prøvd ut i den ordinære opplæringen ikke gir resultater. Dette for å gi eleven likeverdige muligheter til å nå kompetansemålene. PPT har ikke vært inne i denne prosessen.

Den spesialpedagogiske veilederen (Utdanningsdirektoratet, 2014a) er våren 2015 gjennomgått av skolefaglig rådgiver i rektornettverket i kommunen. I førhenvinningsfasen (Fase 1) har PPT benyttet en handlingssirkel som har sitt utspring i Oslo kommune sin praksis og er i tråd med sirkelen i den spesialpedagogiske veilederen. I forbindelse med Rundskriv F-04-2013 (Kunnskapsdepartementet, 2013) ble det utarbeidet en revidert utgave tilpasset Fauske kommune av handlingssirkel der en i større grad vektlegger igangsetting av tiltak og evaluering av disse. I tråd med veilederen kan lærere som er bekymret for elevens utvikling

drøfte eleven i spesialpedagogisk team. Handlingssirkelen gir en visuell framstilling av saksgangen fra læreren melder en bekymring, drøfter iverksatte tiltak for å tilpasse opplæringen og evaluering før saken drøftes i spesialpedagogisk team. Skolene i Fauske, slik vi kjenner til, har ingen felles modell eller felles strategi som kan være førende i forhold til å vurdere elevens tilfredsstillende utbytte av opplæringen, planlegging og implementering av støttetiltak og evaluering av støttetiltak og læringsutbytte. Det er naturlig at når en lærer drøfter en bekymring for en elev i spesialpedagogisk team må det tas stilling til og vurdere om eleven har tilfredsstillende utbytte i forhold til kompetansemål, og det må vurderes tiltak og tilpasninger i den ordinære opplæringen før henvisning til PPT.

Skolene i Fauske har deltatt i den nasjonale satsingen vurdering for læring (VFL) som har pågått siden 2010. Skolene skal også ha utarbeidet lokale læreplaner i fagene. Både vurdering for læring og de lokale læreplanene sees som viktige momenter i førhenvissningsfasen både for å vise vei for eleven i den videre utviklingen, vurdere måloppnåelse i fagene, tilfredsstillende utbytte og utvikling over tid. Som en del av prosessen, som skolefaglig rådgiver satte i gang våren 2014, har PPT endret sine skjemaer for sakkyndige vurderinger. Henvisningsskjemaene til PPT skal også revideres. Dette kan en tenke er som en følge av Rundskriv F-04-2013. Fauske kommune er inne i en endring og utvikling innen tilpasset opplæring og tilfredsstillende utbytte for elevene i skolen. Hvordan nevnte prosesser er tenkt implementert kommer vi ikke inn på i oppgaven vår men det er spennende utfordringer skoleeier har med tanke på hvordan implementere lik praksis i alle skolene i Fauske. Slik vi kjenner prosessen er det ikke laget en plan for hvordan en skal gå frem i dette arbeidet. Det er et ønske fra skoleeier å få ned antall elever som mottar spesialundervisning.

Når det gjelder nasjonalt tilsyn og endelig tilsynsrapport datert 15.12.14 (Fylkesmannen i Nordland, 2014), der fokuset har vært skolens arbeid med elevens utbytte av opplæringen, har flere skole i Fauske hatt utfordringer. Skolene har hatt utfordringer i forhold til det lokale arbeidet med læreplaner, underveisvurdering som skal bidra til at elevene får realisert sine muligheter til å nå målene for opplæringen og øke læringsutbyttet. Skoleeier bør sørge for at skolene sikrer at den enkelte elevs utbytte av opplæringen blir systematisk og løpende vurdert og fulgt opp jfr. Opplæringsloven (Kunnskapsdepartementet, 2015). Arbeid med kvalitetsutvikling innen systemrettete arbeidet i forhold til å vurdere elevenes utbytte av opplæringen vil nok være nødvendig for flere skoler i perioden med nasjonalt tilsyn.

1.4 Oppbygging av oppgaven

Oppgaven er delt inn i 6 hovedkapitler. For å gjøre det oversiktlig for leseren gjennomgår vi her kort innholdet i hvert kapittel.

Kapittel 1: Tittelen på oppgaven vår er: *Fange opp – følge opp - Spesialpedagogisk team som rådgiver og veileder i skolen*. Den spesialpedagogiske veilederen *Tidlig innsats* (Utdanningsdirektoratet, 2014a), som er digitalisert og kan leses på utdanningsdirektoratets nettsider, er sentral i vårt forskningsprosjekt. Oppgaven vår handler om spesialpedagogisk team og rollen teamet kan ha i førhenvisningsfasen. Problemstillingen vår relateres til spesialpedagogisk team i skolen og hvordan det kan hjelpe den enkelte lærer. Vi har fire forskningsspørsmål vi ønsker å finne svar på. Det første spørsmålet handler om begrepene i den spesialpedagogiske veilederen men de øvrige handler om spesialpedagogisk team sin roll, hvordan s-teamet kan være med å heve kompetanse hos den enkelte lærer og hvilke muligheter som ligger i spesialpedagogisk team. Endringer i samfunnet og kunnskapsutviklingen stiller store krav til lærerens kompetanse.

Kapittel 2: Her omhandler den teoretiske forankringen som bygger på lovverket, stortingsmeldinger og annen forskning som omhandler forskningsspørsmålene våre. Opplæringsloven (Kunnskapsdepartementet, 2015) og endringen som kom i form av rundskriv F-04-2013 er sentralt i tillegg til Kunnskapsløftet (Kunnskapsdepartementet, 2006), stortingsmeldinger og rapporter. I vårt forskningsprosjekt har det vært viktig å finne frem tidligere forskning som omhandler spesialpedagogisk team, hvordan beskrives dette i litteraturen og er det andre som ser nytten av spesialpedagogisk team i skolen. Den spesialpedagogiske veilederen (Utdanningsdirektoratet, 2014a), er sentral i forskningsprosjektet og inneholder mange begreper som må utdypes. Begrepene finner vi igjen i intervjuguiden, resultatkapittel, drøftingskapittel og i oppsummeringskapittelet. Det er begreper som vi mener lærerne og spesialpedagogisk tema må ha en bred forståelse på og ta stilling til. Tilpasset opplæring er et gjennomgående prinsipp i hele grunnskoleopplæringen og er nedfelt i opplæringslovens § 1-3 (Kunnskapsdepartementet, 2015). Elevens utbytte av opplæringen avhenger av hvor godt den tilpassede opplæringen er enten det er innen ordinær opplæring eller spesialundervisning. Spesialpedagogisk team sin rolle handler om opplæring.

Kapittel 3: Design og metode handler om hvilken design vi har valgt på oppgaven vår, hvilken kvalitativ tilnærming vi har, utfordringer og forskningsintervjuet. Vi har valgt et casestudie, det blir ofte brukt når en skal undersøker en avgrenset problemstilling i en lokal sammenheng. Vi forsker kvalitativt som innebærer å forstå deltakernes perspektiv og retter blikket mot hverdagshandlinger i sin naturlige kontekst (Postholm, 2011). Forskningsintervjuene våre bygger på dagliglivets samtaler og er en profesjonell samtale der hensikten er å få mest mulig kunnskap om et fenomen (Kvale og Brinkmann, 2012). Intervjuguiden inneholder 6 hovedspørsmål og det er gjort et strategisk utvalg der vi ut fra kunnskapen vi har om skolene valgte ut informanter. Videre i dette kapitlet redegjør vi for gjennomføringen av intervjuene og plan for innhenting av informasjon. Fortolkning er et vesentlig trekk ved kvalitativ analyse. Koding, kategorisering og analysering av intervjuene frem mot å sammenfatte materialet er en møysommelig prosess. Vi redegjør for validitet og reliabilitet. Vil vår fremgangsmåte og funn som forskere på riktig måte reflekterer studien og representerer virkeligheten og er våre fortolkninger korrekt? Designet vi har valgt er komplisert og det er viktig å holde stø kurs. Kapittel 3 avsluttes med noen betraktninger om forskerrollen.

Kapittel 4: I dette kapitlet presenteres sentrale funn i vår undersøkelse. Materialet er transkribert, kodet og vi har sett etter identifiserbare mønstre, sammenhenger og prosesser. Vi gir en oversikt om informantenes forståelse av begrepene i den spesialpedagogiske veilederen (Utdanningsdirektorat, 2014a) og informantenes erfaringer med spesialpedagogisk team. Presentasjonen følger temaene i intervjuguiden.

Kapittel 5: Her drøftes funnene i undersøkelsen i forhold til oppgavens teoretiske forankring og litteratur som omhandler spesialpedagogisk team. For å gjøre det oversiktlig følger vi stort sett oppbyggingen i kapittel 4 men det har vært naturlig å slå sammen noen avsnitt. Vi lar teori og informantenes erfaringer belyse hverandre, her vil vi også komme med våre refleksjoner. Kapittel 5 bygger på temaene i intervjuguiden.

Kapittel 6: Her kommer vi med en oppsummering og konklusjon i forhold til formålet med oppgaven, forskningsspørsmålene og problemstillingen. Vi tydeliggjør funnene våre og presenterer våre forklaringer. Vi vil gi svar på selve problemstillingen i dette kapitlet. Som avslutning vil vi si noe om hvordan vår forskning kan bidra til en videre utviklingsprosess og hva tenker vi om veien videre?

2. Teoretisk forankring

Den teoretiske forankringen vår bygger på lovverket, stortingsmeldinger og litteratur som omhandler forskningsspørsmålene våre. Den spesialpedagogiske veilederen, som er utarbeidet digitalt av utdanningsdirektoratet i 2014, er et viktig dokument i førhenvinningsfasen og i det spesialpedagogiske arbeidet i skolene. Her finner vi spesialpedagogisk team nevnt, men det er lite utfyllende om hvordan det skal organiseres og hvilke rutiner som er nyttig å legge vekt på. I den spesialpedagogiske veilederen er det mange begreper som en bør ta stilling til innholdet i. Begrepene ordinær opplæring, tilfredsstillende utbytte og vurderingspraksis innebærer også tidlig innsats, tilpasset opplæring, lokale læreplaner og nedre grense. Dette er begreper som både skoleeier, rektor og den enkelte lærer må ha et forhold til i utviklingen av et godt læringsmiljø. I den teoretiske forankringen ønsker vi å belyse disse begrepene for å kunne få en bedre forståelse og oversikt over innholdet. Spesialpedagogisk team er en del av skolens måte å organisere seg på og forståelsen av disse begrepene er viktig i forhold til å kunne tilpasse opplæringen for den enkelte elev der en er bekymret for utviklingen og utbyttet av opplæringen.

2.1 Lovgrunnlaget og forskrifter

I opplæringsloven med forskrifter (Kunnskapsdepartementet, 2015) finner vi ikke spesialpedagogisk team nevnt, men loven legger en del føringer i forhold til tilpasset opplæring og tidlig innsats. Dette kan ha betydning for hvordan skolene ved rektor velger å organisere spesialpedagogisk team og hvilke muligheter som ligger i teamet. I § 1-3, som gjelder tilpasset opplæring og tidlig innsats, slår loven fast at opplæringen i skolen skal tilpasses evnene og forutsetningene til den enkelte elev. Videre lovfestes det plikt til tidlig innsats. Dette gjelder spesielt for elever på 1.-4. årstrinn i fagene norsk, matematikk og samisk. Plikten til tidlig innsats innebærer særlig høy lærertetthet. Det blir derfor viktig for kommunen og den enkelte skole å diskutere hvor svake ferdigheter i de aktuelle fagene må være for å utløse denne plikten. Andre tiltak kan også være aktuelle. Tiltakene kan altså være flere lærere i den ordinære opplæringen til å hjelpe dem som trenger individuell oppfølging eller særlige kurs/grupper med spesielle opplegg. Særlig høy lærertetthet i 1. – 4. trinn skal gi muligheter for å tilpasse opplæringen bedre. Målsettingen er å få flest mulig til nå kompetansemålene i norsk og matematikk. Tilpasset opplæring er viktig fordi det er sammenheng mellom lærerens evne til å tilpasse opplæringen og elevens læringsutbytte. Tilpasset opplæring er de tiltak som læreren setter inn for å sikre at elevene får best mulig utbytte av opplæringen. De kan være knyttet til organisering av opplæringen, pedagogiske

metoder og progresjon. Tilpasset opplæring handler om å skape god balanse mellom evnene og forutsetninger til den enkelte elev og fellesskapet. Denne balansen skapes gjennom læringsmiljøer med varierte arbeidsoppgaver, lærestoff, arbeidsmåter, læremidler og organisering (St. meld.18, 2010-2011).

I grunnlagsdokumentet for *Vurdering for læring* 2014 – 2017 (Utdanningsdirektoratet, 2014c) konkluderer internasjonale studier med at vurdering for læring er en av de mest effektive måtene å styrke elevenes utbytte av opplæringen på og elevens muligheter for å lære. *Vurdering for læring* skal være et redskap i den tilpassete opplæringen. I veileder for lokalt arbeid med læreplaner (Utdanningsdirektoratet, 2014b) presiserer det at arbeidet med læreplanene må være en kontinuerlig og systematisk prosess som skal bidra til at det lokale handlingsrommet utnyttes og at eleven får den opplæringen de etter regelverket har krav på. Både tilpasset opplæring, vurdering for læring og lokale læreplaner er fastsatt i forskrift om overordnede mål og prinsipper i skolene. Opplæringen skal være i samsvar med Kunnskapsløftet (Kunnskapsdepartementet, 2006) der skolens formålsparagraf er retningsgivende i for arbeidet med vurdering for læring. Formålsparagrafen får betydning for hvordan skolen innretter opplæringen og hva slags vurderingspraksis elevene møter, vi henviser her til § 1-1 og § 1-3 i opplæringsloven (Kunnskapsdepartementet, 2015). Videre i § 5-6 i opplæringsloven skal PPT hjelpe skolen i arbeidet med kompetanseutvikling og organisasjonsutvikling for å legge opplæringen bedre til rette for elever med særskilte behov. Dette forutsetter at PPT er organisert slik at de er tilgjengelig for de gruppene de skal særlig stå til tjeneste for, det vil si barn med særlige opplæringsbehov i kommunen. PPT sin tilstedeværelse i skolens spesialpedagogiske tema kan være en mulighet for å være tettere på både i oppfølgingen av tilpasset opplæring og i skolens forbyggende arbeid.

2.2 Kunnskapsløftet og stortingsmeldinger.

I 2004 la departementet fram St.meld nr. 30 (Kunnskapsdepartementet, 2003-2004) *Kultur for læring*, som presenterte utdanningsreformen Kunnskapsløftet (Kunnskapsdepartementet, 2006). Målet med reformen var å gjøre elever og lærlinger bedre i stand til å møte kunnskapssamfunnets utfordringer og å skape en bedre kultur for læring. I Kunnskapsløftet finner vi prinsipper for opplæringen i form av læringsplakaten. Vi presiserer noen punkter som er viktige i forhold til vår undersøkelse.

Skolen skal:

- fremme tilpassa opplæring og varierte arbeidsmåter.
- stimulere, bruke og videreutvikle kompetansen til den enkelte læreren.
- sikre at det fysiske og psykososiale arbeids- og læringsmiljøet fremmer helse, trivsel og læring.

Opplæringens mål er å ruste barn, unge og voksne til å møte livets oppgaver og mestre utfordringer sammen med andre. Utgangspunktet for oppfostringen er elevenes ulike personlige forutsetninger, sosiale bakgrunn og lokale tilhørighet. Opplæringen skal tilpasses den enkelte. Skolen skal ta hensyn til elevenes ulike forutsetninger og progresjon, slik at alle kan oppleve gleden ved å mestre og nå sine mål. Sammen med skolens ledelse skal lærere fremme et godt læringsmiljø for alle. Motiverte elever har lyst til å lære, er utholdende og nysgjerrige og viser evne til å arbeide målrettet. Gode læringsstrategier fremmer elevenes motivasjon for læring og evne til å løse vanskelige oppgaver. Hvilke læringsstrategier elevene bruker for individuell læring og læring sammen med andre, vil avhenge av deres forutsetninger og den aktuelle lærings situasjonen. Tilpasset opplæring innenfor fellesskapet er grunnleggende i fellesskolen. Opplæringen skal legges til rette slik at alle elevene skal kunne bidra til fellesskapet og også kunne oppleve gleden ved å mestre og nå sine mål.

Tilpasset opplæring for den enkelte elev kjennetegnes ved variasjon i bruk av lærestoff, arbeidsmåter, læremidler samt variasjon i organisering av og intensitet i læringen. Elevene har ulike utgangspunkt, bruker ulike læringsstrategier og har ulik progresjon i forhold til nasjonalt fastsatte kompetansemål. I kunnskapsdepartementets retningslinjer for utforming av læreplaner for fag, er begrepene kompetanse og kompetansemål definert slik (Kunnskapsdepartementet, 2006): *Kompetanse*: I kunnskapsløftet er kompetanse forstått som evnen til å løse oppgaver og mestre komplekse utfordringer. Elevene viser kompetanse i konkrete situasjoner ved å bruke kunnskaper og ferdigheter til å løse oppgaver. *Kompetansemål*: Kompetansemålene beskriver hva elevene skal mestre etter endt opplæring på bestemte årstrinn. De samlede kompetansemålene er grunnlaget for elevenes kompetanse i faget. Elever vil i ulik grad nå de fastsatte kompetansemålene. Kompetansemålene i læreplanene krever at skolen og lærerne konkretiserer innholdet og velger arbeidsmåter. Også

hva som er å anse som forsvarlig utbytte av opplæringen, må relateres til målene i opplæringen og hva som er realistisk for den enkelte elev sammenlignet med andre elever.

Spesialpedagogisk team er nevnt i St.meld nr. 54 (Utdannings- og forskningsdepartementet, 1989-1990) *Om opplæring av barn, unge og voksne med spesielle behov*. Videre presiseres det i St.meld 54 at for å sikre at alle elever får en likeverdig og tilpasset opplæring er det viktig å vurdere ressurs- og kompetansebruk i ordinære skoler samt organisering og innhold i opplæringen. I det spesialpedagogiske arbeidet er det viktig at den faglige kompetansen i den enkelte skole utnyttes best mulig. Ved å organisere spesialpedagogiske team med et spesielt ansvar for planlegging, gjennomføring og evaluering av det spesialpedagogiske opplegget gir muligheter for kompetanseoppbygging på den enkelte skole og en effektiv utnyttelse av ressurser. Erfaringer med slik måte å organisere spesialundervisningen på er at skolen blir mindre avhengig av ekstern hjelp, samtidig som skolen mere effektivt kan bruke den faglige ekspertisen som finnes i bla PPT.

St. melding nr. 18 (2010-2011) *Læring og fellesskap*, beskriver hvordan departementet tidlig innsats og gode læringsmiljø for barn, unge og voksne med særskilte behov. Den følger opp tidligere stortingsmeldinger som for eksempel St. meld. nr. 31 (2007-2008) *Bedre læringsutbytte* og St. meld. nr. 16 (2006-2007) *Tidlig innsats for livslang læring*. Her introduserte departementet tidlig innsats som en nøkkel i arbeidet med å fange opp og følge opp de som trenger særskilt hjelp og støtte. Det handler først om å identifisere og vurdere barn og unges utvikling Videre handler det om kompetanse og om å kunne anvende et profesjonelt skjønn for å avgjøre hvilke oppfølgingstiltak som kan styrke læringsutviklingen. Dette kan sikres gjennom gode læringsmiljøer, tilpasset opplæring og tidlig innsats. Tidlig innsats handler om å sette inn hjelp så tidlig som mulig i barns skolegang for å forebygge vansker på et senere tidspunkt.

I St.meld nr. 20 (Kunnskapsdepartementet, 2012-2013) *På rett vei* beskrives i innledningen at barn og unge er samfunnets framtid. Regjeringen ønsker et samfunn der alle har mulighet til å utvikle sine evner og leve meningsfylte liv og at alle skal få et tilfredsstillende utbytte av fellesskolen. Opplæringen skal være inkluderende, noe som innebærer at skolen aktiv må ta hensyn til barn og unges ulike forutsetninger og behov, organisering, innhold og pedagogikk – og at menneskets unike verdi legges til grunn skolens møte med den enkelte. Trygge og

forutsigbare rammer gir fellesskolen et godt utgangspunkt for å skape trivsel, motivasjon og læring i barn og unges hverdag

I St.meld nr. 20 *På rett vei* (Kunnskapsdepartementet, 2012-2013) er Kunnskapsløftet evaluert gjennom ulike utvalg. Denne evalueringen har spilt en viktig rolle for justeringer og forbedringer av reformen etter innføringen. En av satsingsområdene er bedre rammebetingelser for skoleeier og skoler, verktøy for bedre oppfølging av elever og systematisk kompetanseutvikling for lærere. Som et resultat av satsingen på et bedre verktøy for oppfølging av elever kom *Vurdering for læring* (Utdanningsdirektoratet, 2014c). I 2009 ble regelverket oppdatert med bestemmelser om individuell vurdering. Formålet med vurdering ble presisert, og det ble et tydeligere skille mellom underveisvurdering og sluttvurdering. Bestemmelsene om vurdering er samlet i et felles kapittel i forskrifter til opplæringsloven (Kunnskapsdepartementet, 2015).

St.meld nr. 20 (Kunnskapsdepartementet, 2012-2013) *På rett vei* viser til at skoler med godt læringsmiljø også har gode læringsresultater. Læringsmiljøet avhenger ikke bare av hvordan lærerne fungerer i forhold til hver elev, men også av det sosiale miljø mellom elevene. Opplæringen må derfor være bredt og variert lagt opp slik at alle elever kan få utbytte av den. Elevenes ulikheter i forutsetninger og utviklingsrytme må møtes på en inkluderende måte, slik at elevene opplever anerkjennelse og trygghet. Elevene skal føle tillit til at innsats og utholdenhet vil gi mestring og læringsopplevelser. Fellesskolen skal gi alle like rammer for opplæring uavhengig av bakgrunn. Prinsippet om tilpasset opplæring er forankret både i opplæringsloven (Kunnskapsdepartementet, 2015) og i læreplanverket (Kunnskapsdepartementet, 2006). Tilpasset opplæring innebærer at den enkelte elev skal få oppgaver som er tilpasset hans eller hennes nivå. Regjeringen la grunnlaget for å forbedre skolenes evne til å fange opp og følge opp elever med behov for særskilt støtte gjennom St.meld. 18 (Kunnskapsdepartementet, 2010-2011) *Læring og fellesskap*. Departementet har også som en oppfølging av denne stortingsmeldingen sendt på høring et forslag om å presisere skolens plikt til å vurdere og prøve ut tiltak innenfor det ordinære opplæringstilbudet med sikte på å gi eleven tilfredsstillende utbytte, før det blir foretatt en sakkyndig vurdering (Kunnskapsdepartementet, 2014: NOU 2014: *Elevenes læring i fremtidens skole*).

Skolens plikt til å vurdere elevens utbytte av opplæringen er skissert i den spesialpedagogiske veilederen (Utdanningsdirektoratet, 2014a). I St.meld. 18 *Læring og fellesskap* (Kunnskapsdepartementet, 2010-2011) vektlegges det at PPT skal være tettere på skoler og barnehager for tidlig innsats og videreutvikle kompetanse innen læringsmiljø, problematferd og sammensatte lærevansker. Det er forventninger til PPT. PPT skal være tilgjengelig, arbeide forebyggende slik at skolen kan komme i forkant av problemer, lærevansker og bidra med råd og veiledning. Videre skal PPT bidra med tidlig innsats og til at det settes inn tiltak raskt når eleven er henvist til PPT. Det presiseres at PPT skal være tilstede i skolen for å diskutere alternative tiltak og strategier i den ordinære opplæringen og vurdere om læringsmiljøet bidrar til læringsproblemer. Dersom tiltak i opplæringen og læringsmiljøet har positiv effekt kan vedtak om spesialundervisning reduseres.

2.2.1 Systemrettet arbeid i skolen og spesialpedagogisk veileder

Systemrettet arbeid kan sees på som systematisk arbeid rettet mot skolen for å forbedre kvaliteten på opplæringstilbudet gjennom en planlagt endring. En slik endring må rettes mot de sosiale systemene og de mer strukturelle systemer i organisasjonen (Skogen, 2004). I systemrettet arbeid vektlegger en konteksten rundt elevene og relasjoner eleven har til personer i omgivelsene i tillegg til faktorer i og rundt den enkelte elev i arbeidet med å videreutvikle læringsmiljøet til eleven (Midthassel, U. V., Bru, E., Ertesvåg, S.K., og Roland, E., 2011). Jobber man med et systemfokus rettet mot en klasse skal man være klar over at klassen består av mange sosiale delsystem som elever og lærere og at det er en interaksjon mellom dem. Delsystemer som aktivitet, organisering og klassens rutiner påvirker og påvirkes av det sosiale systemet i klassen. De ulike delsystemene er en del av et større system, skolen som igjen er en del av nærmiljøet og kommunen. Når en arbeider systemisk innebærer det å arbeide mot delsystemene innen systemene, interaksjonen mellom dem og systemer rundt. Jobber man med samme utfordring i forskjellige delsystem og med interaksjonen mellom dem er effekten av arbeidet langt større og varig enn om man bare å fokusere på individet.

I den spesialpedagogiske veilederen (Utdanningsdirektoratet, 2014a) ser en hvordan de ulike systemene jobber sammen. Utdanningsdirektoratet, skolene, spesialpedagogisk team, rektorer, lærere og foreldre i interaksjon for et bedre læringsmiljø for eleven. I veilederen finner vi informasjon om det handlingsrommet skolene har til å tilpasse den ordinære opplæringen slik at elevene får et tilfredsstillende utbytte. Det er viktig at skolen bevisst bruker det handlingsrommet som ordinær opplæring gir, før rektor melder eleven til PPT. Skolen må

kartlegge, vurdere og eventuelt prøve ut nye tiltak innenfor rammen av ordinær opplæring. Dette er også presisert i opplæringsloven § 5.4 gjennom tidligere nevnte rundskriv F-04-2013 (Kunnskapsdepartementet, 2013). Rammen omfatter lærertetthet, lærerens kompetanse, pedagogiske praksis og ledelse ved den enkelte skole. Det er vanskelig å vite på forhånd hvilke barn, unge og voksne som har behov for særskilt hjelp og støtte. Derfor er det nødvendig at kommunen har systemer for å fange opp og følge opp elevers vansker, både innenfor rammen av den ordinære opplæringen og gjennom spesialundervisning. Oppdages vanskene tidlig, kan vanskene og konsekvensene begrenses. Tidlig innsats innebærer at tiltak skal settes inn så raskt som mulig etter elevens utfordringer er oppdaget. Elevenes vansker kan ha årsak i individuelle forhold, forhold i læremiljøet og/eller mangelfull tilrettelagt opplæring. Mange av behovene for hjelp og støtte kan møtes innenfor rammen av tilpasset opplæring. Forutsetninger som legger grunnlaget for at alle elever får tilpasset opplæring er: et godt læringsmiljø, lokalt arbeide med læreplaner, en vurderingspraksis som fremmer læring og utvikling, god kompetanse og universell utforming (Utdanningsdirektoratet, 2014a).

I den spesialpedagogiske veilederen skisseres faser i saksgangen for spesialundervisning. Fase 1: Omhandler bekymringsfasen. I denne fasen får elevene ordinær opplæring, og ikke spesialundervisning. Fasen kjennetegnes ved at noen på skolen, foreldrene eller eleven stiller spørsmål om eleven får tilfredsstillende utbytte av den ordinære opplæringen. Årsaken til bekymringen kan være at eleven strever faglig eller sosialt. Skolen må ta stilling til bekymringen. Skolen har plikt til å vurdere og eventuelt gjøre noen endringer eller prøve ut forskjellige tiltak innenfor den ordinære opplæringen. Læreren kartlegger, vurderer, justerer og prøver ut tiltakene. Tiltakene ligger innenfor skolens egen organisering, og dermed innenfor ordinær opplæring. Skolens plikt til å prøve ut tiltak før henvisning til PPT gjelder ikke hvis det, etter skolens vurdering, er åpenbart at tiltakene ikke vil føre til at eleven får et tilfredsstillende utbytte av opplæringen. Når læreren mener at eleven, til tross for tilpasningene i den ordinære opplæringen, ikke vil kunne få et tilfredsstillende utbytte, plikter læreren å melde fra til rektor om dette. Rektor avgjør om eleven skal henvises til PPT eller ikke. Dersom skolen vurderer det slik at eleven vil få tilfredsstillende utbytte ved at man foretar enkelte tilpasninger innenfor den ordinære opplæringen, plikter skolen å sørge for at tiltakene blir satt i verk snarest. Dersom skolen konkluderer med å sende saken til PPT for å vurdere elevens behov for spesialundervisning bør det legges med en beskrivelse der skolens vurdering fremgår. Skolen bør begrunne hvorfor de mener at eleven ikke kan få tilfredsstillende utbytte innenfor det ordinære opplæringstilbudet. For læreren som er

bekymret for elevens utbytte av opplæringen kan det være naturlig å drøfte bekymringene med kolleger, skolens spesialpedagogisk team eller den ved skolen som har særlig ansvar for spesialundervisningen. Det handler om å fange opp – følge opp.

Den spesialpedagogiske veilederen (Utdanningsdirektoratet, 2014a) poengterer at tilfredsstillende utbytte av undervisningen er et skjønnsmessig vurderingstema. Det kan være vanskelig å fastsette hvor nedre grense går for tilfredsstillende utbytte. Det blir derfor viktig for lærerne ved den enkelte skole å diskutere dette og hvor de ulike grensene for når tiltak skal settes inn. Både vurderingspraksis og lokale læreplaner vil være førende her. Flere systemer må jobbe sammen for å gi skolene handlingsrom for tidlig innsats i skolen. Opplæringsloven (Kunnskapsdepartementet, 2015) omtaler systemarbeid som kompetanseutvikling og organisasjonsutvikling med utgangspunkt i elevenes behov for tilrettelegginga av opplæringen. Dette innebærer at både PPT og den enkelte skole må ha et felles utgangspunkt for det systemrettede arbeidet.

2.3 Tidligere forskning og annen litteratur om spesialpedagogiskteam

Det er foretatt en del forskning innen feltet vi skal inn å undersøke og vi kan nevne noe av det som er naturlig å ta med i forhold til forskningsspørsmålene. Anthun (1999) foreslår bruk av spesialpedagogisk team på skoler som en løsning for bedre å utnytte skolens ressurser og kompetanse og dermed frigjøre ressurser i PPT. Det spesialpedagogiske teamet fungerer som et forum hvor elevens behov for hjelpetiltak drøftes og vurderes i forkant av henvisninger til PPT der kartlegging og tiltak settes inn på et tidlig tidspunkt. Studiet gjort av Anthun og Manger (2006) viser at skoler med spesialpedagogisk team, sammenlignet med skoler uten, har færre henvisninger til PPT. I St.meld nr. 16 og ingen sto igjen. *Tidlig innsats for livslang læring* (Kunnskapsdepartementet, 2006-2007) vises det til forskning foretatt av Østlandsforskning. En evaluering av Ullensaker kommune sitt prosjekt, om innføring av ressursteam i skolene, viser at teamene er nyttige, avlastende og terskelen for å søke hjelp er lavere. Etablering av team har ført til bedre samarbeid i forhold til de spesialpedagogiske oppgavene og bedre kontakt med PPT. Sunde (2013) har i sin masteroppgave foretatt en intervjuundersøkelse av læreres erfaringer med ressursteam. Forfatteren oppsummerer at lærerne savner mer konkrete råd og tiltak fra ressursteamet knyttet til elever de er bekymret for. Lærerne opplever at PPT skriver sakkyndige vurdering der det er behov, men at tjenesten ikke støtter lærerne med konkrete tiltak eller organisasjonsutvikling i skolen. Konklusjonen i

studiet er at ressursteam har et uklart mandat i skolen og at ressursteamet ikke har en synlig rolle i det forebyggende arbeidet i skolen, kompetanseheving og kvalitetsutvikling av det spesialpedagogiske arbeidet ved skolene.

I en empirisk undersøkelse (Bjerve og Langaanes, 2010) av lærerkompetanse og læreres erfaring med PPT og ressursteamet i forhold til gråsoneelever. I konklusjonen indikeres det at ressursteamene i undersøkelsen er flinke til å heve kompetansen hos lærerne i forhold til elever de er bekymret for. I hvilken grad ressursteamet foreslår tiltak for elever som læreren er bekymret for uten rett til spesialundervisning, synes å påvirke antall gråsoneelever i gruppen. Gråsoneelever er i oppgaven definert som elever med tilpassingsproblemer, men som ikke har tilstrekkelig med utfordringer til å bli utredet og diagnostisert. Lærers kompetanse er avgjørende for hvilken grad det kan tilpasses for den enkelte elev og lærere som mangler kompetanse på dette området i større grad er avhengig av hjelp fra andre instanser for å sikre elevenes læringsutbytte. Videre har vi forskningen til Homme (2014) der forfatteren i oppsummeringen sier at rektorene som har vært med i sin undersøkelsen viser til at samarbeidet med PPT har bidratt til å fremme elevenes læringsutbytte innenfor et ordinært opplæringstilbud. Samarbeidet har styrket relasjonen mellom skole og PPT for videre samarbeid om skoleutvikling. Det er behov for tydelige nasjonale føringer for samarbeidet mellom skole og PPT og det må være en klar ledelsesforankring hos skoleeier med felles mål og visjon. Rektorene må være tydelige ledere i skolens utviklingsarbeid.

Rapport fra Nordlandsforskning (Fylling og Handegård, 2009) viser til utfordringer PPT har til å lykkes tilstrekkelig i kravet om å hjelpe skolene med tilrettelegging både ut fra egne vurderinger og samarbeidspartneres vurderinger. De viktigste årsakene til dette er kapasitet og vanskelig tilgjengelighet inn i skolene når det gjelder mer organisasjonsutviklende og kompetanseutviklende tiltak. Videre i en rapport fra Nordlandsforskning (Hustad, Strøm, og Strømsvik, 2013): Hovedkonklusjonen her er at PPT har svært god faglig kompetanse, men i større grad behøver å utvikle kompetanse for å være tettere på lærerne i skolen. Denne rapporten er også utarbeidet på oppdrag fra utdanningsdirektoratet og er et ledd i oppfølgingen av St.meld 18 *Læring og fellesskap. Tidlig innsats og gode læringsmiljøer for barn, unge og voksne med særlige behov* (Kunnskapsdepartementet, 2010-2011).

I sin artikkel *Med rett til læring: Systemarbeid i praksis* (Fasting, 2014) i *Spesialpedagogikk* 03/2014 viser forfatteren til pilotstudie på prosjektet *Fra spesialundervisning til tilpasset*

opplæring. Anbefalingene fra prosjektgruppa, det henvises til i artikkelen, var å etablere ressursteam i skolene for å kanalisere ressurser og tiltak til elever, grupper, klasser og trinn med behov for tidlig innsats og ekstra oppfølging. Ressursteamene beskrives som det sentrale forum for kvalitessikring av skolens opplæringstilbud og en sentral arena for PP-rådgivere til å involvere seg i kompetanseutvikling. Ressursteamet beskrives som en faglig refleksjonsarena der lærere kan ta opp bekymringer. Systemtiltak omfatter skolens verktøykasse for å møte elever med lavt læringsutbytte. Systemtiltak beskrives som beredsskap og redskap. Pilotstudien gir et signal om at det er mulig å komme i forkant og kunne møte flere elever med tidlig innsats og læringsfremmede opplæringstiltak. I studiet beskrives etableringen av faglig kompetente ressursteam, der PP-tjenesten deltar, å øke skolens handlingskompetanse og bidra til å støtte opp om skolens organisasjonsutvikling. Studiet viser at en ser et behov for en beredsskap med tanke på elever med lavt læringsutbytte der den enkelte elev og lærer får hjelp og støtte gjennom fleksible og støttende differensieringstiltak.

I boka *Spesialundervisning og ordinær opplæring* (Lindbäck og Strandkleiv, 2010) beskrives skolens spesialpedagogiske team som krumtappen i skolens utviklingsarbeid innenfor tilpasset opplæring. Det spesialpedagogiske teamet kan sees på som en slags veiledergruppe der kontaktlærer og foresatte er rådsøkende. Teamet bør bestå av en representant fra skolens ledelse, skolens sosiallærer, skolens spesiallærer, kontaktlærer og en fra PP-tjenesten. I tillegg bør teamet utvides ved behov, med skolens helsesøster og logoped. Spesiallærerne i teamet bør ha frigjort tid til planlegging og veiledning av forskningsbaserte tiltak som blir implementert i klasserommet. Dette forutsetter at skolen har lærere med spesialpedagogisk kompetanse og at det er ressurser ved skolen til å frigjøre tid til arbeidet i det spesialpedagogiske teamet. I følge den spesialpedagogiske veilederen (Utdanningsdirektoratet, 2014a) skal rektor og lærer, etter kartlegging, stille seg noen spørsmål før henvisning til PPT. Dette handler om bl.a om ressurser, organisering og læremidler og det er da naturlig at skolens ledelse er med i skolens spesialpedagogiske team. Som eksempel på en strategi å organisere det forebyggende arbeidet i skolen på beskrives modellen *Respons to Intervention* (RtI) både hos Lindbäck/Strandkleiv (2010) og hos Arnesen, Meek-Hansen, Ogden og Sørli (2014). Forfatterne trekker paralleller til vårt eget skolesystem som også til tider har vært preget av en vent og se – holdning og den oppfatning at vanskene vil avta på grunn av elevens modning og utvikling. Forfatterne viser også til Stortingsmelding nr. 18 *Læring og fellesskap. Tidlig innsats og gode læringsmiljø for barn*,

unge og voksne med særlige behov (2010-2011) der departementet mener PPT bør bruke mer tid på forebyggende innsats og kompetanse – og organisasjonsutvikling.

Oppsummert, i forskning og litteratur som her er nevnt, er det nyttig og avlastende med spesialpedagogisk team men lærerne trenger konkrete råd og tiltak knyttet til elever de er bekymret for. Spesialpedagogisk team har ingen mandat eller synlig rolle i det forebyggende arbeidet. Lærerne mangler kompetanse på i det forebyggende arbeidet og trenger hjelp fra andre instanser for å sikre elevenes læringsutbytte. Samarbeidet mellom skole og PPT styrker relasjonen i arbeidet med skoleutvikling men PPT behøver i større grad utvikle kompetanse for å være tettere på lærerne i skolen. PPT bør komme tettere på skolen, delta i utformingen, veiledning og evaluering av spesialpedagogiske tiltak innenfor skolens egne rammer. På den måten får eleven hjelp i sitt eget skolemiljø og antall henvisninger og enkeltvedtak reduseres. Erfaringer med styrking av det interne samarbeidet på skolen, der PPT deltar mer i vurderingen og utformingen av forebyggende tiltak både overfor enkeltelever og grupper, gjør at både PPT og skolen kan oppfylle hovedstrategiene i stortingsmeldinger og rapporter.

2.4 Opplæring og tilfredsstillende utbytte

I Kunnskapsløftet generelle del (Kunnskapsdepartementet, 2006) står det at skolen skal ha rom for alle, og lærerne må derfor ha blick for den enkelte. Undervisningen må tilpasses ikke bare fag og stoff, men også alderstrinn og utviklingsnivå, den enkelte elev og den sammensatte klasse. Det pedagogiske opplegget må være bredt nok til at læreren med smidighet og godhet kan møte elevens ulikheter i evner og utviklingsrytme. Departementet fremmet i St.meld. nr. 30 *Kultur for læring* (Kunnskapsdepartementet, 2003-2004) et mål om å redusere omfanget av spesialundervisning og å forbedre den tilpassete opplæringen. Kunnskap om og forståelsen av elevens læreforutsetninger er viktig for å lykkes med tilpasset opplæring. *Tilpasset opplæring er tilrettelegging for læring der eleven, utfra evner og forutsetninger, søker utfordringer og utvikler seg faglig, sosialt, fysisk og personlig. Tilpasset opplæring bygger på kunnskap om og forståelse av elevens læreforutsetninger og personlighet. Læringen foregår i området mellom det eleven kan og det eleven står for tur til å kunne.* (Lindbäck og Strandkleiv, 2010).

Videre i den spesialpedagogiske veilederen (Utdanningsdirektoratet, 2014a) presiseres det at tilpasset opplæring er de tiltakene skolen setter inn for å sikre at alle elevene får best mulig

utbytte av opplæringen. Det kan være knyttet til organiseringen av opplæringen, pedagogiske metoder og progresjon. Tilpasset opplæring er ikke et mål i seg selv, men et virkemiddel for at elevene skal oppleve økt læringsutbytte. Et godt læringsmiljø der arbeidsmåter, organisering, materiell og lærerkompetanse i klasseledelse er viktig for alle elevers utvikling og spesielt for elever som strever faglig og/ eller sosialt. Et godt læringsmiljø fremmer læring og forebygger lærevansker. (Utdanningdirektoratet, 2014a). *Forebygging dreier seg om tiltak som kan medføre at en kommer en uheldig utvikling i forkjøpet* (Befring og Tangen, 2012). Mulighetene i forebyggingen, når det gjelder barns læring og utvikling, er basert på relevant stimulering og å forhindre nederlag og nederlagets konsekvenser i form av tapt selvtillit, fravær av motivasjon og motstand mot nye læringserfaringer. Dette handler om å bringe eleven inn i positiv læring og samspill som kan forebygge lærevansker innen lesing og skriving, matematikkvansker, sosiale og emosjonelle vansker og språkvansker (Befring og Tangen, 2012). Vi vet at lærevansker kan ha mange årsaker både miljømessig og ulike læreforutsetninger. Når Befring og Tangen snakker om å bringe eleven inn i positiv læring og samspill velger vi å tolke det på en slik måte at det gjelder uavhengig av årsakene til lærevanskene.

I St.meld nr. 18 *Læring og fellesskap. Tidlig innsats og gode læringsmiljøer for barn, unge og voksne med særlige behov* (Kunnskapsdepartementet, 2010-2011) vektlegges det å skape motivasjon og å forebygge vansker gjennom gode læringsmiljøer og å møte mangfoldet av elevers forutsetninger og evner gjennom tilpasset opplæring. Det vises til at tilpasset opplæring først og fremst handler om å skape god balanse mellom individ og fellesskapsløsninger. Balansen skapes gjennom læringsmiljøer med variasjon og bevissthet knyttet til arbeidsoppgaver, lærestoff, arbeidsmåter, læremidler og organisering. Dette forutsetter at skolen løpende vurderer, varierer og endrer praksis. For å vurdere om elevene har tilfredsstillende utbytte av opplæringen må skolen kartlegge innholdet i den ordinære opplæringen. Skolen og læreren må vurdere elevens forutsetninger, behov og differensieringstiltak for å bedre utbyttet. Skolen må sørge for at lærerne vurderer om eleven kan få tilfredsstillende utbytte ved å gjøre tilpasninger innenfor den ordinære opplæringen. Læreren skal så raskt som mulig sette inn tiltak som gjør at eleven får et tilfredsstillende utbytte av opplæringen.

Undervisvurdering skal brukes som redskap i læreprosessen som grunnlag for tilpasset opplæring og bidra til at eleven øker sin kompetanse i fagene og brukes til å vurdere om eleven har tilfredsstillende utbytte av opplæringen (Kunnskapsdepartementet, 2015). Det vil si hva de har lært og hvilken kompetanse de har opparbeidet seg gjennom om opplæringen. I sin artikkel *Fra spesialundervisning tilbake til ordinær opplæring* i *Spesialpedagogikk* 04/14 (Holst-Jæger, 2014) henviser forfatterne til begrepet utviklingskvalitet. Begrepet dreier seg om hvor godt elevens læringsutbytte er. En sentral tanke i artikkelen er at en forbedring av kvaliteten i ordinær opplæring ville kunne gi eleven tilfredsstillende utbytte og unngå spesialundervisning eller avslutte spesialundervisning. Elever med svake læreforutsetninger skårer høyt på feedback med hensyn til læringsutbytte. Forfatteren viser til prinsipper for vurdering for læring der læringsutbyttet for eleven bedres dersom de forstår hva de skal lære, hva som er forventet av dem tilbakemeldinger og at læringsmålene konkretiseres. Videre i artikkelen viser forfatteren (Holst-Jæger, 2014) til at læreplanverket (Kunnskapsdepartementet, 2006) gir kommunene et stort handlingsrom i læreplanarbeidet og at det er viktig at kommunene jobber med operasjonalisering av læreplanen lokalt på ulike nivå for å kunne nyttiggjøre seg den og høste gevinsten av vurdering for læring. Et godt lokalt læreplanarbeid er en nødvendig forutsetning for vurdering for læring i praksis både i den ordinære opplæringen, i vurderingen av en elevs læringsutbytte i forhold til behov for spesialundervisning.

2.4.1 Ordinær opplæring

I følge den spesialpedagogiske veilederen (Utdanningsdirektoratet, 2014a) favner prinsippet om tilpasset opplæring både den ordinære opplæringen og spesialundervisning. Skolens evne til å gi elevene opplæring som ivaretar deres faglige og sosiale utvikling innenfor rammene av ordinær opplæring er med på å avgjøre behovet for spesialundervisning. Haug (2015) definerer ordinær opplæring som opplæring som gis i felles klasse, felles lærestoff og er kollektivt orientert både i organisering og lærerens innretning av undervisningen når det gjelder støtte, oppgaver og læremiddel. Om en elev har tilfredsstillende utbytte av opplæringen er en skjønsmessig vurderingstema og vanskelig og fastsette hvor grensen går. Skolen må kartlegge den ordinære opplæringen for å avgjøre om en elev får et tilfredsstillende utbytte. Skolen må se på hvordan målene for opplæringen ivaretas og hva innholdet i opplæringen er. Rammene for opplæringen må kartlegges som gruppens størrelse, bruk av mindre grupper, antall lærere og hjelpemidler som brukes. Elevens forutsetninger og behov

må kartlegges og hvor mye hjelp og tilpasninger kan gis innenfor gruppen. Hvilke differensieringstiltak kan brukes og hvor mye oppfølging kan gis må også kartlegges. Hvilken hjelp den enkelte elev kan få vil variere fra skole til skole ut fra handlingsrommet skolene har.

Tilpasset opplæring er et bærende prinsipp. (Bagel og Samuelsen, 2010). For det store flertallet av elever, det vil si 95% vil tilpasset opplæring bety ordinær opplæring. Noen få elever, ca. 5%, har ikke utbytte av å arbeide med læreplanens mål og trenger helt individuelle opplæringsmål i form av spesialundervisning. Læreplanen har status som forskrift, avvik fra læreplanen krever at det fattes enkeltvedtak i forhold til opplæringslovens § 5-1 (Kunnskapsdepartementet, 2015). I den ordinære opplæringen følger elevene læreplanens mål.

Den spesialpedagogiske veilederen (Utdanningsdirektoratet, 2014a) gir informasjon om handlingsrommet skolene har og at skolene er beviste på bruke handlingsrommet. Dette støttes av Nordahl og Hausstatter (2009) og som de viser til i sin rapport *Spesialundervisningens forutsetninger, innsatser og resultater: situasjonen til elever med særskilte behov for opplæring i grunnskolen under kunnskapsløftet* - at retten til spesialundervisning må sees i sammenheng med kvaliteten på den ordinære undervisningen. Er den ordinære undervisningen kvalitativt sett lite tilfredsstillende så kan det tenkes at flere elever får behov for og rett til spesialundervisning. Dette vil også innebære at en elev som har behov for og rett til spesialundervisning i en skole ikke nødvendigvis vil ha det i en annen skole. Mye bruk av spesialundervisning kan være et uttrykk for at den ordinære opplæringen ikke alltid er godt nok tilpasset alle elever. Et stort behov for spesialundervisning kan være et uttrykk for at lærere i en klasse enten ikke har hatt god nok kjennskap til de enkelte elevene, eller at læreren ikke har tatt de pedagogiske konsekvensene av denne kunnskapen om elevene. Den spesialpedagogiske veilederen (Utdanningsdirektoratet, 2014a) viser til at det er viktig å se elevens utvikling og kunnskap om elevens utvikling over tid. Ved at den ordinære opplæringen endres etter elevens behov gjør at det ikke blir behov for spesialundervisning. Også her vises det til at det må tas i betraktning at skolene er ulike i forhold til å kunne gi elever tilfredsstillende utbytte innenfor rammen av ordinær opplæring. Det som er mulig ved en skole er ikke sikkert mulig ved en annen skole.

I *Kunnskapsstatus om spesialundervisning i Norge* (Solli, 2005) som bygger på avhandlinger og rapporter om forskning på emnet, viser til en nedgang i spesialundervisningen fra 6.5 % i

1995/96 til 5.5 % i 2003/2004. Solli (2005) viser til avhandlingen *School psykologi service quality* gjort av Roald Anthun (2002). I avhandlingen fremkommer et viktig funn som viser at skoler som har egne spesialpedagogiske team henviser 30 – 40 % færre saker til PPT enn andre skoler uten dette teamet. Både PPT og fagfolkene i skolene var fornøyde med samarbeidet og kvaliteten på tjenesten i sakene. Etter innføringen av Kunnskapsløftet skjer det en økning i antall elever som får spesialundervisning (Nordahl og Hausstätter, 2009) Dette er også i tråd med Grunnskolens Informasjonssystem (Utdanningsdirektoratet, 2015b) der antall elever med enkeltvedtak om spesialundervisning har økt i mange år. De siste fire skoleårene ser det i midlertidig ut til at økningen har flatet ut, og de siste to årene har det vært en liten nedgang i antall elever med spesialundervisning. Andelen elever med spesialundervisning i grunnskolen er nå 8 % på landsbasis. Andelen er tre ganger så høy ved 10. trinn som ved 1. trinn. 68 prosent av elevene med enkeltvedtak om spesialundervisning er gutter. I følge Telemarksforskning (2014) ser vi at i Fauske kommune året 2014 hadde 14.1 % av elevene spesialundervisning. Landsgjennomsnittet samme år var på 8.0%. Det siste året har det vært en nedgang i antall elever som mottar spesialundervisning, det nærmer seg nivået på landsbasis. I PPT sin årsmelding for samme periode er det flest henvisninger på lese –og skrivevansker, psykososiale vansker og språkvansker (Årsmelding PPT, 2014/2015). Forbedringer i den ordinære opplæringen gjennom systemrettet arbeid, kompetanse hos lærere, organisering, differensiering og bruk av læremidler vil gjøre at flere elever kan nå læreplanens mål (Bagel og Samuelsen, 2010). Hvor stort avvik fra læreplanens mål regnes som avvikende læreplanmål, kan avhenge av blant annet i hvilken grad målformuleringen lar seg vurdere med hensyn til avvik.

2.4.2 Handlingsrommet

Den spesialpedagogiske veilederen (Utdanningsdirektoratet, 2014a) definerer handlingsrommet, som ligger innenfor rammen av ordinær opplæring, som lærertetthet, lærerens kompetanse, pedagogisk praksis og ledelse ved den enkelte skole. I rapporten til Nordahl og Hausstätter (2009) leser vi om lærerens kompetanse og pedagogisk praksis. I rapporten blir det påpekt at lærerne trenger ferdigheter og kunnskaper om hvordan opplæringen kan differensieres og at dette i hovedsak gjelder 5 hovedområder: Innhold, arbeidsmåter, materiell, organisering og tid. Dette er punkter som også nevnes i veilederen (Utdanningsdirektoratet, 2014a) som skolen må vurdere om det er mulig endre på slik at tilpasningen av opplæringen blir bedre. Handlingsrommet og kvaliteten på den ordinære

opplæringen er relevant for om eleven har rett til spesialundervisning. Økt lærertetthet, lærerens kompetanse, mindre elevgrupper og mer praktiske metoder har betydning for hvor mange elever som har behov for spesialundervisning. I tidsrommet 2011 – 2015 ble det gjennomført et FOU-arbeid i Lillehammer kommune der formålet var å legge til rette for et utviklingsarbeid der kvaliteten på undervisningen skulle heves slik at en større andel av eleven skulle inkluderes i det ordinære opplæringstilbudet. I sin artikkel *Med rom for alle* i spesialpedagogikk 03/15 (Knudsmoen, H., Forfang, H., Nordahl, T., 2015), som omhandler nevnte FOU-arbeidet, handler endrings og utviklingsarbeidet i skolen om å etablere et profesjonelt læringsfellesskap der PPT, skoleledelsen og lærerne utvikler seg ut fra felles mål og til det beste for elevene. Profesjonelt læringsfellesskap bygger på tre grunnleggende prinsipper: alle elever skal ha høyest mulig læringsutbytte ut fra forutsetningene, skoleledere og lærere må samarbeide nært om læring og undervisning, samt resultatorientert skolekultur. Et sentralt element i utviklingsarbeidet i Lillehammer er at PPT gir veiledning og kompetanseutvikling i lærergruppen i førhenvissningsfasen der en vurderer elevens læringsutbytte i den ordinære opplæringen. Det settes i gang forebyggende arbeid i læringsmiljøet, ekstra lærerressurs, intensivering av opplæring i grunnleggende ferdigheter, innkjøp av læremidler eller andre hjelpemidler før henvisning til PPT. Det som er spesielt i dette utviklingsarbeidet i Lillehammerskolene er at skoleeier hadde foretatt en snuoperasjon i den økonomiske tildelingsmodellen. Det ble gjort ved å overføre midler til den ordinære opplæringen ved at enkeltvedtak under 5 timer inngår i den ordinære ressursrammen. En større grunnressurs i den ordinære ressursrammen skal gjøre det mulig i større grad å ivareta tilpasninger innen den ordinære rammen og dermed øke mulighetene i handlingsrommet skolene har. I forbindelse med utviklingsarbeidet ble det utarbeidet en handlingssirkel der et sentralt element i utviklingsarbeidet er at PPT gir veiledning og kompetanseutvikling i lærergruppene der det gjøres felles vurderinger om elevens læringsutbytte. I dette arbeidet er det utarbeidet faste punkter som skal diskuteres. PPT har en aktiv rolle i førhenvissningsarbeidet. Det er likheter mellom handlingssirkelen i Lillehammer kommune og den som Fauske kommune nå arbeider etter i førhenvissningsfasen (s-teamsirkel, vedlegg 1).

Lindbäck og Strandkleiv (2010) støtter også at det er vanskelig å trekke et eksakt skille mellom ordinær opplæring og et opplæringstilbud i form av spesialundervisning. En opplæring som på noen skoler vil ha status som spesialundervisning kan på andre skoler inngå som en del av det ordinære opplæringstilbudet. Variasjoner i opplæringstilbudet fra klasse til klasse og fra skole til skole gjør at det ikke er mulig å angi eksakt hva det ordinære

opplæringstilbudet består i. En elev som har et tilfredsstillende utbytte av den ordinære opplæringen på en skole ikke nødvendigvis vil få tilfredsstillende utbytte av opplæringen på en annen skole. I handlingsrommet skolen har ligger det både utnyttelse av ressurser, organiseringen av disse og mulighetene for å iverksetting av tiltak som styrker den ordinære opplæringen.

2.4.3 Organisering og ulike former for differensiering

I skolen sitt handlingsrom, som ligger innenfor rammen av ordinær opplæring, er det muligheter for organisatoriske og pedagogiske tiltak som fremmer læring og forebygger vansker kan settes i verk. Dersom skolen har satt i verk en rekke organisatoriske eller pedagogiske differensieringstiltak for å sikre at elevene får tilfredsstillende utbytte av opplæringen, er det mulig at den ordinære opplæringen er så godt tilpasset at eleven ikke har behov for spesialundervisning (Utdanningsdirektoratet, 2014a). Skolen har metodefrihet til å organisere, velge arbeidsmåter og progresjon som gir elevene bedre utbytte av opplæringen. Opplæringslovens § 8-2 (Kunnskapsdepartementet, 2015) setter grenser for hvilke differensieringstiltak som kan gjøres i den ordinære opplæringen. Slik vi tolker § 8-2 er det allikevel muligheter. Elevene skal ha sosial tilhørighet i en klasse men elevene kan deles inn i andre grupper ved behov. I følge veilederen for organisering av elever i grupper (Kunnskapsdepartementet, 2014) kan elever som tilhører en ordinær klasse, der behovet for sosial tilhørighet og stabilitet er i varetatt, tilhøre andre grupper deler av tiden. Gruppene skal imidlertid ikke være nivåbasert. Før skolen eventuelt foretar organisatorisk nivå-differensiering, er det viktig å vurdere hva som i rimelig utstrekning kan oppnås med andre tiltak. Hva kan for eksempel oppnås ved allsidig bruk av arbeidsmåter og metoder, hva kan oppnås ved å styrke opplæringen i ordinære grupper med ekstra lærerressurser og kompetanse eller ved at det avsettes ressurser slik at elevene kan få undervisning i mindre grupper som ikke er organisert på grunnlag av faglig nivå. Dette gir skolen muligheter for en fleksibel organisering. Muligheten for mindre elevgrupper er relevant i forhold til å vurdere elevens utbytte og behov i den ordinære opplæringen. Elevens grad av utbytte vil ha betydning for om eleven trenger spesialundervisning eleven. Noen timer i uka i mindre gruppe eller ekstra lærerressurs i klassen i en periode kan være nok til å at eleven får hjelp tidlig og kommer i en positiv utvikling og unngår spesialundervisning (Utdanningsdirektoratet, 2014a).

Engelsen (2001) viser til kartlegging læreren gjør for å bygge et pedagogisk stillas rundt elevens læringsarbeid gjennom de tre vanligste formene for differensiering. Tempodifferensiering innebærer at progresjonen er tilpasset elevens utviklingstakt og læringstempo. Den kvalitative differensiering vil si at elevene arbeider med ulike tema innenfor et emne og at innholdet har forskjellig vanskegrad. Innholdet konkretiseres og forenkles for elever med svake læreforutsetninger. Fleksible arbeidsmåter kan sørge for at alle elevene møter utfordringer som er tilpasset den enkeltes læreforutsetninger og individuelle læringsstil. Elever har ulik arbeidskapasitet. Kvantitativ differensiering vil si at en regulerer mengden på lærestoffet og omfanget av oppgavene. Pedagogisk differensiering er en integrert del av lærerens undervisningskompetanse der tempodifferensiering, kvalitativ og kvantitativ differensiering må ses i sammenheng. I den ordinære opplæringen ser en at for noen elever er det nok med redusert arbeidsmengde, mens andre i realiteten trenger enklere oppgaver, mer tid til hver oppgavetype og spesielt tilrettelagte arbeidsmåter. Det er viktig at lærerne har et bevisst forhold til de ulike differensieringsformene, slik at de kan kombineres på riktig måte for den enkelte elev. Gjennom ulike former for organisering og differensiering skal elevene gis muligheter til å nå målene i læreplanene i fagene gjennom den ordinære opplæringen.

2.4.4 Lokale læreplaner

Læreplanene i fag er forskriftsfestet. Det betyr at de er juridisk forpliktende for alle skoler og skal sikre at elevene og lærlingene får like gode muligheter til å utvikle kompetanse, uavhengig av hvor i landet de går på skole eller i lære. Lokalt arbeid med læreplaner skal sikre at elevene får den opplæringen de har krav på. (Utdanningsdirektoratet, 2014b). Kunnskapsløftet (Kunnskapsdepartementet, 2006) er formet slik at skoleeier må tilpasse læreplanene for fag etter lokale forhold. Dette gir et stort lokalt handlingsrom for skolene. Opplæringen skal tilpasses den enkelte elev og elevgruppen og dermed legge til rette for deres læring og utvikling. I veiledningen i lokalt arbeid med læreplaner (Utdanningsdirektoratet, 2014b) gir skolene et stort lokalt handlingsrom slik at opplæringen skal kunne tilpasses den enkelte elev, elevgruppen og lokale behov og prioriteringer.

Lokale læreplaner skal være et verktøy for planlegging, gjennomføring og vurdering av opplæringen slik at elevene får et godt læringsutbytte. Læreplanene skal være fleksible at det gir muligheter for å tilpasse opplæringen. Lokal læreplan kan vise tydelig progresjon i opplæringen gjennom fordeling av kompetansemålene og synliggjøre hvilke kompetansemål som begrunner valg av innhold, organisering, arbeidsmåter og vurdering i opplæringen. Det er

nødvendig at de arbeidsmåtene og det innholdet som velges kan bidra til at elevene når kompetansemålene og de overordnede målene i Kunnskapsløftet. Gjennom lokale læreplaner synliggjøres arbeidet med vurdering. Vise hva som vurderes, hvordan det skal vurderes og også om det er hensiktsmessig å utarbeide kjennetegn på måloppnåelse.

Læreplanene i fagene i Kunnskapsløftet er utformet slik at de gir skolene handlingsrom for å kunne tilpasse innhold, arbeidsmåter og organisering til den enkelte elevgruppe og til lokale forhold. Da vil det bli det bli lærerens oppgave å velge innhold, arbeidsmåter, organisering og gi tilpasset opplæring slik at eleven kan nå kompetansemålene i læreplanene for fagene. Slik læreplanene i Kunnskapsløftet (Kunnskapsdepartementet, 2006) er utformet kreves det en lokal tilpasning for å sikre progresjon i opplæringen, og for å sikre at elevene utvikler den kompetansen som er uttrykt i læreplanverket. Lokale læreplaner skal sikre eleven progresjon og utvikling av kompetanse. Handlingsrommet handler om valg av innhold, arbeidsmåter, tilpasset opplæring og vurdering som bidrar til at elevene kan nå kompetansemålene i fagene. Skolen skal gjøre faglige begrunnede valg ut fra lokale behov og kunnskap om elevens læringsutbytte som sikrer at elevene får den opplæringen de har krav på. I følge veileder for organisering av elever i grupper (Kunnskapsdepartementet, 2014) har alle fagene i læreplanverket en bindende timefordeling som er fastsatt nasjonalt. Som et ledd i å gi tilpasset opplæring kan skolene omdisponere inntil 25 % av timene som er fastsatt i det enkelte fag for enkeltelever. Omdisponeringen av timer forutsetter at eleven får opplæring i alle kompetansemålene i læreplanene for fag. Ordningen kan altså ikke føre til at noen kompetansemål velges helt bort, men det vil være tillatt med noe redusert måloppnåelse innenfor det enkelte kompetansemål dersom det er grunn til å tro at elevens samlede måloppnåelse likevel blir bedre.

2.5 Læringsmiljøets betydning og muligheter

Forskning (Arnesen, et al., 2014) viser at et godt og inkluderende læringsmiljø bidrar både til faglig læring og sosial trivsel på skolen. Et godt læringsmiljø gir elevene grunnlag for både mestring og framgang i opplæringen. Utdanningsmyndighetene har i forbindelse med satsingen bedre læringsmiljø vektlagt fem grunnleggende faktorer i arbeidet med et godt læringsmiljø. Det er lærerens evne til å lede klasser og undervisningsforløp, positive relasjoner mellom elev og lærer og positive relasjoner og kultur for læring blant elevene. Videre et godt samarbeid mellom skole og hjem og god ledelse, organisasjon og kultur for læring på skolen samt lærerens kompetanse i klasseledelse er sentral i utviklingen av et godt

læringsmiljø. Dette påpekes også i den spesialpedagogiske veilederen (Utdanningsdirektoratet, 2014a) at et godt læringsmiljø og lærerens kompetanse i klasseledelse er viktig for alle elever sin utvikling. Fire grunnleggende premisser for læreren i arbeidet med god klasseledelse. En positiv og støttende relasjon til hver enkelt elev, etablering av en god læringskultur og et læringsfellesskap. Videre er etablering av struktur, regler og rutiner og tydelige forventninger og motivering av elevene viktig.

2.5.1 Inkluderende skole, organisering og relasjoner

Skolen er en sammensatt arena der inkludering, likeverd og tilpasset opplæring er bærende prinsipper. Skolen er en arena for å mestre, lære seg å håndtere motgang, bli kjent med seg selv og andre og lære seg å verdsette ulikhet. Mange elever møter skolehverdagen som er preget av tilpasninger som gjøres for å mestre utfordringer og få tro på egne evner. Men det finnes også elever som føler at de ikke hører til, som faller utenfor og som opplever flere nederlag enn seire. Problematisk skoleerfaringer kan ha negativ innvirkning på elevens selvbilde. En skolehverdag med få mestringserfaringer kan ha som mulig konsekvens at elevene slutter å ville fordi de er usikre på om de kan (Damsgaard og Eftedal, 2014). Et godt læringsmiljø gir eleven grunnlag for både mestring og framgang i opplæringen. I følge veilederen for spesialundervisning (Utdanningsdirektoratet, 2014a) kan lærere som er bekymret for en elevs utbytte av opplæringen drøfte bekymringene med kolleger, rektor og skolens spesialpedagogiske team. Underveisvurderingen skal være grunnlag for lærerens bekymring. Tiltak skal settes inn, det handler om kartlegging, organisering, arbeidsmåter og/eller progresjon. Utprøving av tiltakene er en dokumentasjon i det videre arbeidet. Før henvisning til PPT skal rektor og lærer stille en del spørsmål: Kan man se på arbeidsmåter, organisering, materiell, læremidler, hjelpemidler og gjøre endringer innenfor eksisterende rammer som kan bidra til økt utbytte av opplæringstilbudet? Er det forhold rundt eleven som forårsaker eller forsterker vanskene? Har vanskene sammenheng med gruppe/klassemensetning, forhold til jevnaldrende eller forhold til voksne. Er det rutiner eller organisatoriske løsninger som bidrar til å forsterke problemene? Her ligger skolens handlingsrom, innenfor rammen av ordinær opplæring, hvor en tilpasser metodene slik at eleven har progresjon og utvikler seg faglig og sosialt. Rammene omfatter lærertetthet, lærerens kompetanse, pedagogisk praksis og ledelse ved den enkelte skole.

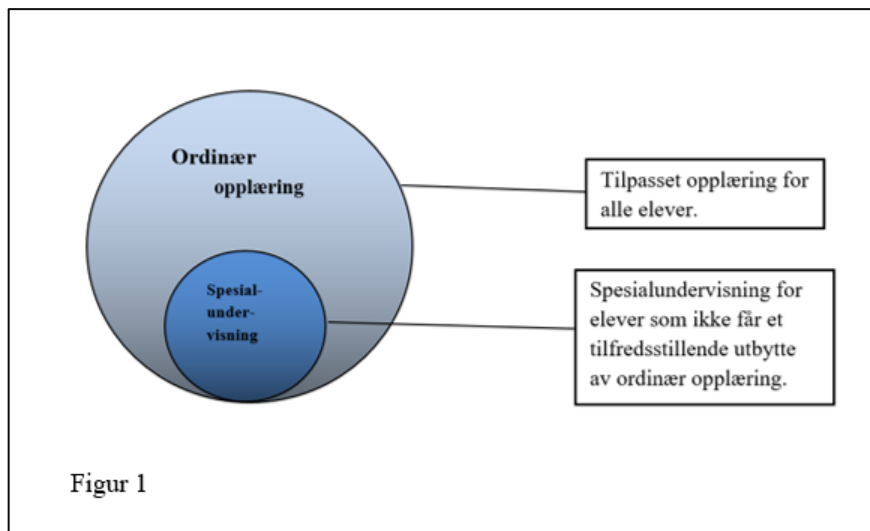
Dersom skolen ikke har de nødvendige ressursene som skal til for å tilpasse den ordinære opplæringen, så bør skolen få tilført flere ressurser før henvisning til PPT

(Utdanningsdirektoratet, 2014a). En viktig faktor i elevers motivasjon for læring er elevens støtte fra læreren. Internasjonal forskning viser at når eleven opplever støtte fra lærere og følelsen av tilhørighet til skolemiljøet øker elevenes motivasjon for læring (Federici og Skaalvik, 2013). Barn og unge er i en fase av livet hvor deres bilde av seg selv og eget verd ennå ikke er ferdig utviklet. I samhandling med læreren vil de gjøre seg mange erfaringer som i stor grad påvirker denne utviklingen. Annerkjennelse av barn og unges mestringsforsøk er av stor betydning for deres motivasjon, læring og utvikling (Drugli og Nordahl, 2014). Forfatterne viser til en undersøkelse gjennomført av Dansk Clearinghouse i 2008 der det ble slått fast at lærerens evne til å etablere en sosial relasjon til hver enkelt elev er den delen av lærerens kompetanse som betyr aller mest for elevens læring. En læringsfremmende relasjon er basert på at læreren mener at alle elever har et potensial for læring og at læreren respekterer hver elevs individuelle måte å lære på. For at læring skal skje, må fag og ferdigheter stå sentralt i relasjonen mellom lærer og elev. Jo bedre relasjonen er mellom lærer og elev er, jo mer betydningsfull vil læreren være for eleven og jo mer virksom vil lærerens anerkjennelse være. Lærere som retter oppmerksomheten mot elever som er i fare for å komme skjevt ut faglig og sosialt i stor grad bidrar til økt læring blant denne gruppen elever. Det er viktig at skolens ledelse er opptatt av å jobbe med holdninger, verdier og lærerrollen slik at en er bevisst et profesjonelt forhold til å etablere positive relasjoner til elevene. Uten en positiv relasjon mellom lærer og elev vil det bli vanskelig for eleven å lære i skolen. I sin studie (Drugli, 2012) viser forfatteren til at kvaliteten på lærer-elev-relasjonen vil være av betydning for alle elever i skolen, men vil ha aller mest og si for dem som av ulike årsaker er utsatt for risiko for skjevutvikling og kan redusere risikoen for en negativ utvikling. En god relasjon til lærer vil utgjøre en viktig beskyttelsesfaktor i utviklingen av lærevansker. Å jobbe bevisst for å fremme gode relasjoner mellom lærere og alle elever vil øke utsatte elevers arbeidslyst og trivsel på skolen. Gjennom gode relasjoner vil også læreren kunne lykkes med å tilpasse opplæringen.

2.5.2 Tilpasset opplæring i praksis

Tilpasset opplæring et gjennomgående prinsipp i hele grunnskoleopplæringen og er nedfelt i opplæringsloven paragraf 1-3 (Kunnskapsdepartementet, 2015). Det påpekes at opplæringen skal tilpasses evnene og forutsetningene til den enkelte elev. I studien - *men hvordan gjør vi det?: Tilpasset opplæring i grunnskolen* (Damsgaard og Eftedal, 2014) uttrykker en av lærerne som er intervjuet at tilpasset opplæring innebærer å få eleven til å bli den beste eleven kan bli. Tilpasset opplæring kan forstås som en grunnleggende holdning, som en overordnet måte å

tenke på og som en handling som kan knyttes til lærerens pedagogiske kunnskaper og ferdigheter. Det å gi alle likeverdige muligheter er et bærende element i en inkluderende skole. Læreren skal tilpasse for at elevene skal oppleve å mestre og dermed få lyst til å lære. Alle elever skal



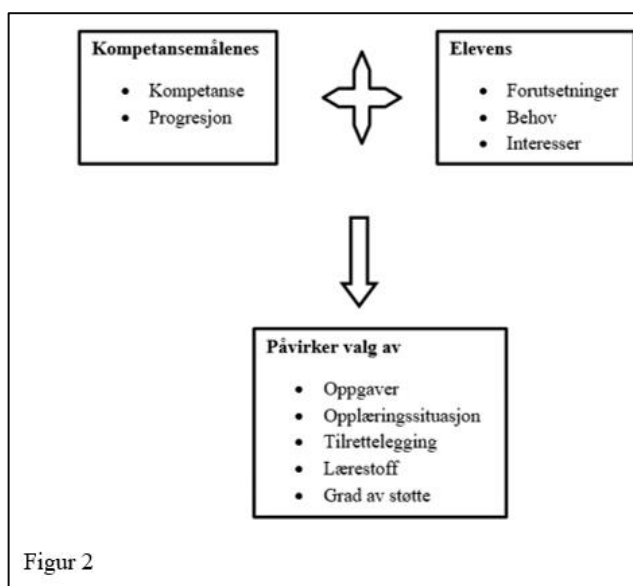
komme inn i læringsrommet sitt og bli presentert lærestoff slik at de mestrer føle at de har lært noe. For å gi eleven like muligheter til å lære må man ta hensyn til den enkelte elev og han eller hennes erfaringer og forutsetninger. Dette krever en anerkjennelse av det eleven bringer med seg inn i skolen, og en interesse for den kunnskapen eleven selv besitter. Det handler om å begynne der eleven er (Damsgård og Eftedal, 2014). Prinsippet om tilpasset opplæring omfatter både den ordinære undervisningen og spesialundervisningen og illustreres i boka til Damsgård og Eftedal (2014) gjennom figur 1: Gjennom gode tilpasninger i den ordinære opplæringen som sikrer at eleven får et tilfredsstillende utbytte og at opplæringen endres etter elevens behov er det mulig at opplæringen er så godt tilpasset at eleven ikke har behov for spesialundervisning. Tilpasset opplæring handler om at skolen og læreren skaper et læringsmiljø som kan ivareta den enkelte elevs evner og forutsetninger, og samtidig det fellesskapet som eleven er en del av. I arbeidet med lokale læreplaner forutsetter dette at skolen kontinuerlig vurderer, varierer og endrer praksis.

Tilpasset opplæring handler om skolens arbeid for at elevene skal få best mulig utbytte av opplæringen og kan f. eks handle om:

- Organisering av opplæringen.
- Valg av arbeidsmåter og metoder.
- Variasjon av arbeidsoppgaver.
- Bruk av lærestoff.
- Variasjon i bruk av læringsstrategier.
- Ulikt tempo og progresjon i opplæringen.
- Vanskegrad i oppgaver.
- Ulik grad av måloppnåelse.

I Veiledning i lokalt læreplanarbeid (Utdanningsdirektoratet, 2014b) finner vi denne illustrasjon (Figur 2) som kan være et utgangspunkt for å tenke tilpasset opplæring:

Elevers progresjon i oppnåelsen av kompetansemål henger sammen med elevers forutsetninger og dette avgjør hvilken tilrettelegging og støtte eleven trenger. Som nevnt tidligere gjennom § 3-11 (Kunnskapsdepartementet, 2015), som omhandler undervisningsvurdering, skal



Figur 2

læreren vurdere om eleven har tilfredsstillende utbytte av opplæringa. Undervisningsvurderingen skal brukes som et redskap i læreprosessen, som grunnlag for tilpasset opplæring og bidra til at eleven øker kompetansen sin. Man kan tenke seg da at § 3-11 om undervisningsvurdering og § 5-4 i opplæringsloven, der skolen har et handlingsrom innenfor rammen av ordinær opplæring, henger sammen. I følge opplæringslovens § 5-4 har skolen plikt til å vurdere og eventuelt prøve ut forskjellige tiltak som kan gi eleven tilfredsstillende utbytte av opplæringen jfr. Rundskriv F-04-2013 (Kunnskapsdirektoratet, 2013). Kompetansemålene og elevers forutsetninger viser vei for valg av metoder. Lærers kompetanse har innflytelse på elevers utbytte av opplæringen. Lindbäck og Strandkleiv (2015) understreker i sin artikkel i Utdanning nr. 18, 2015, at nødvendige betingelser for læring er at sosiale og faglige oppgaver har passe vanskegrad. I tillegg til at innholdet og arbeidsmåter representerer meningsfulle og motiverende læringsutfordringer, og at det faglige innholdet bygger på elevenes forkunnskaper og interesser - så vil elevene lære.

2.5.3 Lærers kompetanse, råd og veiledning

I følge Kunnskapsløftet (Kunnskapsdepartementet, 2006) skal skolen være en lærende organisasjon og legge til rette for at lærerne kan lære av hverandre gjennom samarbeid om planlegging, gjennomføring og vurdering av opplæringen. Lærere skal kunne oppdatere seg og fornye sin faglige og pedagogiske kompetanse gjennom kompetanseutvikling. Lærers samlede kompetanse består av flere komponenter der faglig kyndighet, evne til å formidle faget, evne til å organisere læringsarbeidet og kunnskap om vurdering og veiledning står sentralt. Sammen med skolens ledelse skal lærere fremme et godt læringsmiljø for alle. Som

nevnt innledningsvis i læringsplakaten leser vi at skolen skal gi alle elever like muligheter til å utvikle sine evner og talent individuelt og i samarbeid med andre gjennom at læreren fremmer tilpasset opplæring og varierte arbeidsmåter. Skolen skal også stimulere, bruke og videreutvikle den enkelte lærers kompetanse.

John Hattie (2009) gjorde, gjennom 15 års forskning, en analyse av 800 internasjonale metaanalyser, der han drøfter 138 variablers betydning for elevenes læringsutbytte. Oppsummert fra denne forskningen er at læreren har den mest kraftfulle innflytelsen på elevens læring. Lærerens interaksjon med elevene der anvendelse av Piaget sine stadi prinsipp i undervisningen, lærerne vet hvordan elevene tenker og velger oppgaver og materiell som utfordrer hver enkelt elev på sitt nivå har stor effekt. Tilbakemelding og feedback forstått som at læreren er åpen for hva elevene kan, hva de sliter med, hvor de misforstår og gir tilbakemelding på dette har også effekt. Stor effekt har også lærerens ledelse og tydelighet i undervisningen og klart definerte standarder for god undervisning og håndtering av elevenes atferd i undervisningen. Disse variablene finner vi også igjen i annen forskning.

Berkastet, Dahl, og Hansen (2009) beskriver hvilke kompetanser hos læreren som ser ut til å ha en sammenheng med best mulig læring hos elevene. Tre kompetanser hos læreren viser seg å ha avgjørende betydning for elevens læringsutbytte: Lærerens kompetanse i å etablere relasjoner til hver enkelt elev, lærerens kompetanse i å lede klassen gjennom å være synlig leder og etablere regler og rutiner i tillegg til lærerens didaktiske kompetanse i forhold til den generelle undervisningen og det enkelte undervisningsfag. Lærere trenger fagkunnskap og faglig trygghet innenfor skolefag med tanke på å tilrettelegge undervisningen for å improvisere og bistå elevene i deres faglige utvikling ut fra nivået de er på. Gjennom kunnskap om ulike metoder, læremidler og læringsstrategier kan læreren sørge for en variert og tilpasset opplæring ut fra forutsetninger og behov hos elevene. Når det gjelder tilpasset opplæring er det viktig å utvikle miljøer der det er rom for ulikhet, der det oppfattes som naturlig at elever lærer på ulike måter, likeverd kan kreve ulik behandling. Læreren trenger kompetanse som inkluderer evne til kommunikasjon, samarbeid og samhandling. For videreutvikling av skolens pedagogiske virksomhet er lærerens endrings og utviklingskompetanse viktig. Dette gjelder også i arbeid med tilpasset opplæring der kreativitet og leting etter nye og bedre måter å løse skolens utfordringer på (Damsgård og Eftedal, 2014). Lærerens utdannings- og erfaringsbakgrunn danner viktige forutsetninger for å

kunne kartlegge elevens læringsutvikling og for å kunne gjøre vurderinger knyttet til elevens forutsetninger og behov.

I artikkelen *Med rett til læring: Systemarbeid i praksis* (Fasting, 2014) viser forfatteren til Kunnskapsløftets prøveregime som bidrar til å identifisere elever med lavt læringsutbytte, oppgaven med å tilpasse opplæringen overlates til læreren uten særlig støtte eller handlingsrom med hensyn til tid, læremidler, kompetanse eller økonomi. Lærerne føler gjerne et personlig ansvar for at alle elevene i klassen lykkes. Prinsippet om en skole for alle, der likeverd og læringsutbytte settes i fokus, innebærer et behov for fleksibel beredskap på skolen med tanke på elever som opplever møtet med fagene for utfordrende. Erfaringene som fremkommer i artikkelen fra prosjektet understreker informantene at nettopp behovet for at skoler utvikler et register av tiltak som fram snakkes som en del av den ordinære opplæringen styrker skolen som et kollektivt læringsfellesskap der læreren ikke står alene om oppgavene. I følge læringsplakaten (Kunnskapsdepartementet, 2006) skal skolen stimulere, bruke og videreutvikle kompetansen til den enkelte lærer. Videre i opplæringsloven skal PPT bla gi råd og veiledning i opplærings situasjonen der det er behov for det og der elever strever i utviklingen.

I boka *Veiledning mer enn ord* (Tveiten, 2008) defineres veiledning som å strukturere en situasjon slik at det blir mulig for den som veiledes selv å oppdage nye sider eller se nye løsninger. Det er en pedagogisk og relasjonell prosess med oppdagelser, læring, vekst og utvikling som mål der den lærende er i fokus. Veiledningens hensikt er å styrke mestringskompetansen til fagutøveren til beste for utøverens målgrupper. Mestring handler om å ha tilgang til ressurser, forstått som kunnskap, ferdigheter, sosiale ressurser, hjelpere eller utstyr og ha evne til å bruke disse ressursene. Mestring er ofte forbundet med evnen til å utføre en handling. Mestringskompetansen handler om å inkludere følelser og forventninger vi har til utførelsen av handlingen. Den kompetansen yrkesutøveren har, er avgjørende for den yrkesutøvelsen rettes mot. Veiledning tilsikter å styrke kompetansen. Veiledning handler i stor grad om interaksjon og kommunikasjon der veiledningens hovedform er dialog. Stimulering til refleksjon, bevisstgjøring og læring bidrar til å styrke mestringskompetansen. Skille mellom veiledning og rådgiving er uklart. Rådgiving er forskjellig fra veiledning fordi veiledning innebærer at den som veiledes selv oppdager. Når råd gis forteller hva skal tenkes og gjøres. Muligheten for å oppdage selv reduseres. Veiledningsprosessen kan likevel relateres til rådgiving. Den som veiledes har behov for å få

råd. Man kan gi råd på ulike måter som likevel bevarer forståelsen av veiledning som det å legge til rette for oppdagelse.

Veiledning er på en måte et middel til kvalitetssikring av yrkespraksisen (Tveiten, 2008) I *Veiledningens landskap* (Skagen, 2013) viser forfatteren til at rådgiving og veiledning ikke er to forskjellige metoder, men to sider av samme sak. I praktisk veiledning vil både gode råd og gode spørsmål ha sin rettmessige plass. I et veiledningsforhold er råd en viktig del av den gode veiledningen der det er etablert en god relasjon mellom veileder og veiledet. Å gi råd er ikke å være bedreviter, men å ta sitt ansvar for å formidle verdier og kunnskap, å være tydelig som person og fagmenneske. Det legges vekt på at den som mottar veiledning eller rådgivning, selv skal ta ansvar for å utvikle og lære. Relateres dette til spesialpedagogisk team, der PPT er med, vil kravet om at tjenesten skal hjelpe skolen i arbeidet med kompetanseutvikling og organisasjonsutvikling imøtekommes. Gjennom veiledning kan lærere som er bekymret for en elev drøfte dette i spesialpedagogisk team og kanskje se nye sider og nye løsninger.

I følge Hattie (2009) trenger skolen lærere som overveier og drøfter egen praksis ut fra kunnskap, som er direkte og engasjerte i undervisningen, som har fokus på den enkelte elevs tenkning og som gir tilbakemeldinger til elevene. Lærere må møtes for å diskutere, evaluere og planlegge undervisningen gjennom en kritisk refleksjon i lys av evidensbasert kunnskap. Veiledningens hensikt er jo å styrke mestringskompetansen til læreren til beste for elevene i læringsmiljøet på skolen. Deltakere i spesialpedagogisk team tar ansvar for å formidle verdier og kunnskap, å være tydelig som person og fagmenneske. I spesialpedagogisk team kan stimulering til refleksjon, bevisstgjøring og læring bidra i arbeidet med vurderingen av elevens utbytte av opplæringen i lys av ny evidensbasert kunnskap.

2.6 Vurdering for læring

Utdanningsdirektoratets satsing på Vurdering for læring startet i høsten 2010. De ulike fylkene i landet ble delt inn i puljer. Fauske kommune var i pulje 3 og startet arbeidet med å få en felles forståelse av egen vurderingspraksis i februar 2012. Bakgrunnen for satsingen handlet om skolenes lærings- og vurderingskultur. (Utdanningsdirektoratet, 2014d) Læringsbehovet til elevene legger premissene for planlegging, gjennomføring og vurdering av opplæringen. Satsingen på *Vurdering for læring* skulle være praksisnær der skolene skulle arbeide med å gjøre prinsippene for underveisvurdering til en integrert del av egen praksis.

Lindbäck og Strandkleiv (2010) bruker begrepene summativ vurdering som omtales som sluttvurdering og formativ vurdering som omtales som tilbakemeldinger til eleven. Summativ vurdering bygger på normerte prøver der elevene sammenlignes, kriteriebaserte kartleggingsprøver som bygger på bestemte deler i faget og diagnostiske prøver som måler prosesser som ligger til grunn for måloppnåelse i fagene. Summativ vurdering kan bare gi begrenset informasjon om elevens læringsutbytte fordi den sier lite om opplæringen eleven har gjennomgått eller om kvaliteten på kunnskapen eleven har fått. Formativ vurdering, eller vurdering for læring, har etablert seg som alternativ vurderingsstrategi. Hensikten er å gi informativ tilbakemelding til elevens læringsforsøk, læring og utvikling. I formativ vurdering handler det om å gi direkte tilbakemeldinger, egenvurdering og konstruktiv bruk av kartleggingsprøver.

I opplæringsloven (Kunnskapsdepartementet, 2015) presiseres det at alle elever skal vurderes fortløpende og systematisk etter bestemmelser om underveisvurdering. Underveisvurderingen skal brukes som et redskap i læreprosessen, som grunnlag for tilpasset opplæring og bidra til at elevene øker kompetansen sin i fagene. Underveisvurderingen skal gi informasjon om elevenes kompetanse i forhold til kompetansemålene i læreplanen. Gjennom underveisvurderingen vil en også kunne vurdere om eleven har tilfredsstillende utbytte av opplæringen. Fire prinsipper er sentrale i vurderingsprosessene og skal styrke elevens forutsetninger for å lære.

- Eleven skal forstå hva som skal læres og hva som er forventet av dem.
- Eleven skal få tilbakemeldinger som forteller dem om kvaliteten på arbeidet eller prestasjonen.
- Eleven skal få råd om hvordan han kan forbedre seg.
- Elevens skal være involvert i eget læringsarbeid ved blant annet vurdere eget arbeid og utvikling.

I boka *Vurdering for læring i klasserommet* bruker forfatteren (Slemmen, 2010) begrepene vurdering FOR læring og vurdering AV læring. Vurdering FOR læring defineres som en planlagt prosess der informasjon om elevens kompetanse brukes av læreren og eleven slik at læreren kan tilpasse undervisningen og eleven kan justere sine egne læringsstrategier. Læringsstrategier handler om hvordan elever på en aktiv, fleksibel og effektiv måte kan tilnærme seg ulike typer lærings situasjoner og ulike typer læringsstoff. Elevens kompetanse

kartlegges med det formål å tilpasse opplæringen. Læreren bruker flere vurderinger ved hjelp av elevarbeid, observasjon og dialog. Vurdering AV læring gir en beskrivelse av elevens læringsutbytte på et gitt tidspunkt og er en del av undervisvurderingen og sluttvurderingen i skolen. Når elevene har tydelige mål å strekke seg etter, hvor de skal og hva de skal gjøre blir de bedre i stand til å ta beslutninger som kan støtte deres læring og utvikling. Gjennom å involvere elevene i å lage kriterier blir kvalitet og måloppnåelse tydeligere for eleven som bidrar til stillasbygging for elevenes fremtidige læring. Eksempler om viser kvalitet gir eleven muligheter til å forstå hva som skal gjøres, hvordan måloppnåelse ser ut og hvordan de kan vise at lærer og utvikler seg. For elever med lærevansker er det spesielt viktig å bruke eksempler. Tilbakemeldinger som peker fremover gir eleven informasjon som de kan bruke til å justere egen læring slik at de kan lære mer. Gjennom egen – og kameratvurdering får eleven en sjanse til å finne ut hva de kan, og hva de må lære. Gjennom å finne bevis på læring gjennom alt det elevene sier, gjør og lager produseres ulike former for bevis på læring og kommuniseres til elev og foresatte og læring og utvikling settes i fokus.

Tilbakemeldinger kan gis på ulike tidspunkt (Dyste, 2008). Det korte tidsspennet der læreren vurderer om klassen og enkeltelever forstår og henger med for å kunne tilpasse undervisningen når det trengs. Både lærere og elever får muligheten å justere undervis. Det handler om å ha en plan men være klar å endre den når det trengs. Tilbakemeldinger som peker fremover vil ha størst effekt for elevens læring hvis den gis daglig i undervisningen og knyttes til målet for opplæringen. I det mellomlange tidsspennet handler det om å justere nivå og opplegg undervis og å få eleven selv involvert i vurderingen. I det lange tidsspennet er formålet å følge prestasjonene og utviklingen til klassen og den enkelte elev over tid slik at læreren kan justere opplæringen dersom utviklingen ikke er tilfredsstillende. I det lange tidsspennet kan nasjonale prøver, kartleggingsprøver og halvårsvurdering være eksempel på vurdering.

Lokalt arbeid med læreplaner og et godt læringsmiljø er en forutsetning for å utvikle en god vurderingspraksis der læreren er oppmerksom på hva som bidrar til læring hos elevene og former og justerer sin undervisning slik at alle elever opplever mestring og motivasjon. Det er altså læringsbehovet til elevene som legger premisser for planlegging, gjennomføring og vurdering av opplæringen på veien mot mestring av kompetansemålene i fagene (St.meld nr. 20, Kunnskapsdepartementet, 2012-2013).

2.6.1 Kompetansemål

Kompetansemålene i læreplanverket angir hva elevene skal mestre etter endt opplæring på ulike trinn. En av intensjonene innføringen av Kunnskapsløftets læreplaner (Kunnskapsdepartementet, 2006) var at de skulle gjøres mindre detaljerte. Kompetansemålene er formulert på en slik måte at de gir lokal handlefrihet i hvordan målene skulle nås. Det skulle være et profesjonelt ansvar for lærerne og vurdere hva slags lærestoff og arbeidsmåter som er relevant for at elevene skal kunne nå kompetansemålene. Metodefriheten for lærere og skole ble sterkt vektlagt. Lokalt nivå skulle selv vurdere hvilke organisering, hvilket innhold og hvilke arbeidsmåter som var best egnet for at elevgruppen og den enkelte elev skulle nå læreplanmålene. Læreplanverket gir et stort lokalt handlingsrom slik at opplæringen kan tilpasses den enkelte elev og den lokale læreplanen skal synliggjøre hvilke kompetansemål som begrunner valg av innhold, organisering, arbeidsmåter og vurdering i opplæringen. I utgangspunktet gjelder Læreplanverket for alle elever, også de som har spesialundervisning.

I St.meld nr. 20 (Kunnskapsdepartementet, 2012-2013) *På rett vei* viser evalueringen at Kunnskapsløftet som læreplattform har gitt et større handlingsrom til lærerne i konkretisering av mål, valg av læremidler og valg av arbeidsmetoder. Kompetansemålene i læreplanverket krever at skolene konkretiserer innholdet og velger arbeidsmåte. Elevens utbytte av opplæringstilbudet må sees i sammenheng med forventet kompetanse etter kompetansemålene i læreplanverket, og det er viktig å ha kunnskap om elevens utvikling over tid. Gjennom å utnytte handlingsrommet, lokale læreplaner, gode organisatorisk og pedagogiske differensieringstiltak, vurdering av og for læring vil flere elever kunne få et bedre tilfredsstillende utbytte av opplæringen.

2.6.2 Systemarbeid og læringsutbytte

Arbeid med kvalitetsutvikling innen systemrettet arbeid i forhold til å vurdere elevenes utbytte av opplæringen og følge eleven over tid er nødvendig for å sikre godt læringsmiljø og god oppfølging av den enkelte elev i skolen. Forfatterne av boka *Positiv læringsstøtte – hele skolen med* (Arnesen, et al., 2014) hevder at skolen må ha et forebyggende perspektiv i sitt arbeid med å gjennomføre alle sine tillagte oppgaver og mener skolen må jobbe proaktivt gjennom positiv læringsstøtte og fokusere på forebyggende innsatser. Boken bygger på mer enn ti års erfaring med evidensbasert praksis og forskning. Positiv læringsstøtte er en tiltaksmodell som fremmer læring og prososial atferd gjennom godt tilrettelagt læringsstøtte

og samhandling i hele skolens læringsmiljø. Vi ser nytten av å ha med noen sentrale elementer fra denne modellen i den teoretiske forankringen vår. Modellen bygger på aktuell forskning som vi kan støtte oss til. I modellen *Positiv læringsstøtte* er det eksempel på internt teamarbeidet på skolen hvor representanter fra PPT deltar i vurderingen og utformingen av forebyggende tiltak innenfor skolens egne rammer. Eleven får hjelp i sitt eget skolemiljø og antallet henvisninger og enkeltvedtak reduseres. Et forebyggende perspektiv er viktig. I modellen inngår både spesialpedagogisk team/ressursteam og *Response to Intervention* (tabell 1).

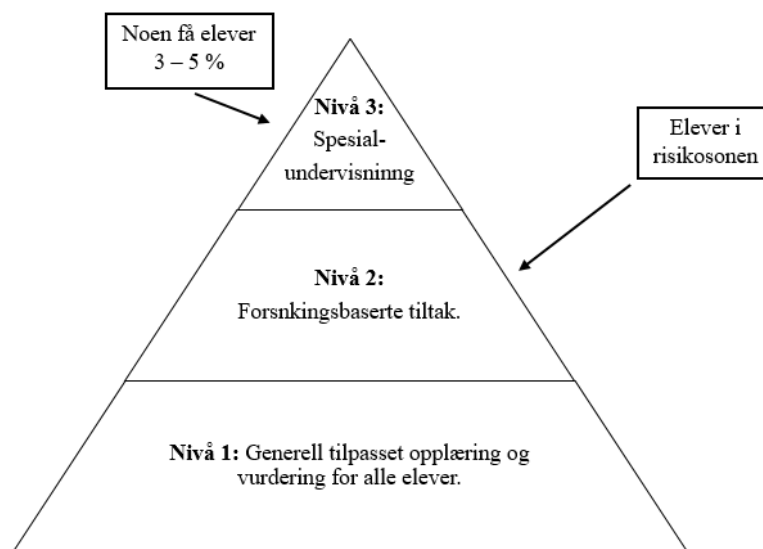
Steg i problemløsningen		Kartleggingsstrategi/ Beslutningsspørsmål	Vurdering/beslutning
1.	Identifisering av problemet	Observasjon av elevens faglige utvikling	En uformell <i>vurdering</i> av elevens faglige og sosiale utvikling/Kartleggingsdata.
2.	Definering av problemet	<i>Kartlegging</i> av elevens måloppnåelse i forhold til <i>kompetansemålene</i> på trinnet	En formell <i>vurdering</i> med pedagogiske kartleggingsprøver
3.	Utforming av en tiltaksplan	Formulering av alternative tiltak for å bedre elevens <i>læringsutbytte</i> . Hvordan gruppere elevene? Hvilke mål, metoder og innlæringsstrategier?	Hva synes å være den beste strategien for <i>tiltak</i> ?
4.	Iverksettelse av tiltak/Evaluere tiltak	Formativ og summativ <i>vurdering</i> underveis i prosessen. Har den enkelte elev utbytte av støttetiltaket?	Er elevens <i>faglige utvikling</i> i tråd med tiltaksplanen?
5.	Problemløsning/Evaluer læringsutbyttet	Ny kartlegging av elevens måloppnåelse i forhold til <i>kompetansemålene</i> på trinnet	Har det opprinnelige problemet blitt løst gjennom tiltakene. Vurdering av <i>læringsutbytte</i> : Oppfølgende kartlegging og tilleggsinformasjon.

Tabell 1

RtI er utviklet i USA i begynnelsen 2000-tallet. Modellen utviklet seg som et alternativ til rådende praksis hvor elever fikk spesialpedagogisk hjelp først etter at lærevanskene hadde manifestert seg og at hjelpetiltak ble satt i gang for sent. RtI svarer til den dynamiske tilnærmingen om den proksimale utviklingssonen og det sosiokulturelle synet på læring Vygotskij har lagt til grunn. Læring av atferd og sosiale og kognitive ferdigheter skjer i et sosialt samspill og interaksjon mellom barn og mellom barn og voksne. Barn utvikler sin

tenkning og læring gjennom samhandling. I modellen baserer tilnærmingen seg på såkalt risikovurdering med utgangspunkt i at alle elever har muligheten for positiv utvikling og læring som fremmer mestring. Det er viktig å identifisere faktorer som fremmer og hemmer positiv utvikling. Viktige prinsipper er den grunnleggende holdningen og at alle elever er en del av et helhetlig forebyggende læringsmiljø. Alle elever har muligheter til å utvikle seg i skolen dersom forholdene blir lagt til rette for det og at elevene responderer på undervisning og veiledning i forhold til grad av utbytte. Elever som ikke når de forventede kompetansemål eller har den nødvendige framgangen i det vanlige skoleforløpet må oppdages så tidlig som mulig for å hindre ytterligere problemer. Nøyaktig kartlegging av elevenes læringsutbytte skal danne grunnlaget for tilpasset opplæring og systematisk oppfølging ut fra utviklingsbehov og læreforutsetninger. De 5 prosedyrestegene i modellen sikrer evaluering av læringsutbyttet og tiltakene som settes inn (se tabell 1). I hvilken grad den enkelte elev får godt utbytte i forhold til sine læringsbehov er et spørsmål om hvordan undervisningen til enhver tid tilpasses og optimaliseres i forhold til elevens læringsbehov. Forfatterne understreker at: *Å vurdere elever som hjelpetrengende når årsaken er for dårlig grunnopplæring, er stigmatiserende og legger feilaktig ansvar på eleven selv og foreldrene* (Arnesen, et al., 2014). Dette er også i tråd med veilederen for spesialundervisning (2014a). Ved at den ordinære opplæringen endres etter elevens behov og det blir vurdert da at eleven får tilfredsstillende utbytte er det ikke sikkert det er nødvendig med spesialundervisning. Det systemrettede arbeidet ved skolen er derfor viktig. Skolen må vurdere hva som er den ordinære opplæringen og hva som vil være et tilfredsstillende utbytte. Skolens ledelse har et spesielt ansvar for å kvalitetssikre opplæringen når det gjelder tidlig innsats og gi lærerne nødvendig veiledning og støtte for å bygge god kompetanse i ledelsen av klasser og grupper. RtI beskrives også i boka *Spesialundervisning og ordinær opplæring* (Lindbäck og Strandkleiv, 2010) som en modell for pedagogisk problemløsning i skolen. Identifiseringen av det pedagogiske problemet forutsetter at læreren har en kontinuerlig refleksjon rundt elevens opplæringssituasjon, læringsutbytte og har redskaper som setter han i stand til å vurdere elevenes læreprosesser. I modellen som skisseres av forfatterne (Lindbäck og Strandkleiv, 2010) legges det spesielt vekt på vurderingspraksisen og kartlegging i forhold til kompetansemålene. I modellen beskrives også 3 nivåer. (Figur 3) Nivå 1: Generell tilpasset opplæring og vurdering for alle elever. Det blir lagt vekt på at alle elevene skal få opplæring i klasserommet med de individuelle tilpasningene som det er mulig for læreren å gjøre innenfor allmennpedagogiske rammer. Nivå 2: Elever i risikozonen som ikke har et tilfredsstillende utbytte og som trenger ekstra oppfølging. Elever på dette nivået står i fare for å utvikle behov for spesialundervisning

dersom det ikke settes inn tiltak. Slike tiltak må være en del av skolens repertoar innenfor skolens tilpassete opplæringstilbud. I de fleste tilfeller er det nødvendig at skolens ressursteam/spesialpedagogiske team veileder læreren og planlegger tiltak. Teamet tar utgangspunkt i



Figur 3

forskningsbaserte tiltak og utformer tiltak som er tilpasset elever i risikosonen. I forkant av nivå 3 i modellen skriver skolen en pedagogisk rapport der tiltak som er satt inn og elevens læringsutbytte. Nivå 3: Spesialundervisning for elever som ikke har hatt tilfredsstillende utbytte av tiltakene. I skolen skal det altså være bare mellom 3 – 5 % av elevene som har behov for spesialundervisning.

I modellen har ressursteamet eller det spesialpedagogiske teamet en viktig rolle og teamet sees på som en veiledningsgruppe der kontaktlærer og foreldre er rådsøkende. Alle deltakerne i teamet tar ansvar for veiledningen og det er helt avgjørende for det videre arbeidet at kontaktlæreren tar ansvar for gjennomføringen av tiltakene. Modellen RtI viser hvordan skolene kan kartlegge, planlegge, gjennomføre og evaluere pedagogiske tiltak og er tenkt å sikre en mer systematisk og forskningsbasert praksis i forhold til vurdering av elevenes læringsutbytte. Det er viktig at skolene utarbeider gode rutiner i førhenvissningsarbeidet som sikrer at flere elever blir oppdaget tidlig og vansker kan forebygges. RtI er et eksempel på dette. Det finnes flere varianter av modellen. Tabell 1 skisserer et sammendrag av to modeller, Arnesen, et al. (2014) og Lindbäck og Strandkleiv (2010) RtI kan være et konkret verktøy for kartlegging, tidlig innsats og tilpasset opplæring innen det ordinære opplæringstilbudet og bidra til forebygging av lærevansker.

2.6.3 Tilpasset opplæring, kartlegging og nedre grense

Tilpasset opplæring forutsetter kunnskap om elevgruppens nivå og forutsetninger over tid, slik at man vet hvilke elever som trenger ekstra støtte. Tilpasset opplæring skal gjennomføres innenfor rammen av fellesskapet, i klassen eller grupper, og på en måte som er håndterlig for læreren og skolen. For å møte og motivere elevene der de er, er det nødvendig å ha informasjon om hvor de står i forhold til kompetansemålene i læreplanen. Vurderingspraksisen kommer inn som et nyttig redskap i å differensiere undervisningen der en tilpasser undervisningen etter elevens kompetanse og ferdigheter. I kunnskapsløftet er det ikke formulert noen retningslinjer for hvordan den enkelte skole skal tilrettelegge for tilpasset opplæring (Slemmen, 2010). Skolene har ulikt repertoar i tilretteleggingen men det sentrale er at alle elever skal ha like muligheter til å utvikle evner og talent. Ved å bruke tydelige mål og kriterier i undervisningen som eleven er involvert i gjør læringen tydeligere for både lærer og elev og forutsetningene for å tilpasse opplæringen underveis styrkes. I følge veilederen (Utdanningsdirektoratet, 2014a) må skolen kartlegge hva den ordinære opplæringen består i og hva som er tilfredsstillende utbytte.

Målene for opplæringen, innholdet, rammene, elevens forutsetninger og differensieringstiltak må vurderes. En opplæring som på noen skoler vil ha status som spesialundervisning, kan på andre skoler inngå som en del av det ordinære opplæringstilbudet. Noen skoler har evne og vilje til å sette inn forholdsvis omfattende styrkingstiltak og organisatoriske grep for elever som av ulike grunner strever på skolen innenfor rammen av den ordinære opplæringen. Spørsmålet om tilfredsstillende utbytte må vurderes opp mot hva det er rimelig å forvente av den enkelte skole. Det er vanlig at skolen har forsøkt å sette inn tiltak for å tilpasse opplæringen innenfor rammen av det ordinære opplæringstilbudet, før en vurderer om eleven har behov for spesialundervisning. Variasjoner i opplæringstilbudet fra klasse til klasse og fra skole til skole, gjør at det ikke er mulig å angi eksakt hva det ordinære opplæringstilbudet består i. Dette betyr at en elev som har et tilfredsstillende utbytte av den ordinære opplæringen på en skole, ikke nødvendigvis vil få et tilfredsstillende utbytte av opplæringen på en annen skole. Bytte av lærer eller bytte av klasse kan også virke inn på utbyttet av opplæringen, og føre til at spørsmålet om behov for spesialundervisning aktualiseres (Lindbäck og Strandkleiv, 2010). Både gjennom Vurdering FOR læring, der informasjon om elevens kompetanse brukes til å tilpasse undervisningen. Vurdering FOR læring gjennom halvårsvurderinger, interne og eksterne prøver gir skolen informasjon om elevens læringsutbytte (Slemmen, 2010). Det er en skjønsmessig vurdering om en elev har

tilfredsstillende utbytte av den ordinære opplæringen og det er også en skjønnsmessig vurdering hvor nedre grense for hva som er tilfredsstillende utbytte. Modellen RtI er basert på at skolen identifiserer elever som trenger hjelp på et tidlig tidspunkt. Vurderingen underveis gir grunnlag for å oppdage elever med utvidede læringsbehov raskt, samt veilede og følge dem gjennom skoleåret. Hensikten er at skolen gjennom konkret kjennskap til elevens utvikling knyttet til grunnleggende faglige og sosiale ferdigheter får muligheten til å fange opp de elevene som trenger hjelp og støtte.

Når det gjelder nedre grense for tilfredsstillende utbytte kan en bekymringsgrense i kartlegging av elevene gi en indikasjon på hvilke elever som trenger tilpasninger og at det settes inn tiltak. Inndeling i persentiler er en vanlig måte å finne forventet utviklingsnivå for alderstrinnet. Elever som skårer tilsvarende 40-persentilen – altså 60 % av elevene forventes å greie seg bra og følger vanlig klasseromsundervisning. For elever som skårer mellom 20 – 40 persentilen vil sjansene for å nå neste mål være redusert, økt innsats må til. Gruppen under 20 persentilen vil trenge ytterligere tilpasninger for å komme opp på et akseptabelt nivå. Ingen kartleggingsprøver er 100% sikre og noen elever blir vurdert i risikozonene unødvendig mens andre elever vil profitere på tiltak for å sikre bedre progresjon. Her kan RtI ha en forebyggende tilnærming og danne et utgangspunkt for tidlig intervensjon. Det er viktig å være oppmerksom på elever som ikke har den nødvendige progresjonen og der en vurderer mistanke om andre forhold som bremser framgangen må få en bredere utredning (Arnesen, et al., 2014). Vurderingen som finner sted underveis i opplæringsforløpet og kvaliteten på den ordinære opplæringen gir grunnlag for å oppdage elever med utvidet læringsbehov raskt, samt veilede lærere og følge elevene gjennom skoleåret. Forfatterne viser videre at de har gode erfaringer med å involvere PPT på et tidlig tidspunkt, noe som resulterer i færre henvisninger. I modellen som skisseres ovenfor kan det spesialpedagogiske teamet ved skolen ha en viktig rolle i utviklingen og evalueringen av tiltak og vurdering av læringsutbytte. Modellen kan bidra til at skolen jobber systematisk i bekymringsfasen der en skal fange opp – følge opp elever som en mistenker ikke har tilfredsstillende utbytte. Elementer fra denne modellen ser en igjen i handlingssirkelen både til Lillehammer kommune og Fauske kommune. I arbeidet med tilpasset opplæring er det viktig at lærerne har kunnskaper om og ferdigheter i å kartlegge elevers ulike forutsetninger og læringsmiljøfaktorer som påvirker læreprosesser. Kartleggingen skal gi læreren innsikt i hva elevene mestrer og strever med, og det gir gode muligheter for planlegging og gjennomføring av individuelle tilpasninger i et læringsfellesskap (Buli-Holmberg, 2008,2010).

2.7 Støttende teori om systemarbeid og skolen som lærende organisasjon

Vi valgt å ha med noe om systemteori og skolen som lærende organisasjon. Dette for å støtte opp om den teoretiske forankringen og empirien vi har funnet fram til og litteraturen vi har valgt. En lærende organisasjon kan defineres som en organisasjon som utvikler, forvalter og tar i bruk sine kunnskapsressurser slik at virksomheten totalt sett blir i stand til å mestre daglige utfordringer og etablere ny praksis når det er nødvendig (Utdanningsdirektoratet, 2008). Skolen som lærende organisasjon er avhengig av andre systemer for å kunne endre og utvikle seg. Bronfenbrenner (1979) sin utviklingsøkologi beskriver barns utvikling som en progressiv, gjensidig tilpasning mellom barn i utvikling og et miljø i forandring. Utviklingen påvirkes av sosiale relasjoner og transaksjoner i og mellom de ulike miljøene. Elevenes oppvekstnettverk og skolen som oppvekstinstitusjon rammes inn av en kontekst som består av sosiale, økonomiske og kulturelle strukturer. Politiske beslutninger og samfunnsmessige hendelser påvirker elever indirekte. Skolen som mikrosystem og kontakten med andre mikrosystem omtales av Bronfenbrenner som mesosystem. Et mesosystem kan ha utviklingsfremmende kvaliteter når det kjennetegnes av mange og varierte kontakter og fravær av verdikonflikter. Skolen som mikrosystem skal til enhver tid endres og utvikles i takt med samfunnet. Gjennom kompetanseheving og kvalitetsutvikling skal skolen være en lærende organisasjon. Ulike systemer som elever befinner seg i (skole, hjem, PPT) eksisterer i en dynamisk interaksjon der det enkelte system påvirkes og påvirkes av andre. På denne måten kan endringer av f.eks ressurser i skolen eller i PPT få innvirkning på elever og foreldre.

Senge (1991) har utviklet en teori om systemendringer i organisasjoner som er kjent for mange. For å skape en lærende organisasjon viser Senge til fem disipliner. Ved å praktisere en disiplin gir man seg i kast med livslang læring som fører til framgang. De fem disiplinene er **personlig mestring** som handler om at alle medlemmene i en organisasjon må føle mestring og vekst for at organisasjonen som helhet skal bli bedre. **Mentale modeller** gjør det mulig å reflektere over egne generaliseringer og stille spørsmålstegn ved egen oppfattelse stemmer med virkeligheten og at man åpner seg for ny og utvidet forståelse. Muligheter for refleksjon over egen praksis er et viktig moment. Å skape **felles visjoner** handler om prinsipper og retningslinjer som er felles for alle i organisasjonen. Visjon som er skapt av fellesskapet fremmer engasjement og innsatsvilje. **Teamlæring** handler om å tenke fellesskap i dialog med kollegaer. Teamlæring handler om å finne frem til et felles språk. Tanker og ideer skal flyte fritt i gruppen slik at det oppnås en innsikt som ikke gruppemedlemmene kunne komme

frem til hver for seg. **Systemtenking** som femte disiplin handler om å integrere alle disipliner til en helhet som bygger på hverandre. Skolen som mikrosystem er i stadig utvikling og endring der systemtenking er fundamentet.

En innovasjon er en planlagt endring som har til hensikt å forbedre praksis (Skogen, 2004). Skogen bruker utviklingsløyfen til å illustrere endring og læring. Utviklingsløyfen handler om kvalitetsutvikling, problem, innovasjon og kompetanseheving. Med utgangspunkt i et problem ønsker en å forbedre praksis og gjennom en innovasjon er hensikten å forbedre kvaliteten. De som deltar i innovasjonen må lære av sine erfaringer slik at en stadig kan utvikle seg. I arbeidet med kvalitetsutvikling i skolen er det avgjørende at alle ansatte utvikler seg og at system samordnes. Alle involverte må føle et eierforhold til prosessen. Gjennom samarbeid og faglige diskusjoner forbedres arbeidet i skolen. Skogen henviser også til barrierer i utviklingsarbeidet. Psykologiske barrierer som knyttes til utrygghet i innovasjonen. Praktiske barrierer som handler om faglige og økonomiske ressurser. Makt og verdibarrierer handler om ulike verdier og former for makt innad i systemet. Med bakgrunn i Brofenbrenner, Senges og Skogen sine teorier forstår en hvorfor utviklingen av skolen som lærende organisasjon er en utfordring og tar tid. Flere systemer er avhengig av hverandre over tid, ulike disipliner skal virke sammen og barrierer skal brytes for å få framgang og utvikling.

2.7.1 Oppsummering teoretisk forankring

Føringene gjennom ulike stortingsmeldinger, rapporter og utredninger de siste tiår har påvirket innholdet i skolen. Spesialpedagogisk veileder, lokale læreplaner og vurdering for læring er kommet til gjennom politiske beslutninger. Indirekte virker dette inn på elevenes utviklingsmuligheter i skolen. For å operasjonalisere føringene og kvalitetsutviklingen i skolen er alle involverte avhengig av at alle Senges fem disipliner følges og at skolen selv ser behov for å endre praksisen sin i tillegg til å være bevisst barrierene. Relatert til vår forankring i forskningslitteraturen forstår en utfordringene skolene har med å følge opp intensjonen med spesialpedagogisk veileder (Utdanningsdirektoratet, 2014) og Rundskriv F-04-2013 (Kunnskapsdepartementet, 2013).

En felles forståelse av begrepene i veilederen (Utdanningsdirektoratet, 2014a), implementeringen av lokale læreplaner (Utdanningsdirektoratet, 2014b) og vurdering for læring (Utdanningsdirektoratet, 2014c) er en utfordring for mange skoler. Forskning viser at

imidlertid at mange kommuner og skoler kommer i havn med sine utviklingsprosjekt. Både utviklingsprosjektet i Lillehammer kommune og tiltaksmodellen *Positiv læringsstøtte* (Arnesen, et al., 2014) er eksempler på dette. Utviklingsprosjekter krever både politiske føringer, kunnskaper om systemendringer og innovasjon i tillegg til forankring i en god ledelse. Mange systemer skal sammen se behovet for endring. I vårt forskningsprosjekt gjelder det både skoleeier, ledelse, lærere og PPT. I forhold til den spesialpedagogiske veilederen og spesialpedagogisk team er Senges fjerde disiplin, som omhandler teamlæring og felles språk, veldig aktuell i tillegg til Skogens utviklingsløyfe der alle må føle et eierforhold til prosesser som skjer i skolen. Skal spesialpedagogiske team ha verdi i skolen må skoleeier legge føringer, lærerne se nytten av det samtidig som spesialpedagogisk team er bevisst sin rolle og ser muligheter i handlingsrommet til skolen.

Gjennom råd og veiledning i skolens s-team kan PPT, lærere og andre deltakere sammen øke kompetansen og utvikle organisasjonen. Dette kan få betydning handlingsrommet, for den enkelte elev, foreldre og lærere. Skal s-team fungere som delsystem i skolen vil effekten av arbeidet teamet bli større hvis både skoleeier, skole, lærere, PPT og foreldre har samme fokus (Midthassel, et al., 2011). Slik kan en også imøtekomme Opplæringsloven (Kunnskapsdepartementet, 2015) der systemarbeid er kompetanseutvikling og organisasjonsutvikling med utgangspunkt i elevenes behov for tilrettelegginga av opplæringen.

3. Design og metode

Gjennom dette Master-studiet skal vi gjennomføre et forskningsprosjekt. Skogen (2012) definerer et forskningsprosjekt at det dreier seg om å lete fram kunnskaper som belyser en sak slik at vi kan forstå den bedre. I ulike sammenhenger hvor forskning drøftes, er det særlig tre begreper som går igjen, nemlig grunnforskning, anvendt forskning og innovasjon. Grunnforskning og den anvendte forskningen har det til felles at hensikten er å skaffe fram ny og original kunnskap. Innovasjon derimot er betegnelse på en virksomhet hvor kunnskapen utvikles og implementeres, eller tas i bruk, i den virkelige verdenen. Grunnforskningen og anvendt forskning skiller seg fra hverandre på et vesentlig område. Grunnforskning tar sikte på å bringe fram ny kunnskap for kunnskapens egen skyld, og ikke primært på grunn av dens aktuelle nytteverdi. Den anvendte forskningen har derimot til hensikt å bringe fram ny kunnskap som har en nytteverdi og kan anvendes i aktuelle praktiske sammenhenger. Egentlig er det en innovasjon vi ønsker å gjøre men siden vi ikke har mandat og myndighet til å gjøre det i Fauske kommune, blir det en anvendt forskning vi vil gjøre. Vi ønsker å finne kunnskap som kan ha nytteverdi i forhold til spesialpedagogiske team og hvordan vi kan nyttiggjøre oss den i forhold til arbeidet i disse teamene. Studien av s-team er basert på fem intervjuer med syv informanter ved fire ulike skoler i Fauske kommune.

3.1 Problemstillingen med forskningsspørsmål

Hva er så målet med dette studiet? Det er viktig å ha klare forskningsmål før vi starter prosessen for å unngå feil senere i forskningsforløpet. I følge Krumsvik (2014) er det ulike mål som personlige, intellektuelle og praktiske forhold som styrer valget av hvilket mål vi ønsker å ha for studiet. Vi har et todelt mål med vår studie. Vi har en personlig interesse for spesialpedagogisk team, siden vi møter det i vår arbeidsdag. Vi er interessert i hvordan de ulike spesialpedagogiske teamene på skolene i kommunen fungerer? Samtidig har vi et praktisk mål i denne studien. Hvordan kan spesialpedagogisk team være en styrke i den enkelte lærers hverdag? Vår problemstilling med dette studiet ble derfor:

Hvordan kan rollen til spesialpedagogisk team i skolen hjelpe læreren når de er bekymret for en elev?

Ut fra våre erfaringer, det vi fant av teori og i ulike offentlige dokumenter om temaet, dannet dette en bakgrunn for det videre arbeidet med utarbeidelse forskningsspørsmål og intervjuguide. Vi startet med å lete etter om det var utarbeidet retningslinjer om

spesialpedagogisk team sentralt og om det foreligger lokale vedtekter om s-team i kommunen. Videre henvendte vi oss til kommunen med en forespørsel om spesialpedagogiske teams mandat i skolene. Det førte til at vi ble invitert til rektormøte. Tema for møtet var spesialpedagogisk team som fenomen i skolene i Fauske Kommune. På dette møtet kom det fram hvordan de enkelte skoler jobber i forhold til spesialpedagogisk team. Vi opplevde store variasjoner til måten spesialpedagogiske team ble organisert og tilhørende innhold da rektorene orienterte om hvordan de arbeidet på sine skoler. Det fikk betydning for utvelgelsen av informanter. Det var viktig for oss å velge ut informanter som har erfaring med s-team og elever som arbeider med elever i skolen.

Etter en nøye gjennomgang av det vi visste ble forskningsspørsmålene som følgende:

- *Hva forstår lærere og rektorer begrepene som ordinære opplæring, tilfredsstillende utbytte og vurderingspraksis som er nevnt i fase 1 i den spesialpedagogiske veilederen?*
- *Hvordan kan spesialpedagogiske team ha en synlig rolle i det forebyggende arbeidet og bidra til å se mulighetene i skolenes handlingsrom?*
- *Hvordan kan spesialpedagogisk team hjelpe til med å heve kompetansen hos den enkelte lærer slik at terskelen for henvisning til PPT blir høyere?*
- *Hvilke muligheter ligger i spesialpedagogisk team i Fauske kommune?*

Når vi så skulle gjennomføre dette forskningsprosjektet måtte vi ta stilling til hvilken design og metode vi ønsket å benytte. Hvilken design og metode var relevant i forhold til vår problemstilling? Problemstillingen vår er noe som vi er interessert i og ønsker å skaffe oss ny og fordypet kunnskap om. Slike undersøkelser kalles deskriptive undersøkelser. Etter hvert som vi arbeidet med problemstillingen ble det mer og mer tydelig at vi havnet på en casestudie design, en singelstudiedesign med flere analyseenheter. I følge Johannessen, Tufte og Christoffersen (2010) er dette en studie som brukes innenfor samfunnsforskningen. Dens utgangspunkt er virkeligheten, nærmere bestemt virkeligheten folk opplever - hverdagsvirkeligheten. Casestudie design er et av de mest brukte design i utdanningsvitenskapelig forskning, som igjen er et felt innenfor samfunnsvitenskapen. Det er igjen fordi designet egner seg godt til å studere fenomener slik de forekommer i den virkelige verden. Designet egner seg også til å bruke ulike kilder og måter å samle inn data på. Vi

ønsker gjennom vår forskning å se på spesialpedagogisk team som fenomen, og hva sier lover, regler og faglitteraturen samt innsamlet informasjon om spesialpedagogisk team. Etter at valget av design var gjort ble hovedutfordringen å velge den mest hensiktsmessige metoden for datainnsamling og analysen av de innsamlede dataene. Å bruke en metode betyr å følge en bestemt vei mot målet. Samfunnsvitenskapelige metoder handler om hvordan vi skal gå fram for å få informasjon om den sosiale virkeligheten, og ikke minst hvordan denne skal analyseres, og hva den forteller om samfunnsmessige forhold og prosesser. Samfunnsvitenskapen har til hensikt å bidra med kunnskap om hvordan virkeligheten både i den store og lille verden ser ut. Vi ønsket å se på og få kunnskap om hvordan de spesialpedagogiske team som fenomen organiseres og fungerer i Fauske kommune.

Når det gjaldt å samle inn data, kunne vi velge mellom kvantitativ eller kvalitativ metoder. Den kvantitative innsamlingsmetoden bygger i stor grad på tellinger og målinger, gjennom observasjon, testing og spørreskjemaer. Kvalitative innsamlingsmetoder bygger mer på historisk forskning, kildestudier og intervju. Begge metodene er naturlige å bruke i en casestudie design (Skogen, 2012). Problemstillingen vår gjorde det slik at vi ønsket å gjennomføre intervjuer for å kunne innhente best mulig informasjon i forhold til problemstillingen vår. Vi valgte derfor en kvalitativ metode med empirisk basert innhenting av kunnskap. Empiri er utsagn om virkeligheten med grunnlag i erfaring, og ikke i syning (Johannessen et al., 2010). Ved systematisk innsamling og analyse av empiriske data kan vi oppdage og kartlegge relevante mønster og sammenhenger, som i neste omgang kan gi oss et grunnlag for hvordan spesialpedagogisk team kan organiseres. Forskningsspørsmålene ble derfor utformet både som deskriptive spørsmål og fenomenologiske spørsmål. Det vil si at informantene ble spurt om hva som kjennetegner deres spesialpedagogiske team og om hvordan de opplever at det fungerer på deres skole.

Vi har en hermeneutikers holdninger når det gjelder tolkninger av dataene vi samler inn. I følge Patel og Davidson (2001) står hermeneutikken for kvalitative forståelse og tolkningssystemer og en forskerrolle som er åpen, subjektiv og engasjert. Den hermeneutiske forskeren nærmer seg forskningsobjektet subjektivt ut fra sitt eget ståsted. Ståstedet, de tanker, inntrykk og følelser og kunnskaper forskeren har, er et aktivum og ikke en hindring for å tolke og forstå forskningsobjektet. Forskeren er også bevisst på egen forforståelse for best mulig å kunne forstå og tolke utskriftene fra for eksempel intervjuer. Vi har begge arbeidet i spesialpedagogiske team på ulike måter og møter derfor våre informanter med en

viss mengde forutsetninger. Dette mener at vi er et aktivum og ikke et hinder for å kunne forstå og tolke forskningsobjektet. Vi vil se på spesialpedagogisk team- de ulike delene og betydningene av dem, mellom deler og helhet, for på den måten å komme fram til en best mulig forståelse av hvordan spesialpedagogiske team kan fungere.

3.2 Hermeneutisk tenkning og den hermeneutiske spiral

Hermeneutikken er relevant for samfunnsvitenskapen, fordi mye av datamaterialet består av meningsfulle fenomener. Hermeneutikk betyr noe slikt som tolkningslære. En hermeneutiker forsøker å se helheten i forskningsspørsmålet. Forskeren setter helheten i forhold til delene og pendler mellom del og helhet for på den måten å komme fram til en så fullstendig forståelse som mulig (Patel og Davidson, 2001).

En grunntanke i hermeneutikken er at vi alltid forstår noe på grunnlag av visse forutsetninger. Vi møter aldri verdenen forutsetningsløst. De forutsetninger vi har, bestemmer hva som er forståelig og uforståelig. Vi tolker derfor de fenomener vi møter ut fra de forutsetninger og den forforståelse vi har. Denne forforståelsen er imidlertid reviderbar slik at den vil hele tiden forandres i møtet med verdenen og med nye erfaringer. En annen viktig innsikt i hermeneutikken er at meningsfulle fenomener er forståelige bare i den sammenheng og kontekst de forekommer i. Det er sammenhengen som gir dem en bestemt mening og framskaffer de nøklene man må ha for å forstå dem (Gilje og Grimen, 2013).

Den hermeneutiske spiral eller også kalt sirkel, er kanskje det viktigste begrepet innenfor hermeneutikken. Den hermeneutiske sirkelen peker på forbindelsen mellom det vi skal fortolke, forforståelsen og den sammenhengen eller den konteksten det må fortolkes i (Gilje og Grimen 2013). Det vil si at all fortolkning er i stadig bevegelse mellom helhet og deler, mellom det vi skal fortolke og den konteksten det må fortolkes i og vår egen forforståelse. Vi vil derfor etter hvert som forskningen skrider fram utvikle ny forståelse og kunnskaper om det som skal fortolkes. Dette kan igjen påvirke den videre forskningen fordi vi har fått en dypere forståelse av det som vi forsker på.

3.3 En casestudie design

Som tidligere nevnt i innledningen til kapitlet valgte vi en casestudie design. Det som kjennetegner en casestudie, er at forskeren henter mye informasjon fra noen få enheter eller case over kortere eller lengre tid gjennom detaljer og omfattende datainnsamling.

Skogen (2012) referer til at casestudier blir gjennomført i den virkelige verden og på de handlinger som foregår, og der vi ikke kan manipulere og kontrollere variablene. Beskrivelsene og kunnskapen som casestudier bidrar med, blir dermed tolket og brukt i praksisfeltet. Casestudier blir ofte brukt når en skal undersøke en avgrenset problemstilling i en lokal sammenheng. Slike studier kan i neste omgang tjene som utgangspunkt for videre teoribygging om kasus eller settingen som studeres. Til sammen vil slike studier representere en oversikt og en innsikt i det studerte feltet. Postholm (2011) sier kasusstudier kan være både beskrivende og tolkende samt beskrivende, tolkende og vurderende på samme tid. Vi ønsker med dette studiet å tolke og vurdere informasjonen vi får gjennom de ulike intervjuene, fra teori og annen forskning, for så å vurdere dette opp mot forskningsspørsmålene og vår erfaring. Videre vil vi systematisere dette og håper å komme fram til en bedre måte å drifte spesialpedagogisk team. Slik vi oppfatter det, er det nettopp det en casestudie kan bidra med.

Det er problemstillingen, de aktuelle forskningsspørsmålene og hensikten med undersøkelsen samt tilgjengelig data som bestemmer hvilken og hvordan casestudiet legges opp. Skogen (2012) beskriver casedesign ved hjelp av to dimensjoner og med to kategorier hver. Det ene gjelder spørsmålet om man skal ha en enkelt case også kalt singelcase eller flere case kalt multicase. Det andre er om hvor mange analyseenheter en skal ha, om man anvender en holistisk med en analyseenhet eller en sammensatt embedded casestudie med flere analyseenheter. Vi har i vår forskning valgt en singelcasestudie med flere analyseenheter. Vi vil gjøre en undersøkelse hvor vi henter inn informasjon og data fra flere analyseenheter (dvs. flere skoler og informanter). Dataene fra analyseenhetene vil bli sett på som en helhet innenfor en enkel case / Fauske kommune. Som Myklebust (2002, s 428) skriver i sin artikkel: *Dersom en organisasjon eller institusjon er kasuset vårt, da er medlemmene enheter under kasuset. Disse individene vil gi oss den informasjonen vi treng til analysene. Når vi på denne måten bruker underenheter som gir oss data om kasus på høyere nivå, kan vi kalle tilnærmingen for en innoven (embedded) kasusstudie.* I vår studie ser vi på Fauske kommunen som en case, dvs. en singelcasestudie. Vi innhenter informasjon fra fire ulike skoler med til sammen syv informanter, dette gjør at vi får sammensatt embedded singelcase der informanter blir analyseenhetene. Har vi hatt bare en analyseenhet har det blitt en holistisk casestudie. Vår studie blir dermed en singelcasestudie av s-team i Fauske kommune. Vi har 7 informanter, det gjør at det blir en sammensatt singelcase. Ved å gjøre dette håper vi å kunne løfte forskningen opp på et mer overordnet nivå, synliggjøre og få spesialpedagogiske team som fungerer mer likt i hele kommunen.

3.4 Kvalitativ tilnærming

Johannessen et al.,(2010) uttrykker at casestudier gjennomføres ofte ved hjelp av kvalitative tilnærminger, som observasjon eller åpne intervjuer. Å forske kvalitativt innebærer å forstå deltakernes perspektiv. En kvalitativ forsker retter blikket mot menneskers hverdagshandlinger i sin naturlige kontekst. Dette forskerblikket er farget av forskerens teoretiske ståsted (Postholm, 2011)

3.4.1 Den kvalitative metodens særtrekk

I den kvalitative forskningen er forskeren på forskningsfeltet ifølge Postholm (2011). Vi utforsker menneskelige prosesser eller problemer i en virkelig setting. Forskeren prøver å danne seg et helhetlig eller komplekst bilde av deltakernes perspektiv når det gjelder et bestemt forskningstema. Vi er åpne for hva deltakerne gjør og sier, og videre løfte deres perspektiv fram. Situasjonen er med på å forme studien. Forskeren har en induktiv tilnærming til forskningsstedet. Ved å danne oss et bilde av deltakernes perspektiv kan vi få bekreftet og svar på de forholdene vi lurer på. Noen av våre antakelser kan dermed bli bekreftet mens andre avkreftes. Forhold som vi ikke har tenkt på kan også dukke opp. Samtidig er vi med på å tolke betingelsene i ulike situasjoner ut fra egen referanse ramme. Forskeren med sine erfaringer, opplevelser og teorier prøver å forstå og skape mening i datamaterialet som blir samlet inn. Det vil også hele tiden være et samspill mellom forsker og deltaker som kan hende styrer forskeren i helt andre retninger enn den som forskeren hadde tenkt seg i utgangspunktet. Samspillet mellom forsker og deltaker er derfor veldig viktig og avgjørende for resultatet av forskningen. Kvalitativ forskning tar utgangspunkt i prosesser i dets naturlige setting. En problemstilling vil derfor ta utgangspunkt i prosessene slik at de fanger opp den pågående aktivitet.

3.4.2 utfordringer til en kvalitativ forsker

Når man skal forske er det noen utfordringer vi møter. Postholm (2011), har i sin bok ramset opp mange utfordringer og krav som forskere møter. Vi vil her nevne noen av dem som vi synes er svært viktige å være obs på. Det første er at vi må sette oss grundig inn i temaet. Videre må vi være bevisst vår egen subjektivitet eller forståelse til forskningsfeltet eller fenomenet. Samarbeidet med forskningsdeltakerne fordrer gode kommunikasjonsferdigheter til å stille spørsmål og til å lytte. Vi må være åpne for at temaer eller forhold man ikke har tenkt på forhånd kan dukke fram under forskningsprosessen. En forsker er det viktigste

forskningsinstrumentet i hele forskningsprosessen fra valg av tema og utforming av problemstilling til ferdig skrevet forskningstekst.

3.4.3 Kvalitativt forskningsintervju

Forskningsintervjuet bygger på dagliglivets samtaler og er en profesjonell samtale sier Kvale og Brinkmann (2012). Hensikten med kvalitative undersøkelser å få mest mulig kunnskap om et fenomen. Når det er snakk om kvalitativ forskning, er fenomenologi mer bestemt et begrep som peker på en interesse for å forstå sosiale fenomener ut fra aktørens egne perspektiver og beskrive verden slik den oppleves av informantene og ut fra den forståelse at den virkelige virkeligheten er den mennesker oppfatter. De karakteriserer også det kvalitative forskningsintervjuet som en samtale med en struktur og et formål. Formålet med det kvalitative forskningsintervjuet er å forstå sider ved intervjupersonens dagligliv, fra hanes eller hennes eget perspektiv. Det legges vekt på at det kvalitative intervjuet har til hensikt å få fram beskrivelser av informantens hverdagsverden for å tolke betydningen av de fenomener som beskrives. Registreringer av svar på forskerens spørsmål utgjør dataene i kvalitative intervju.

Gjennom kvalitativt intervju kan vi gi informantene større frihet til å uttrykke seg enn ved det et strukturert spørreskjema tillater. Mennesker med erfaringer og oppfatninger kommer best fram når informanten kan vær med på å bestemme hva som skal tas opp i intervjuet. Et semistrukturert intervju har en overordnet intervjuguide som utgangspunkt, mens spørsmål, temaer og rekkefølge kan varieres (Kvale og Brinkmann, 2012) Vi kan sammen med våre informanter bevege oss fram og tilbake i intervjuguiden. I følge Johannessen et al.,(2010) er nøkkelspørsmålene hoveddelene i et kvalitativt intervju og kjerne i intervjuguiden. Hensikten med nøkkelspørsmålene er å sørge for at vi får den informasjonen vi ønsker ut fra undersøkelsens problemstilling og formål.

I følge Thagaard (2013) er en viktig målsetting med det kvalitative intervjuer er å utforske de temaer vi ønsker å få informasjon om. Vi ønsker refleksjon over temaene vi spør om og oppmuntrer til utfyllende kommentarer. Hovedspørsmålene, som introduserer temaene, er grunnlaget i intervjuguiden. Gjennom oppfølgingsspørsmålene får vi mer detaljert informasjon og mer nyanserte kommentarer. Postholm (2011) viser til ulike typer utdypende spørsmål. Forskeren prøver på ulike måter å oppmuntre deltakeren til å komme med ytterligere kommentarer, en strategi for å komme i dybden. Eksempler er spørsmål som kan

forklare ord, oppklare motsetninger og skaffe klarhet i utsagn, beskrive opplevelser og eksempler på erfaringer. Det er viktig å tenke over hvordan vi formulerer spørsmålene slik at de bidrar til å åpne opp for informantenes fortelling og synspunkter. Thagaard (2013) snakker om åpne spørsmål som inviterer informanten til å komme med egne erfaringer. Ledende spørsmål bør unngås fordi de kan bidra til at vi som forskere gir intervjuet en retning som skaper forventninger til hvordan intervjupersonene svarer. I analysen og fortolkningen av svarene vil vi gå på jakt etter suksesskriterier som kan gi oss ny kunnskap om spesialpedagogisk team og mulighetene. Da er det viktig å ta med en type oppfølgings spørsmål som benevnes som oppklarings spørsmål. Svar kan være gitt på en detaljert og fyldig måte men det kan allikevel være vanskelig helt å få tak i hva informanten mener. Er ting uklart for intervjueren blir det desto mer viktig at det kommer slike oppklarings spørsmål.

Ut fra forskningsspørsmålene, som bygger på teorigrunnet og problemstillingen, vil temaene i intervjuguiden vår være om råd og veiledning, kompetanse og utvikling, muligheter, samarbeid, tilgjengelighet og forebyggende tiltak.

3.4.4 Intervjuet som instrument i datainnsamling

Intervjuet - en forskningssamtale i møtet mellom mennesker (Johnsen, 2012). Vi har i hovedsak tre ulike intervjuformer. Det strukturerte intervju har både fastlagt tema og lukkede spørsmål der svaralternativene er oppgitt på forhånd. Så har vi semistrukturert også kalt delvis strukturert intervju, her er det utviklet en overordnet intervjuguide, der er spørsmålene gjennomtenkt på forhånd. Intervjueren kan følge opp spørsmålene med tilleggsspørsmål etter behov og utdypende spørsmål for å få mer utfyllende informasjon er. Her kan temaer og rekkefølge også varieres. Vi kan bevege seg fram og tilbake i intervjuguiden etter behov. Til sist har vi det ustrukturerte intervjuet, her har det ikke vært utarbeidet en intervjuguide på forhånd. Dette er mer uformelt og har åpne spørsmål der forskeren har et gitt tema, men spørsmålene tilpasses den enkelte intervjusituasjon.

3.4.5 Intervjuet med noen hermeneutiske refleksjoner

Et intervju er et møte mellom to eller flere mennesker. Det kan foregå på mange ulike måter. Hvilke intervjuform passer best til hva? Det avgjør hva vi vil undersøke, hvor mye vi vil gå i dybden og hvor mange vi ønsker å intervju og hvilke ressurser vi har til rådighet. Vi har en forforståelse av de ulike utfordringer vi vil forske på, siden vi begge er involvert i

spesialpedagogiske team på ulike måter. Generelt kan vi si at denne forforståelsen er betinget av de situasjoner eller den konteksten de har opptrådt i. Dette gjør at vi har visse forventninger til det vi vil forske på og det vil i stor grad kunne styre hva vi får ut av materialet vi velger ut og bruker. I vår undersøkelse kan det for eksempel bety at vi plukker forslag som vi mener kan ligge inn under skolens handlingsrom og innenfor tilpasset opplæring, mens andre mener det er spesialundervisning. Hvordan skal vi avgjøre hvilken av flere mulige fortolkninger av en tekst eller handling som er den beste? Dette er et dilemma i all forskningsaktivitet. Tyskeren Gadamer (1900-2003) reflekterte om at individer kan ha ulike horisonter på samme ting, vi fortolker derfor samme ting på ulike måter. Målet med forskningen er å forstå hva andre mennesker mener, en horisontsammensmelting. Jo mer vi leser og mer vi diskuterer jo større forståelse vil vi få på det vi forsker på. På denne måten får vi stadig utvidet vår horisont og ny kunnskap, den hermeneutiske sirkel (Fuglseth, 2012). I forhold til forskningsprosessen sier hermeneutikken at det ikke finnes nøytrale data. Vi kan si at vi skal være objektive og mest mulig nøytral i vår forskning men i bunnen ligger vår forforståelse av det vi forsker på dette kan bli styrende hvis vi ikke er observante på det. Vår forforståelse og erfaringer kan gjøre at det blir et problem å holde seg innenfor problemstillingen.

3.4.6 Utarbeiding av intervjuguide

Vi opplevde det som krevende å forberede seg til forskningssamtalen gjennom utarbeiding av intervjuguiden. De sentrale spørsmålene skal først og fremst være et resultat av forskningsspørsmålenes begrepsdrøftinger. Hvilke nøkkelbegreper skulle vi få klarhet i, hvilken kjennskap har informantene til Utdanningsdirektoratet sin spesialpedagogiske veileder om spesialundervisning og erfaring de med spesialpedagogisk team osv? Andre ting vi måtte se på var om spørsmålene er de klar og tydelig? Gir spørsmålene rom for at informantene kan svare ut fra deres egne oppfatninger og forståelse av tingene? Er spørsmålene utarbeidet på en slik måte at informantene kan reflektere og eksemplifisere sine utsagn? Skogen (2012) sier at kjennetegnene på forskningsspørsmålene i casestudiene ofte egner seg til å begynne på hvordan eller hvorfor, for det gir informantene ikke en mulighet til bare å svare ja eller nei.

Ved å velge et delvis strukturert intervju kunne vi bevege oss i intervjuguiden slik vi ønsket, og i forhold til det som informantene kunne fortelle oss i intervjuet. Hvis det kom nye momenter på banen, hadde vi muligheter til å følge det opp med oppfølgingsspørsmål.

Oppfølgingsspørsmål er en strategi forskere bruker for å gå i dybden på de ulike temaer. Disse blir utarbeidet enten mellom intervjuene eller under selve intervjuet. Oppfølgingsspørsmålene kan også være oppklarings spørsmål. Er det for eksempel dette du mener? Utfordringene blir å holde seg innenfor forskningsspørsmålene. Vi er likevel åpne for nye innspill fra informanten. Svarene og eventuelle nye momenter som vi ikke har tenkt på, som informantene gir oss innenfor de aktuelle temaene vil kan inneholde viktig informasjon til oss. På den måten kan vi utvide vår horisont til å forstå deres ståsted og hva de mener er viktige i forhold til spesialpedagogisk team.

I utarbeidelsen av selve intervju spørsmålene ble det foretatt mange valg og endringer underveis før vi kom fram til de spørsmålene som vi mente ville gi best mulig informasjon om temaet. Nøkkelspørsmålene eller hovedspørsmålet ble på en måte overskriften til de enkelte spørsmålene. Under disse nøkkelspørsmålene utarbeidet vi noen utdypende og åpne spørsmål for å få en mer detaljert og nyanserte kommentarer. Vi ente opp med disse hovedkategoriene i intervjuguiden. Disse hovedkategoriene ses i lys av forskningsspørsmålene:

1. Hva legger du i begrepet ordinær opplæring?
2. Hva legger du i begrepet tilfredsstillende utbytte av opplæringen?
3. Hvilke systemer har skolen for å fange opp og følge opp elever som du er bekymret for?
4. Hvordan kan du legge til rette læringsmiljøet slik at det tar hensyn til at elever lærer på ulike måter, i ulikt tempo, mengde og ulik vanskelighetsgrad?
5. Spesialpedagogisk teamets oppgaver?
6. Har du flere/andre synspunkter på hvordan spesialpedagogisk tam kan bidra til å forebygge lærevansker?

Nøkkelspørsmålene 1-4 med underspørsmål, inneholder alle begreper som vi finner i Utdanningsdirektoratet sin veileder: Veilederen Spesialundervisning (Utdanningsdirektoratet, 2014a). Spørsmål 5 og 6 går mer direkte på spesialpedagogisk team og deres oppgaver. Se vedlegg 3, intervjuguiden.

3.5 Utvalg av informanter

Valg av informanter forutsetter at vi har både teoretisk grunnlag og kjennskap til ulike miljøer for å kunne vurdere hvilke informanter vi ønsker oss. Vi har flere typer utvalg som kan

benyttes. Vi har valgt oss et strategisk utvalg av informanter. Det vil si at vi har først tenkt gjennom hvilke målgruppe som må delta for at vi skal få samlet mest mulig nødvendig data. Så må vi bestemme hvilke personer fra denne målgruppen som kan være aktuelle. Utgangspunkt for denne utvelgelsen er ikke representative men hensiktsmessige (Johannessen et al.,2010).

Det er ulike måter og sette sammen et strategisk utvalg. Det kan bestå av personer som er rike på informasjon, ofte spesielt vellykkete tilfeller. Personer som viser god evne til detaljert, personlig og informert refleksjon. Utvalget kan også bestå i maksimal variasjon for sammenligning. Det kan også være kriteriebasert utvelgelse. Thagaard (2013) viser til at når strategien for utvelgelsen av informanter kan knyttes til utviklingen av teori eller styres av relevant teori snakker vi om en teoretisk utvelgelse. Hensikten er å utforske etablert teori og utvikle nye perspektiver, utvalget blir både teoretisk og empirisk. Tilgjengelighetsutvalg sikrer oss et utvalg av informanter som er villige til å være med i undersøkelsen. Vi må rette en formell henvendelse for å rekruttere informanter. Det er et viktig kriterier i utvelgelsen vår av informanter at de jobber ved en skole eller i PPT, at de har erfaring med spesialpedagogisk team og at de engasjerte i dette arbeidet.

I møtet med rektorene i Fauske kommune, fikk vi noe kjennskap til hvordan de spesialpedagogiske teamene er etablert i de ulike skolene og hvordan de organiserer arbeidet. Ut fra denne kunnskapen om skolene valgte vi informanter som har ansvaret for å lede det spesialpedagogiske teamet dvs. rektor eller inspektør, lærere som har erfaring som fast medlem av spesialpedagogiske team og lærere som søker råd i teamet. Vi konsentrerer oss skoler der vi fokuserer på barnetrinnet 1. – 7.trinn da vi vet at dette er den gruppen som oftest henvises til PPT. Utvalget er strategisk ved at informantene representerer egenskaper som er relevante for vår problemstilling, og fremgangsmåten for å velge ut informanter er basert på at de er tilgjengelige for oss som forskere (Thagaard, 2013). Vi sendte så ut brev med en invitasjon til å delta i prosjektet til ulike skoler. Brevet inneholdt en presentasjon av oss, vi beskrev hva vi var ute etter og formålet med intervjuet og undersøkelsen vår. Vi opplyste også at informantene at intervjuene var frivillige og at de ville bli anonymisert i den endelige rapporten (vedlegg 2). For at informantene skulle kunne ta bedre stilling om de ønsket å delta og forberede seg på spørsmålene, la vi også intervjuguiden med (vedlegg 3). På denne måten håpet vi å få informanter som har kunnskap, og som ønsker å gi oss tilbakemelding på

hvordan spesialpedagogisk team kan være. Det endelige utvalget av informanter ble fra fire skoler. Det var tre lærere, to inspektører og to rektorer.

3.6 Gjennomføring og analyse av intervjuene

Det er særlig to vinklinger på kravene til gjennomføring som bør fokuseres. Det gjelder grundighet og nøyaktighet ved gjennomføring av datainnsamlingen, og for det andre å føre nøyaktige notater og referanser for å få en best mulig fyldig dokumentasjon. Vi valgte å ta opp intervjuene for på den måte å få mest mulig med oss av det som ble sagt.

Siden vi har valgt et delvis strukturert intervju ser vi for oss at det allerede i intervjuet blir gjennomført fortettinger og fortolkninger som informanten kan respondere på dvs. å bekrefte eller avkrefte vår fortolkning av svaret. På denne måten kan vi få bekreftet eller avkreftet at vi har forstått informanten rett for å unngå misforståelser.

Vi startet med et prøveintervju av skolefaglig rådgiver for skolesektoren i Fauske. For å sjekke ut spørsmålene og få erfaring med egen rolle i en intervjusituasjon. I evalueringen av dette intervjuet så vi fort at måtte justere oss på måten vi reagerte på svarene. Vi klarte ikke å være nøytrale nok slik at vi istedenfor å komme med oppfølgingsspørsmål og avklarende spørsmål så begynte vi å diskutere og argumentere for problemstillingen og spørsmålene våres. Selve spørsmålene i intervjuguiden virket som de dekte problemstillingen. Vi gjorde derfor bare noen få justeringer i intervjuguiden på ordlyden i spørsmålene. Selve intervjuet ble ikke brukt i analysen.

3.6.1 Plan for innsamling av informasjon med noen etiske refleksjoner

I forskningsarbeidet er det mange etiske hensyn å ta. Forskningsetikk kommer av et ønske om etisk regulering av forskningen. Forskningen må drives på en etisk forsvarlig måte. Det er derfor utarbeidet forskningsetiske regler av Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsfag og humaniora (NESH). Her blir det bl.a. understreket at man kan bare benytte seg av personer i en undersøkelse når det foreligger informert og frivillig samtykke fra personene. Vi skal også vise respekt for det enkelte individ og menneskeverd. Det er derfor viktig at vi som forskere avklarer vår rolle både før, underveis og også gjerne på slutten av intervjuet slik at intervjuobjektene til enhver tid er klar over hva vi ønsker med vår forskning og hvordan vi vil bruke resultatene i etterkant. Informantene ble i vårt intervju bl.a. gjort oppmerksomme på at all informasjon de ga oss ville bli anonymisert i etterkant og opptakene

som vi gjorde under intervjuene ville bli slettet etter oppgaven var ferdig. Opplysningene deltakerne kom vil være anonyme, det vil si at det ikke er mulig direkte eller indirekte å identifisere enkeltpersoner som inngår i undersøkelsen. Dette gjør at undersøkelsen ikke er meldepliktig (NSD 2015, vedlegg 4) Vi vil heller ikke behandle sensitive personopplysninger i vår oppgave og alle våre informanter er over 18 år. Utover dette vil vi følge de forskningsetiske retningslinjene i forhold til behandling og bearbeiding av den informasjon vi innhenter. Alle informantene vi har brukt har gitt samtykke til å delta på en frivillig basis.

Vi ønsker som sagt å sette fokus på spesialpedagogisk team. Siden vi har erfaringer fra å arbeide i skole og PPT, opplever vi at spesialpedagogisk team fungerer på ulike måter i skolene i Fauske kommune. Dette ble også bekreftet i møte med rektorene fra de ulike skolene i Fauske kommune i rektormøtet. I en kvalitativ forskning kan vi få mer utdypende svar på emnet. Postholm sier at *å forske kvalitativt innebærer å forstå deltakernes perspektiv* (2011 s.17). I vår undersøkelse er vi nettopp på jakt etter å finne svar på informantenes forståelse av spesialpedagogisk team.

Når vi nå satte i gang med denne forskningen måtte vi være observant på noen følgende ting: Vi kan være for engasjerte i det vi holder på med slik at vi blir å regne med som fagidioter. Ulike forutsetninger som vi tar for gitt uten å tenke over kan gjøre oss blinde for hvordan andre mener problemene kan løses (Gilje og Grimen, 1995). For å unngå dette må vi kunne ta et steg tilbake og være åpne og prøve å være mest mulig objektive for det som kommer fram i intervjuene. Vi må skifte posisjon fra en normativ til en analytisk posisjon - fordi forskning handler om å analysere menneskelige handlinger og fenomen kritisk. Vi må derfor hele tiden å ha fokus på formålet, problemstillingen og hva det vi spør om. Vi må kunne holde en stø kurs og se helheten i undersøkelsen hele tiden. Det er heller ikke nok å basere forskningen på egne referanser og erfaringer. Vi må være kritisk på vår egen forforståelse og ikke bli blendet av våre tidligere oppfatninger – en må hele tiden være kritisk og kunne analysere den erfaringsbaserte kunnskap vi har.

Det første dilemmaet vi møtte etter at vi bestemte oss for å forske på spesialpedagogisk team gjennom en casestudiedesign var hvilke skoler med spesialpedagogisk team skulle vi velge informanter fra? Om vi skulle holde oss innenfor vår egen kommune eller se utover kommunegrensen? Siden vi ønsker gjennom vår undersøkelse, å øke kunnskapen om hvordan rollen til spesialpedagogisk team i skolen kan bidra til å styrke lærerens kompetanse i

utvikling av tiltak i bekymringsfasen, og da spesielt i vår kommune ble valget lett. Ett annet dilemma som var med på å avgrense det til vår kommune er tidsbruken. Vi skulle ha tid til å gjøre undersøkelsene også. Dette gjorde at vi valgte spesialpedagogisk team på barnetrinnet i Fauske kommune. I tillegg til at de fleste henvendelsene til PPT fra skolene er på barnetrinnet (Nye PPT Inder Salten, 2014/2015).

På spørsmål fra oss til kommuneadministrasjonen om tillatelse til videre forskning på de ulike skoler, fikk vi tilbakemelding fra dem i rektormøtet, at alle rektorene med sine respektive ansatte skulle stille seg tilgjengelige for den videre undersøkelsen vår.

3.6.2 Analyse av datamaterialet

Datainnsamling og dataanalyse er gjentatte og dynamiske prosesser. Analysen starter straks vi trer inn på forskningsfeltet og fortsetter gjennom hele forskningsprosessen (hermeneutiske spiral). Siden analysen starter allerede så snart vi trer inn på forskningsfeltet må man skille mellom de analyser som foregår under og de vi gjør etter intervjuene.

Fortolkning er et vesentlig trekk ved kvalitativ analyse. Dette innebærer å se de ulike delene i materialet i lys av andre deler og ikke minst i lys av helheten som kommer til uttrykk i datamaterialet. Fortolkningen av dataene er avhengig av den forforståelsen, kunnskaper og oppfatninger vi har om virkeligheten. Å fortolke og analysere innebærer å sette ting i en sammenheng som gjør at man forstår hvilken betydning som skal tillegges det som undersøkes (Johannessen et al., 2010). Å definere et hvordan eller et hvorfor i problemstillingen gjør analysearbeidet lettere. Vi kan da konsentrere oss mer om noen data og velge bort andre.

3.6.3 Koding, kategorisering og analysering av intervjuene

Intervjuguiden og teorien ble utgangspunktet for datareduksjon og analyse. I vår studie vil vi se etter mønster, forklaringer og likheter ved de ulike spesialpedagogiske team som gjør at de lykkes. For så å knytte det opp i forhold til teori. Allerede da vi satt med de første dataene, begynte vi å se etter mønster som gikk igjen. Deretter grupperte vi dataene begrepsmessig og kodet dem.

Analysedelen i det kvalitative forskningsintervjuet er krevende og krever at en har tenkt nøye gjennom dette i en tidlig fase av forskningsdesignet. Det spesielle med kvalitativ forskning er

at både datainnsamling og analyse er spredt utover i tid, og at man undersøker noe forskjellig avhengig av hvor man befinner seg i prosessen (Ryen, 2010).

Den første analyseringen startet allerede under intervjuene når vi skulle tolke det informantene sa. Med dette mener vi at når ting ble noe uklart for oss om hva de mente så spurte vi med å gjenta svarene deres og spurte dem så om det var dette de mente. På en slik måte kunne vi få bekreftet eller avkreftet vår forståelse av det de mente. Ønsket vi mer oppklaring fikk vi informantene til å utdype det enda mer.

Etter gjennomført intervju som vi tok opp ved hjelp av mobiltelefon, gjennomførte vi en fullstendig transkripsjon av intervjumaterialet så godt det lot seg gjøre. Det transkriberte intervjuet ble så gjenstand for en fortolkning i tre faser (Johannessen et al., 2010 s 176): *informanten sin skildring som et helhetsinntrykk, kritisk analyse av informanten og teoretisk/forskningmessig analyse*. Vi leste/hørte gjennom hele materialet og lette etter interessante og sentrale temaer. Det var viktig for oss å få fram deltakerens perspektiv. Videre kodet vi de ulike svarene. Kodekategoriene ble utformet på bakgrunn av inndelingen i intervjuguiden og aktuelle funnene våre. Det ble en åpen koding der vi satte navn på og kategoriserte gjennom en intens og nøye gjennomgang av datamaterialet. Vi lette etter meningsbærende elementer i materialet og skilte ut det som var relevant for problemstillingen. Begrepsforståelsen ble et viktig element i kodingen. Dataen ble så delt inn i mindre deler og gitt et navn. Vi lette etter tekstelementer som ga oss kunnskap og om hovedtemaene vi hadde. Disse merket vi gjerne med ett eller flere kodeord som anga hva slags informasjon tekstelementet ga oss. Dette siste var viktig for å redusere datamengden og kunne håndtere stoffet analytisk. Kodeprosessen er kun et ledd i fortolkningsprosessen.

Koding er en forutsetning for å få en oversikt og for å få tak i meningsinnholdet slik at vi kan tolke det. Hvilke kategorier og kodeord vi bruker, er avhengig av den forståelsen av materialet forskeren utvikler underveis. Den neste fasen blir gjerne kalt kondensering. Hensikten her er å abstrahere det meningsinnholdet som ligger i de etablerte kodene. Her trekkes ut de delene av teksten som er kodet, de vil si de tekstelementene vi har identifisert som meningsbærende. Vi ser om kodeord kan slås sammen eller ordnes under hverandre. Dette danner utgangspunkt for å skrive en mer fortettet tekst. Denne fasen handler om å utvikle kategorier som er mer abstrakt enn de opprinnelige kodene - kategorisere. Er det identifiserbare mønstre, sammenhenger og prosesser? Kan vi klassifisere begreper? I denne kodingsprosessen prøver

vi å finne kjerne kategorier og systematisk relatere dem til andre kategorier. Kjerne kategorien representerer forskningens hovedtema. Dette var en tidkrevende prosess. Vi fortettet og fortettet på nytt igjen. La til momenter og tok vekk. Siden vi er to som forsker sammen forstod vi ting noen ulikt. Her måtte vi drøfte oss fram til en enighet, det gjaldt også på enkelte områder som gikk igjen flere plasser, hvor passet det best å ta det aktuelle punktet med? Dette gjaldt også når vi så på hva informantene hadde uttalt og når vi så på disse uttalelsene i lys av den teorien vi har. For å være sikre på uttalelsene og forståelsen vår gikk vi ofte tilbake til råmaterialet for å sjekke at det ble korrekt. Etter at alle intervjuene var gjort og teorien var samlet inn ordnet vi materialet og systematiserte det. Ved å gjøre dette fikk vi en bedre oversikt over alt materialet og de opplysningene vi hadde når vi nå skulle begynne å belyse problemstillingen.

Nå så vi etter på identifiserbare mønstre i svarene for å vurdere dem i lys av eksisterende forskning og teorier. Til slutt sammenfattet vi funnene våre for å se om vi kunne utforme eventuelt nye rutiner og forslag til hvordan vi kan øke kunnskapen til spesialpedagogisk team i skolen på og hvordan det kan bidra til å styrke lærerens kompetanse i utviklingen av tiltak i bekymringsfasen. Vi vil prøve å sammenfatte dette materialet for så å utforme nye begreper og beskrivelser. Finne felles punkter i måten de ulike skolene organiserer s-team og ønsker fra informantene for at s-team skal være til nytte for den enkelte informant sett i lys av teori og egne erfaringer.

For å sikre anonymiteten og for at det skulle bli enklere for oss underveis i prosessen valgte vi å dele informantene inn i ulike kategorier med tall for skole og bokstav på den enkelte person.

3.7 Validitet og reliabilitet

Valg av type spørsmål i intervjuguiden påvirker kvaliteten på intervjuet. For eksempel ved å bruke ord som er innenfor vokabularet til intervjupersonene, og som de forstår er viktig for at de skal forstå hva vi spør om og føle seg tilpass i intervjusituasjonen. Vi brukte forskningsspørsmålene som intervju spørsmål. Var dette lurt? Vi tok det for gitt at informantene forstod dem siden både de og vi arbeidet innenfor samme område. Forskningsspørsmålene ble også delt opp i underpunkter og omgjort til mere intervju spørsmål. Klarte vi i den forbindelse å omgjøre dem i tråd med det vi ønsket å få svar på og forståelsesrammen til informantene med forskningsspørsmålene i bakgrunnen.

Spørsmålene må også være mest mulig nøytralt formulert slik at svaralternativene er åpne for informantene. Dette øker sjansene for at informantene faktisk svarer på det vi spør om.

Når vi skulle velge hvem vi skulle intervjuer var vi på jakt etter nøkkelinformanter. Dette er informanter som har lang erfaring som lærere og sitter på kunnskap og informasjon (Krumsvik, 2014). Men vi kan i ettertid spørre oss om disse er virkelige nøkkelinformanter og representative for sine kollegier? Var det andre vi heller skulle ha spurt som kanskje hadde annen og bedre kunnskap om temaet? Vi sendte ut en invitasjon til å delta i undersøkelsen, i etterkant ser vi at vi kanskje kunne ha gått mer direkte ut og spurt andre informanter som vi vet innehar andre synspunkter på s-team.

I den kvalitative forskningsintervju er vi tett på feltet og informantene. Det gjør at vi lett kan få sympati for informantene gjennom feltarbeidet sitt. Er det sensitive forskningsspørsmål om sårbare grupper i samfunnet, kan dette bli vanskelig på mange måter – ikke bare å stille de presise spørsmålene, men også når det gjelder transkripsjonsprosessen. Derfor er det viktig å ha fokus på intervjuvaliditeten. Det er ikke rom for empatisk fortolkning av intervjumaterialet.

I kvalitativ forskning kommer en av og til borti det dilemmaet som er knyttet til etiske sider ved forskningen, som kvantitative ikke har. Dette gjelder for eksempel anonymitet i forhold til sensitive spørsmål og sårbare grupper. Derfor må man kanskje allerede i transkripsjonen anonymisere og skjule identiteten til informantene. Et annet etisk dilemma kan være språket til informantene. Hvordan transkripsjonen foregår og hva som kan gjengis i oppgaven, skal den bli publisert i sin opprinnelige transkripsjon eller omformulert? Er det nødvendig å omskrive språket for å anonymisere? I vår undersøkelse har vi valgt informanter fra 4 skoler. Det er variasjoner i størrelse, antall elever og klassetrinn på disse skolene. Dette gjør at det har vært vanskelig å anonymisere godt nok synes vi.

3.7.1 Reliabilitet

Kriterier for korrekt forståelse. Hvordan kan vi avgjøre om våre fortolkninger av det som er kommet fram i intervjuene som er mest mulig korrekt? Dette er et problem i alle forskningsaktiviteter. Hvilke kriterier har vi å støtte oss på når vi skal avgjøre hvilke fortolkninger som er den beste, eller når vi skal avgjøre om vi virkelig har forstått den tekst eller handlingen som vi forsøker å forstå? I kvalitativ forskning brukes det ikke strukturerte

datainnsamlingsteknikker. Vi bruker oss selv som instrument. Det er ingen andre som har samme erfaringsbakgrunn som oss, derfor kan ingen andre tolke resultatene på samme måte. Dette oppdaget vi fort når vi skulle analysere dataene. Vi var to som har noe forskjellig bakgrunn og det gjorde at vi noen ganger la forskjellige meninger i det informantene sa. Reliabilitet handler imidlertid om at forskningen vår kan etterprøves med samme resultat.

Våre kriterier i denne forskningsprosessen har bygget på forståelsen mellom det meningsfulle fenomenet spesialpedagogisk team og dets aktører, og de kunnskaper som vi etter hvert ervervet oss om fenomenet gjennom erfaringer og teori. Slik at det blir forståelsen av våre hensikter med forskningen som mye avgjør reliabiliteten og om vi har klart å utarbeide en klar problemstilling.

Siden en i det kvalitative forskningsintervju arbeider med tekstdata, er det viktig at intervjureliabiliteten er solid. Intervjureliabilitet betyr at en har presise, relevante og ikke minst tydelige intervju spørsmål angående fenomenet, og at disse er oppfattet og skjønt av informantene. Det er også viktig at spørsmålsformuleringene ikke er med på å forme svaret fra informantene.

I transkripsjonsfasen kan en sikre intervjureliabilitet på følgende måte ifølge Krumsvik (2014 s. 132): *en velger ut en del fra ett eller flere intervju fra intervjumaterialet. To personer transkriberer det samme intervjumaterialet. Disse to transkripsjonene blir så sammenlignet om det er oppfattet det samme av begge to.* Vi har gjort det sånn at begge deltar i intervjuene for på denne måten også å kunne sikre oss om at vi forstår informantene riktig. Begge har også opptakene av intervjuene for hånden slik at vi kan høre gjennom dem hvis det oppstår noen uklarheter om hva som ble sagt. For å sikre intervjureliabiliteten valgte vi å få en uavhengig person til å transkribere intervjuene for oss. Da vi fikk dem igjen sammenlignet vi det transkriberte materialet med det vi selv hadde oppfattet og skrevet fra intervjuene.

Reliabilitet avhenger av dataens pålitelighet. Den knyttes til nøyaktigheten av de undersøkende dataene, hvilke data som brukes, den måten den er samlet inn på, og hvordan den er bearbeidet etterpå. Intervjuvaliditeten henger klart sammen med intervjureliabiliteten, og har en stilt uklare intervju spørsmål, svekker dette både intervjureliabiliteten og intervjuvaliditeten. God reliabilitet øker den indre validiteten.

Vi håper at vi har styrket vår reliabilitet ved å gi en inngående beskrivelse, detaljert framstilling og framgangsmåte for hele forskningsprosjektet. Det at vi har vært to om å arbeide med oppgaven har gjort at vi føler at vi har klart å motvirke vilkårlig subjektivitet. Vi har for eksempel hele tiden passet på og spurt hverandre hva mener du med det, hva forstår du med det, er dette relevant for vår oppgave? Kan vi stole på de innsamlede dataene og er informantene representative for alle som arbeider i skolene og har vi tolket dem rett?

3.7.2 Validitet

Hvor valid eller gyldig er undersøkelsen? Validitet i en kvalitativ undersøkelse, handler om hvorvidt en metode undersøker det den har til hensikt å undersøke, i hvilken grad våre observasjoner virkelig avspeiler de fenomener eller variabler som interesserer oss (Johannessen et al.,2010). Metodevalget var ganske enkelt for oss pga tidsrammen og de ressursene vi hadde tilgjengelig.

Det har vært viktig for oss gjennom hele forskningsprosessen å være bevisst på ulike forhold, på det vi har holdt på med, som en slags kvalitetskontroll. Det har bl.a. vært om den teorien vi har funnet er den relevant i forhold til vår problemstilling, hvilke begreper er det viktig å få avklart slik at vi har en felles forståelse av hva vi prater om og er den metoden med de forskningsspørsmålene vi har, er de relevante? Ved å sette oss inn i tidligere forskning, aktuelle teoretiske perspektiv og metodelitteratur på en systematisk måte både i forkant, under og etter intervjuprosessen håper vi at det kan være med på å styrke validiteten. Gjennom å ha flere informanter ved flere skoler og i ledelsen håper vi at det også har vært med på å bygge opp og styrke validiteten ved vår forskning.

Så er det om vi har klart å svare på problemstillingen, og i hvilken grad har vi klart å belyse den gjennom aktuell teori og de spørsmålene vi har stilt med påfølgende svar? Har vi klart å sikre oss nok informasjon fra informantene? Vår svakhet i intervjusituasjonen var vår mangel på erfaringer på å lede et intervju. Vi ble fort engasjert i det informantene sa og til tider ble det en del ledende spørsmål som ble stilt. Dette er noe vi ser i etterkant når vi gikk i gjennom intervjuene. Har vi funnet rett teori i forhold til empiri er viktig spørsmål? Kan den teorien vi har funnet være med på å underbygge datamaterialet? Utdanningsdirektoratet sin veileder for spesialundervisning (2014a) var den teoretiske rammen for oppgaven som vi startet med. Den var også grunnlaget for intervjuguiden, annen teori kom etter hvert som undersøkelsene skred

fram og noe teori ble hentet fram først i etterkant av intervjuene. Dette for å øke den teoretiske forståelsen av datamaterialet.

Vi har forsøkt å styrke validiteten gjennom triangulering mellom teori og forskningsspørsmålene. Fordeler med triangulering sier Ryen (2010) er at det kan øke tilliten til dataen og gjøre studien mer fullstendig. Man kan stille ulike komplementære spørsmål innen samme studie og bidra til at fortolkningen ved ett datasett gir inntak til å forstå et annet. Uoverenskomster kan avdekke nye forhold eller prosesser som kan resultere i at man utvikler nye teorier eller modifierer eksisterende. Vi kommer også nærmere forskningssituasjonen og kan derved bidra til en mer nyansert forståelse av studiets fokus. Gjennom forskningsspørsmålene har vi prøvd å forstå helheten i fenomenet med spesialpedagogisk team. Det har også vært viktig for oss at teorien ikke har vært for snever slik at den ikke har fanget opp og kunnet være med på å bygge opp under informantenes utsagn. Teorien måtte derfor ikke være for snever slik at den sviktet i møte med praksisen.

Har vi tolket rett det som kom fram under intervjuene og hvordan har vi relatert de til teorien? Hvordan har vi presentert utsagnene fra informantene? Har vi framstilt dem i riktig kontekst, eller er framstillingen blitt fragmentert for å passe inn i en kontekst som vi som forsker ønsker? Har vi blandet de personlige og praktiske målene inn i forskningsspørsmålene slik at vi har på forhånd lagt føringer og gjort antakelser uten å ha grunnlag for det? Alle disse spørsmålene har vi prøvd å ha i bakhodet når vi har arbeidet med oppgaven. Vi har tatt dem fram med jevne mellomrom og sjekket om vi var på rett vei og justert oss inn ved behov. Om vi har lykket er det vanskelig for oss å si, men vi har gjort vårt beste og håper med det at vi har klart å lykkes med det. Forskningsspørsmålene våre dannet grunnlaget for intervjuguiden. Intervjuvaliditeten henger klart sammen med intervjureliabiliteten, og har en stilt uklare spørsmål, så svekker dette både reliabiliteten og validiteten. Så til sist henger alt sammen om vi har klart å gjøre den jobben vi skal.

3.8 Forskerrollen

En casestudie stiller store krav til evnen i å holde en stø kurs og se helheten i prosjektet, noe som forutsetter at en har god oversikt og et godt grep på selve forskningstemaet. I og med at en casestudie er så komplisert og så avhengig av våre kunnskaper, forutsetninger og vurderingsevne, stiller det spesielt store krav til å være bevisst når det gjelder vår egen forforståelse, og ikke bli for bundet av tidligere oppfatninger (Skogen, 2012).

Relasjoner mellom forsker og informanter spiller en vesentlig rolle for å få fram mest mulig informasjon. Siden vi forsket på et kjent område og vi kjente alle informantene og skolene mer eller mindre, vanskeliggjorde det vår forskerrolle. Det var lett å komme inn på områder som ikke hadde med vår forskning å gjøre og diskusjonene satt løst slik at vi til tider kunne komme med innspill som igjen påvirket informanten. Det kunne også påvirke oss slik at vi kom med ledende spørsmål. Dette kan ha påvirket vår reliabilitet og validitet på undersøkelsen men vi vært veldig bevist oss dette gjennom hele prosjektet.

4. Resultater

I dette kapitlet vil vi presentere sentrale funn fra vår undersøkelse. Vi vil prøve å presentere funnene mest mulig objektiv og fortolke minst mulig annet enn i utvelgelsen av materiale. Problemstillingen med spørsmål, vil være rammen for kategorisering og bearbeidingen av det innsamlede materiale. For å gjøre det ryddig og oversiktlig for leserne tar vi utgangspunkt i strukturen og oppbyggingen i intervjuguiden (se vedlegg 3). For å underbygge, belyse informantenes oppfatninger i materialet, forståelse av begreper i den spesialpedagogiske veilederen og spørsmål om spesialpedagogisk team vil vi bruke noen sitater i teksten. Informantene er nummerert fra 1-7 i en vilkårlig rekkefølge.

4.1 Ordinær opplæring med handlingsrom, organisering og differensiering

4.1.1 Ordinær opplæring

Skolen må kartlegge den ordinære opplæringen for å kunne si noe om en elev har tilfredsstillende utbytte. I handlingsrommet innenfor den ordinære opplæringen som skolene har ligger det muligheter til å organisere og differensiere opplæringen slik at utbyttet i den ordinære opplæringen øker. Hva legger informantene i begrepet ordinær opplæring, handlingsrom, organisering og differensiering?

Det var kun tre informanter som definerte hva de la i begrepet ordinær opplæring. Informant 5 definerte begrepet som opplæring som passer de fleste. I opplæringen må vi tenke nivå, tredelt eller kanskje firedelt. Informant 2 definerer ordinær opplæring med det er at en planlegger en time. Alle informantene uttrykker imidlertid, at forventningene på tilrettelegging for den enkelte elev i undervisningen har økt. Informant 4 uttrykker at det er hva du gjør med dem og hvordan eleven har det. Som informant 4 uttrykker det: *For di hvis vi tenker organisering, da er det jo hvordan du har ungene og litt sånn hva du gjør med dem.*

4.1.2 Handlingsrom

Det var kun informant 3 og 6 som forteller at de hadde et ganske stort handlingsrom, men de var kanskje litt redd for å ta hele i bruk. Dette var skolen med færrest elever. De øvrige informantene på de andre skolene mener handlingsrommet var blitt mindre, ressursene begrenset og til tider lite. Informant 1 uttrykker at mye av ressursene er bundet opp i spesialundervisningen og det gir lite handlingsrom. De håper på større fleksibilitet til neste år. Det er rett og slett ikke ressurser nok slik det er nå.

Utfordringer og oppgavene har økt og forventningene til hva man skal prestere innenfor den ordinære klasse med tilrettelegging for den enkelte elever blitt større nevner informant 2.

Informant 4 uttrykker at lærerne på de ulike klassetrinnene legger timeplanen selv, noe som gir dem et større handlingsrom. I tillegg er de to kontaktlærere i alle klasser, som igjen gir rom for å organisere etter behov.

Hvordan det var mulig å utnytte handlingsrommet var avhengig av hvordan de organiserer skolehverdagen mente alle informantene. Som informant 4 uttrykker det: *Handlingsrommet er stort på et område og snevert på et annet.*

4.1.3 Organisering

Alle informantene nevner at de har muligheter til å organisere elevene i grupper når det gjelder emner og innenfor fag. Informant 4 forteller at de legger alle ressursene inn i klassene, slik at de blir to lærere i hver klasse i store deler av skoletiden. Lærerne kan nå organisere klassen etter slik de ønsker og etter behov til elevene. Slik har de god voksentetthet, da kan de være fleksible og bruke folk der det trengs. Dette gir blant annet muligheter til å organisere i avsatte deler av klasserommet. Informant 5 uttrykker seg slik: *Du må prøve å tenke - hvordan kan jeg organisere her?* Alle informantene poengterte at hvilke muligheter de har til å organisere undervisningen avhenger av ressursene, tilgang på grupperom og timeplanen i de enkelte klasser til enhver tid.

4.1.4 Differensiering i undervisningen

Alle informantene mente at den enkelte lærer har muligheter til å differensiere i det ordinære miljøet i klasserommet. Det kan være på stoff, mengde og ulik vanskelighetsgrad. Informant 4 poengterer: *Det er avhengig av at læreren lager gode læringsplaner, da må de tenke differensiering.* Det er timeplan, læreplan og rom som er alfa og omega for tilrettelegging og differensiering. For informantene handler det om å bli flinkere på idéstadiet, bruke ulike metoder og være kreativ.

Foreldrene blir også trukket fram som en mulig støttespiller for å hjelpe elevene. Det er vanskelig å gi den enkelte hjelp hvis foreldrene ikke støtter opp. Dette forteller informant 2 og 5 er veldig viktig. Informant 1, 6 og 7 nevner også andre muligheter som for å differensiere, for eksempel gjennom stasjonsundervisning med en eller flere lærerstyrte grupper, tilpasset oppgaver, lesestoff og tilpassning i forhold til kompetansemålene.

Informant 2 opplever det som vanskelig å møte mengden av krav og forventninger på hvor mye man skal differensiere og tilrettelegge for den enkelte elev, hvor grensen går på hvor mye en skal differensiere i den ordinære opplæringen før det blir betegnet som spesialundervisning.

4.2 Tilfredsstillende utbytte

Det er et skjønnsmessig vurderingstema om en elev har tilfredsstillende utbytte av opplæringen. Det er derfor vanskelig å fastsette en nedre grense. Graden av individuell tilpasning som kan gis, kompetansemål i læreplanene og vansker hos eleven har innflytelse på utbyttet eleven har i den ordinære opplæringen. Hva mener informantene om dette?

4.2.1 Lokale læreplaner i Fauskeskolene

På alle skolene vi besøkte mente informantene at kompetansemål og lokale læreplaner er viktige å ha. Informant 1 poengterer også at *Lokale læreplaner er nødvendig for å bryte ned kompetansemålene til trinn-nivå. Det vil gi indikasjoner på hvor eleven bør være faglig på et gitt nivå.* Læringsplanene sier informanten skal ligge til grunnlag for all læring for den enkelte elev. Når du har læreplaner med kompetansemål kan du se dem opp mot hverandre. For hvis eleven ikke har grunnlag for å nå disse målene så er det bekymringsverdig.

Det å få utviklet ferdigheter på det gitte nivå ser informant 1 som det viktigst, det lærer, elev og forelder jobber mot. Dersom det skal unntas fra kompetansemål, må trinn-nivået være klargjort på forhånd. Det er dem som eleven skal bli vurdert etter. Informant 3 forteller at de på deres skole har de tydelige mål og kriterier som er kjent for elevene og skal følges, samt gis tilbakemelding på i forhold til kriteriene. De er blitt veldig konsentrert om læringsmålene og vurdering for læring. Informant 7 svarer at de har kanskje mange læringsplaner men at de er ikke satt så veldig i system. De lokale læreplanene blir lite brukt hos dem, til tross for at det er brukt mye tid og mange planleggingsdager på å utarbeide disse planene. Informant 1 går så langt at det foreslås at det burde vært utarbeidet ferdighetsplaner for Fauskeskolen under ett. Den felles leseplanen i kommunen er en slik plan som sier noe om hvilke ferdigheter eleven bør ha på et gitt trinn nivå. Der er det også lagt inn metoder/verktøy for å jobbe mot målet. Dette skulle kanskje vært utarbeidet på alle ferdigheter lesing, skriving, regning, muntlig og digitale ferdigheter i kommunen.

4.2.2 Individuell tilpasning

Hvis du har en klasse der mange har behov for tilpasset undervisning på veldig forskjellige nivåer kan det by på problemer (informant 1).

Informantene uttrykker at det handler om mestring, framdrift, at elevene er motivert og fornøyd. Du prøver som lærer på en eller annen måte å få det til, ved at du gir dem lettere oppgaver slik at det er framgang, elevene lærer noe nytt og elevene blir motivert. Undervisningen blir dermed tilpasset på en slik måte at det skjer noe ut fra elevens sine forutsetninger og evner.

Informant 7 snakker om at en elev har tilfredsstillende utbytte når undervisningen er lagt opp fra eleven sine forutsetninger og eleven har progresjon, dette er individuell tilpasning. Den individuelle tilpasningen gjøres gjennom læreplanen til den enkelte elev. Organisere i mindre grupper blir også trukket fram, at her er det lettere å gi individuell tilpasning og elevene får bedre utbytte. Informant 4 uttrykte at hos dem er det 2 lærere til stede nesten ved enhver anledning og det gir rom for det individuelle. Hvis grunnbemanningen øker så kan det individualiseres og differensieres mer mener informant 2, som ikke har 2 lærer-system. Informant 5 sier det er kjempeviktig å passe på at eleven er i flytsonen og at vi ikke drukner dem. Mens informant 3 mener det er bekymringsverdig når eleven ikke når kompetansemålene og da er en inne på noe som skal bort, da er det spesialundervisning eleven har behov for.

4.2.3 Nedre grense

Nedre grense bygger på en helhetsvurdering av eleven, forteller alle informantene. Når alt er prøvd og det er svært liten eller ikke er noen progresjon samt at det grunnleggende ikke er på plass. Informant 4 bruker måleverktøy som for eksempel kartleggeren, for å finne den nedre grense mens informant 1 og 3 snakker om måloppnåelse i forhold til kompetansemål. Dette krever at de lokale læreplaner er utarbeidet med kompetansemål for det enkelte trinn. Det å utvikle ferdigheter på det gitte nivå/trinn uttrykker informantene som viktigst, det lærer, elev og foreldre jobber mot. Da må planene ligge i bunn forteller informant 1. Når man underviser noe som skal føre til oppnåelse av kompetansemål, og noen underveis har null mestring eller svært liten mestring, da begynner det å nærme seg nedre grense, sier informant 4 og 6.

Selv om eleven har framgang i forhold til seg selv men det fører likevel til ingen eller lav måloppnåelse beveger vi oss på den nedre grensen, mener informant 1. Informant 6 mener grensen er nådd når du kommer til et punkt hvor det ikke lenger lar seg løse med vanlig

tilpasning av undervisningen. Det er når du har prøvd ut tiltak og det ikke er noen utvikling og tilfredsstillende utbytte av den undervisningen som drives. Nedre grense er også nådd når spriket blir så stort i forhold til de du går sammen med at det blir synlig for selv for eleven, mener informant 3. Informant 1 uttrykker det slik: *Hvis eleven har framgang i forhold til seg selv, så må vi ta noen vurderinger i forhold til framgangen, eleven selv og om det vi vet vil føre til lav måloppnåelse.*

4.2.4 Vansker som gir bekymring

Informant 1, 2, 5 og 6 nevner spesielt lese- skrivevansker mens informant 7 er mest bekymret for oppfølging fra hjemmet. Informant 1, 3 og 4 snakker om atferdsproblematikk. De ser at elevene blir bare yngre og yngre når disse trøblete tingene oppstår. Informanter 3 og 4 mener generelt at det vekker bekymring når elevene ikke har grunnlag for å nå kompetansemålene, de begynner å henge veldig igjen, det går veldig sakte og ikke bare når det er bom stopp. Det ikke skjer noe framgang hos eleven. Informant 6 uttrykker at vansker med tall eller mengdeforståelse mens informant 2 mener at konsentrasjon og hvordan elevene blir oppfulgt hjemme gir bekymringer. Informant 6 nevner motoriske utfordringer, skolevegring og psyken hos elever som begynner å henge etter. Informant 3 uttrykker det slik: *Vi er flinke til å snakke om alle mulige typer bekymringer uansett om det går på konsentrasjon, samspill eller fag.*

4.2.5 Bekymringer - hva gjøres når en lærer er bekymret for en elev

Informant 2, 4 og 5 drøfter bekymringene først på teamet eller lavest mulig nivå. Lærerne hjelper hverandre og deler, ser på testresultater. Hvis det ikke kan løses innad i teamet går de til administrasjonen. Lærerne er flinke til å ta ansvar for hverandre sier informant 7.

Informant 1 nevner at bekymringene først blir tatt opp på s-team uten PPT til stede, før de eventuelt går videre til s-team med PPT til stede. Informant 4: *Vi snakker om hva lærerne har gjort – ballspill på hva vi kan gjøre videre, før neste steg s-team med PPT.*

4.3 Vurderingspraksis

Under dette punktet ønsker vi å vite noe om hvilke systemer skolen har for å fange opp og følge opp elever som skolen er bekymret for. Hva mener informantene om skolens vurderingspraksis og hva gjøres når læreren er bekymret for en elev? Hvilke tiltak bør prøves ut på skolen og hvilke muligheter ligger innenfor rammen av ordinær opplæring?

Informant 3 og 6 forteller at de har arbeidet med et vurderingslæringsprosjekt i mange år. Der legges det opp til tydelige mål og kriterier som skal følges. Det brukes forskjellige vurderingsmetoder på de forskjellige trinnene. De har mål og kriterier på timene, og mye underveis kartlegging.

Informant 4 bruker verktøyet kartleggeren og de nasjonale kartleggingsprøvene. De bruker både de frivillige og de obligatoriske kartleggingsprøvene til grunnlag i vurderingen av elevene. Framover meldinger ligger i vurderingene og i den ser eleven hva de bør arbeide videre med for å få et beder resultat forteller informant 2 og 5. I tillegg bruker de arbeidsbøker og ser på orden og oppførsel. De gjennomfører også halvårsvurderinger nevner informant 7, der de har oppe hver enkelt elev og reflekterer over elevens faglige nivå. Elevene blir i tillegg diskutert på team.

Informant 4 forteller at deres skole har utarbeidet et samleskjema. Disse skjemaene blir samlet inn hver vår. Her står det navn på elevene i hver klasse og alle resultatene fra prøver og kartlegginger i de ulike fagene gjennom året. Det blir også notert om de har tilpasninger i ulike fag, IOP eller behov for assistent / ekstra oppfølging igjennom skolehverdagen. Dette er et godt verktøy mener informant 4 for å fange opp det som er bekymringsverdig.

Alle informantene viser til kartleggingsprøver, nasjonale prøver, Carlsten og kapittelprøver. Vurderingspraksisen avhenger av den enkelte lærer uttrykker informant 1 og dette blir støttet av de andre informantene.

Når det gjelder underveisvurderinger er det store forskjeller i deres skole kan informant 1 fortelle. Noen lærere er flinkere enn andre til nettopp dette i skolen. Der det gis god underveis og framover melding, gir det større muligheter til å tilpasse opplæringen for eleven mener informantene. Eleven måles mot seg selv og de mål som er satt. De lærerne som er flinke til dette skaper en motivasjon hos eleven. Når elever og lærere arbeider sammen mot samme mål og da mestrer eleven bedre.

Informant 4 uttaler: *Når det gjelder vurdering for læring, gjenspeiler dette arbeidet seg i alle læringsplanene på skolen. Det er mål i alle fag. Det er tydelige mål på dagsplanene i klasserommene. Det blir gitt tilbakemeldinger i henhold til intensjonene i vurdering for læring. Dette er blitt et arbeidsredskap på skolen.*

4.4 Læringsmiljø, muligheter, forebygging og tiltak

Et godt og inkluderende læringsmiljø bidrar både til faglig og sosial trivsel på skolen, framgang og mestring. Elever lærer på ulike måter, i ulikt tempo, mengde og vanskegrad. Hva mener informantene om læringsmiljøet og hvordan dette kan forebygge lærevansker og stimulere til økt læringsutbytte?

4.4.1 Læringsmiljøet og økt læringsutbytte / forebygging

Informant 2 forteller at for 25 år siden da man kom inn i yrket oppfattet man ordinær opplæring at man forberedte et opplegg til en time, nå skal man forholde seg til kompliserte strukturer, andre utfordringer og prestere på ulike nivå i klasserommet før du får hjelp. Utfordringene og oppgavene har økt. Forventningene til hva du skal prestere innenfor den ordinære klassen med tilrettelegging for den enkelte elev har økt. Mens mulighetene for differensiering er blitt færre og færre. Med nedskjæringer sier det seg selv at det blir færre voksne pr elev, med mindre det har skjedd noe revolusjonerende av metoder så blir det mindre tid pr elev og muligheten til differensiering er også blitt mindre. Dette blir støttet av informant 5. Informant 1 mener det ikke er nok muligheter til å drive fleksibelt i forhold til det behovet som er. Det er rett og slett ikke nok ressurser. Det er imidlertid lite som skal til for å legge til rette for nyttige metoder og verktøy forteller informanten.

Informant 2 og 5 mener at mulighetene er blitt færre og færre med årene /de ser ingen muligheter. De sier det er helt på grensen til det forsvarlige når det gjelder ressurser nå.

Informant 1 og 4 sier at mangelen på grupperom kan være et problem i tillegg til mangelen på andre ressurser som gjøre det vanskelig for læreren å gjøre en god nok jobb. Informantene 2, 4, 5 og 7 viser til at når skolen klarer å parallellegge fag har de større muligheter til å lage grupper innad på samme trinn. Dette gir dem muligheter til å utnytte voksenressursen i det forebyggende arbeide og tiltak i forhold til enkeltelever.

Informant 1, 3 og 6 forteller de bruker bildestøtte/bilder, filmsnutter, digitale verktøy samt ulike lesestrategier som metoder undervisningen. Det skaper et variert læringsmiljø, noe som kan være med på å forebygge problemer hos elever. Det å bruke ulike læringsstrategier kan flere ha nytte av mener informantene. Leseveiledere som modellærer på metoder generelt i klassen på lesestrategier er også nevnt av informant 1. Informant 4 mener du ikke klarer å differensiere tilstrekkelig hvis du ikke har tenkt igjennom undervisningen og har gode læringsplaner.

Informanter 1, 4 og 6 mener at relasjonene til de voksne er viktig, at eleven er trygg, at de tør spørre, føler seg verdsatt og respektert. Alt som kan hjelpe elevene til å se de positive egenskaper de har og kan vise de andre det. At eleven kommer ut med æren i behold, alt som kan hjelpe til med å opprettholde eleven sitt selvbilde hjelper. Informant 7 poengterer at: *Det sosiale i klassemiljøet er viktig og det å lære eleven respekt og at man er forskjellig. Sosiale aktiviteter er viktig for å skape gode relasjoner.* Dette støttes opp av informant 4, at læringsmiljøet handler om elevene, det er klasseledelse og relasjonsbygging. Og ovenfor dette ligger elevenes trivsel. Det handler om at lærerne må lære oss å være raus i samspillet med ungene. Skaper du et godt læringsmiljø så har du lykket som lærer mener informantene. Informant 1 mener gode lærere gir gode relasjoner som igjen skaper stor trivsel, det gir et godt læringsmiljø. Det skaper læringstrykk, det motiverer til læring og vi ser gode resultater av det. Å få den gode kommunikasjonen mellom skole hjem tidlig er også viktig mener informant 5.

To-lærersystemet blir nevnt av informant 2, at det kan forebygge lærevansker og stimulere til økt læringsutbytte. Tilgang til nytt konkretiseringsmaterieell og læremidler er viktig sier informant 2 videre.

Informant 3 og 6 nevner også at det å skape et miljø der ungene blir vant til å være i ulike grupper fungerer best. Elevene blir trygge og det er akseptert av alle å være på ulike grupper av ulike årsaker.

4.4.2 Tiltak i førhenvissningsperioden

Fire informanter 1, 2, 5 og 7 nevner samarbeidet med heimen om det å bli enige om tiltak, når det er snakk om ekstra oppfølging. Få foreldrene til å spille på lag. To andre informanter 3 og 6, nevner tiltak som intensive opplegg med for eksempel ulike lesestrategier/lesekurs, addisjonsskole osv. i en periode. Stasjonsarbeid med en eller flere lærerstyrte stasjoner som fanger opp og med tilpasset oppgaver for elever mener de er et godt tiltak. Informantene 1 og 7, snakker om at når de oppdager noen svake ledd så kartlegger de hvor landet ligger. Informant 3 nevner økt voksentetthet en periode, tilpasse så godt de kan og bruke folk der det trengs eller lage mindre grupper. Refleksjon blant lærere – ballspill er konstruktiv sier informant 4, det fører ofte til et eller to tiltak. Kun informant 1 og 7 snakker om å ta eleven ut og ha eneundervisning. Men som en informant 5 sier: *En må sette inn tiltak og ta det opp i s-team. Vi kan jo ikke vente på utredning.*

4.5 Spesialpedagogisk team

Spesialpedagogisk team (s-team) er en måte å samle skolens spesialpedagogiske kompetanse på for å organisere og koordinere skolens ressurser hensiktsmessig for elever og lærere. Hensikten med teamet er at skolene skal bli mindre avhengig av ekstern hjelp og heller bygge kompetanse innad i skolen. Hvilke forventninger har informantene til teamet? Hva mener de om råd og veiledning, kompetansen i s-teamet og det er nyttig med s-team? Dette er noe vi ønsker å få svar på. Videre kan s-team være med på å forebygge og avhjelpe vansker, hvordan er samarbeidet med PPT og er det endringer som bør gjøres? PPT i Fauske kommune har utarbeidet en egen s-teamsirkel som skal ligge til grunn i diskusjonen om de enkelte elevene i s-team (vedlegg 1). Hva vet informantene om s-teamsirkelen?

4.5.1 S-team på de ulike skolene

Det er ulik forståelse hos informantene om s-team. Informant 4 forteller at de har s-team kun når PPT er der, da tar de opp saker som er meldt til dem av lærerne. Det er saker som har vært jobbet med på høyresiden av s-teamsirkelen. Informantene 2, 3, 5, 6 og 7 mener de ikke har noe s-team mens informant 1 sier at de har s-team på skolen både med og uten PPT til stede. I rektormøtet vi var på fikk vi informasjon fra rektorene at alle skolene har s-team men det varierer hvem som deltar og hvordan møtene blir organisert.

4.5.2 Forventninger til s-team – råd, tiltak og veiledning

Tre informanter mener møte med fagfolk og faglighet er viktig, informant 1, 4 og 7. Det er kompetente folk fra PPT som kommer på møtene. De forteller at på møtene er vi fagfolk og det skal være faglighet. Informant 3 og 6 nevner at i s-team kan de få tanker og innspill som de kan tenke på og evnet prøve. Vi kan få tips om hvordan problemene er løst på andre skoler. Informant 3 og 6 uttrykker at det er godt bare å få luftet problemer i forhold til elever og event få synspunkter på dem.

Informant 1 nevner at de forventer at møtene er godt planlagt, har ei sakliste og det er ei målsetting for møtet. De som kommer må være forberedt og at det kommer en redegjørelse og konklusjon på møtet, for eksempel hvor en skal begynne. Det forventes at i s-team har de et kritisk blikk på spesialundervisningen fordi eleven skal over på ordinær opplæring etter hvert hvis det er mulig. Informantene ønsker å få svar på hva som ligger i og hjelp i den tilpassete opplæring, hva den skal gå ut på og hva gjør vi for at denne eleven ikke skal forsvinne i den ordinære opplæringen.

Det er også viktig at man har god tid når foreldrene er til stede på s-teammøtene og at det kan gis råd og tiltak til dem. Informantene ønsker råd om elever som trøbler faglig og forslag på tester. Forslag på konkrete råd, tips og tiltak nevner informanten 2, 3 og 6 spesielt. Hjelp skolen med en verktøykasse på høyresiden slik at s-team blir som en levende verktøykasse som lærerne kan dra nytte av ønsker informant 4. Dette kan gjøre skolen mer selvberget, slik kan lærerne få hjelp til å tilpasse undervisning og skolen får mindre spesialundervisning. Informantene 3 og 6, sier at de ikke har s-team slik vi tenker det og derfor har de ingen erfaringer og forventninger. De møter i s-team kun for å melde saker til PPT.

4.5.3 S-team sirkelen til PPT i Fauske kommune

Informantene 1,3,5,6 og 7 sier de kjenner til sirkelen. Det er blitt større bevissthet om at det skal gjøres ulike tiltak og at de skal evalueres og dokumenteres. Informant 2 forteller at de kjenner lite til sirkelen mens informant 7 forteller at de har hatt den oppe på fellesmøter, samt tar den fram når de snakker om elevene. Informant 4 utaler: *Sikkert ikke godt nok, men jeg synes jo vi er på vei, det er jo kanskje i år vi har begynt å bli strengere på at vi skal følge den. Vi har jo hatt denne her i hodet kan du si, men nå tror jeg det begynner å bli bra.*

4.5.4 S-team og kompetanse

Informantene savner at s-teamene har mer kompetanse på atferd. Forskjellige psykiske fenomen er blitt mer utbredt og det mangler vi kompetanse på forteller informant 3. S-team mangler metodekompetanse, konkrete forslag til tilpasset opplæring nevner informant 1. Informanten savner også bedre kompetanse på gråsoneelevene. De ønsker mer kompetanseutvikling innad i s-teamet, det gir en større effekt. Man gjør hverandre gode.

4.5.5 Nyttig og hvorfor

Informant 3 og 6 uttrykker at det er noe med at når en har prøvd alt, når en ikke ser noen progresjon og har prøvd alle muligheter. Du tenker at nå vil du ha noen råd sånn at man vet om det du gjør er rett. Da tar du det opp i s-team. Det er en styrke med s-team. S-team gir deg støtte og skaper trygghet på at det vi gjør er riktig. Det å få reflektere med andre, om man er på riktig vei er viktig mener informant 1 og 5 er viktig, det trygger oss i vårt arbeide med elevene. Dette blir støttet av informant 4, det er en trygghet i samspillet.

I s-team arbeider man på høyresiden i sirkelen og det er viktig forteller informant 4. Vi må lage noen strukturer som er litt fast, vi skriver opp tiltak som er aktuell slik at vi har med oss

en verktøykasse på høyresiden. Informant 4 mener at når en skole er selvberget med gode strukturer gir det rom mer tilpasset opplæring og mindre spesialundervisning. Informant 1 forteller at lærerne hele tiden er på utkikk etter konkrete råd, for det er en praktisk verden de lever i. Med en representant fra PPT i s-team får lærerne konkrete tips og det er bra.

Informant 4 forteller at fordelene med s-team er at de kan fange opp en sak i s-team. De melder den inn hvis det er et problem og da får de tatt den opp og diskutert i s-team. Informant 6 forteller at det har vært mye støtte å få i s-team opp gjennom årene. Man får diskutert ting på en annen måte, både med råd, veiledning i forhold til elever og foreldre, og seg selv slik at man kan få tenkt over ting på en litt annen måte. Man kan få input, gjøre innstillingen til seg selv annerledes, hensikten er jo ikke å gå seg fast men å løse problemet forteller informant 3. Informant 6 mener møter uten PPT er til stede der vi diskuterer bekymringer og sånt – er mer etisk i forhold til personvern. Informant 7 uttrykker at det er nyttig med s-team. De føler at de kommer til kort, de har ikke den kompetansen som de trenger på alt som dukker opp. Det er så mye forskjellig. De foresatte blir tatt på alvor i s-team forteller informant 6 videre. Det er kompetente folk og gode samarbeidspartnere som deltar i s-team. I s-team kommer det andre inn utenfra (PPT) og hjelper oss og se på hvordan vi kan hjelpe elevene. PPT kan også være med på å bekrefte at nå er det sånn og sånn og det kan være årsaken til at dette problemet oppstår.

Informantene 1, 3 og 4 mener at det er en trygghet, lærerne får diskutere med fagfolk som innehar kompetanse og erfaring fra andre steder. I s-team kan vi ta opp en sak anonymt bare for å studere terrenget og da i neste omgang har møte med de foresatte – formøte for å bygge en sak. Med slike formøter kan det bli en enighet om hva som kan framlegges til de foresatte, for på en slik måte kan det unngås unødvendige diskusjoner når de foresatte er til stede. Det handler om å fange opp de som skal fanges opp, at vi ikke glipper noen.

S-team er en støtte for rektor, helt klart, sier informant 1 og 7. Det er nyttig hvis det er en målsetting, det er forberedt og det er en konklusjon. Eksterne kommer inn og ser, for du selv ser deg kanskje blind forteller informantene.

En arena for å ta opp elever som trøbler faglig. S-team er en plass å snakke med noen i bekymringsfasen så du kan føle deg tryggere på at du fanger opp de som trenger det. Du kan få hjelp til å snu skuten, og få det faglig begrunnet. Fagligheten betyr mye og du har kompetente folk som samarbeidspartnere uttrykker informant 4.

S-team med PPT er nøytralt og du får en kompetanse inn i teamet som skolen ikke har informant 3. Informant 6 og 7 støtter dette fordi de mener de ikke har den kompetanse på alle områder som de møter av utfordringer i skolen.

4.5.6 Forebygging og avhjelping

Informant 1 mener at s-team er med på å forebygge. Det er en styrke at ting kommer opp. Det er en god arena for lærere å diskutere elever med s-teamet. På denne måten får reflektert over problemområdene og kanskje får en konklusjon på veien videre. Samarbeidsmøter med foreldre i s-team, der foreldrene og lærere møter fagpersoner slik får alle høre det samme og sammen kan komme til en enighet på hva gjør vi nå. Dette blir mer eller mindre bekreftet av de andre informantene Informant 7 er imidlertid skeptisk til at s-team kan være til noen hjelp i forebyggingen. Hverdagene blir spist opp av andre oppgaver.

4.5.7 Samarbeid med PPT

Informant 4 synes samarbeidet er bra mens informant 1 sier at de må bli flinkere til å planlegge møtene. Informanten 1, 4 og 7, synes at det er for mange saker som kommer opp på hvert møte. Det er for mange elever og foreldre å forholde seg til i hvert møte, slik at det blir for liten tid for å omstille seg til neste sak. Når det blir for mange saker får vær sak for liten tid til diskusjoner og refleksjoner.

4.5.8 Deltakere på s-teammøtene

Tre informanter, 1, 4 og 7, nevner at utover de som sitter i s-team i dag kunne de tenke seg at BUP, familiesenter og foreldre var til stede når det trengs. Best når foreldrene er der, da har vi sagt og hørt de samme tingene. Rektor eventuelt inspektør/teamleder, kontaktlærer som tar opp problemet med eller uten foreldre er de faste deltakerne på møtene i tillegg til PPT nevner alle informantene. Informantene 1, 3 og 7 svarte at de kalte inn helsesøster etter behov eller ønsket helsesøster til stede ved behov.

4.5.9 Endringer

Informantene 1, 6 og 7 ønsker at PPT skal komme og observere mer og diskutere det de ser i forhold til elevene som skal tas opp i s-team før møtet. For på en slik måte kjenner eleven og ikke bare får dem beskrevet gjennom henvisninger og i møtet. Observasjon og veiledning over tid som savner informant 1,3, 6 og 7.

Det er ønskelig med mer kompetanse innad i s-teamene. PPT som foreleser i s-team, er en måte på kompetanseutvikling innad, for å gjøre hverandre gode foreslår informant 1. Kanskje å forberede et fagområde og diskutere det litt rundt det i s-team, kan det være en mulighet? To informanter 1 og 6, nevnte spesialpedagogisk forum, at det var lærerikt og ga faglig påfyll. Det var en møteplass tidligere for de som satt i s-team og ledere, her ble det tatt opp ulike emner og fagområder. På disse samlingene kunne den enkelte deltaker luften sine problemer og få høre hvordan de løste det på andre skoler. Det var også et tema på hver møte som ble tatt opp og det var muligheter å stille spørsmål om dem. Siste møtet var for 6 år siden, de ønsker at det ble tatt opp igjen på en eller annen måte.

For at s-team skal bli bedre ønsket informantene 3 og 6 tid til forberedelse, samkjøring og forberedelser sammen med de andre lærerne. Informant 7 synes det er trøblete med helsesøster i forhold til taushetsplikten hennes.

Informant 2 mener det må ligge en klar og enkel instruks for s-team som alle i s-team kjenner til og de som skal serves av s-teamet. Informasjon om hva s-teamet skal være og hva det skal brukes til, s-team må ha arbeidsforhold for å gjøre jobben som s-team med ressurser og nedsatt tid. Informanten synes det er viktig å være tidlig på banen slik at en unngår henvisning. Dette blir støttet av informant 5.

Informant 5 mener også at vi må komme vekk fra at hvis du har lesevaner får du goodwill men har du atferdsvaner blir det så som så. Informant 4 ønsker at lærerne i skolen kan få en verktøykasse tilgjengelig som er enkel å bruke, før vi begynner å henvise hist og pist, fordi vi ikke vet hvordan vi skal forholde oss til ulike problemer. Det å ha møter uten PPT tilstede i s-team, der de kan drøfte bekymringer var også et ønske hos informantene. Det kan gjøre det lettere å fange opp elever som lærerne er usikker på, om de trenger noen form for tilpasning i en tidlig fase.

Ønsker mer konkret på forslag i tilpasset opplæring og spesialundervisning. Hva gjør vi og når, gikk igjen hos alle informantene. Som informant 4 sa det: *Vi trenger hjelp til å utvikle en enkel verktøykasse på hva vi gjør i forhold til de ulike vanskene.* Kompetanseutvikling innad i kollegiet gir den største effekten, ved at man gjør hverandre gode mener informant 1. Vi ønsker oss en liste hvordan tilpasset opplæring går og består i.

5. Drøfting av resultater og refleksjon/analysen

I dette kapittelet vil vi prøve å svare på de spørsmål vi stilte i intervjuguiden og se dem opp mot annen forskning. Våre oppfatninger, erfaringer og teoretiske plattform utgjør vår forforståelse, både i det direkte møtet med informantenes uttalelser og den transkriberte teksten. De ulike kategoriene fra intervjuguiden er benyttet som utgangspunkt for å analysere datamaterialet, slik det er presentert i del 4.

5.1 Ordinær opplæring med handlingsrom, organisering og differensiering

5.1.1 Ordinær opplæring

Den ordinære opplæringen tar utgangspunkt i Læringsplakaten i Kunnskapsløftet (Kunnskapsdirektoratet, 2015), den danner bakgrunnen for hvilke prinsipper som skal gjelde i den ordinære opplæringen. Dersom eleven ikke har et tilfredsstillende utbytte av den ordinære opplæringen, som skal være tilpasset, har eleven rett til spesialundervisning (Utdanningsdirektoratet, 2014a). Vi spurte derfor våre informanter om hva de la i begrepet ordinær opplæring. Vi mener det er viktig å definere hva ordinær opplæring betyr for den enkelte skole og lærer for å få en mest mulig felles forståelse på begrepet. For oss handler det om at elevene skal møte mest mulig like forutsetninger i skolene i Fauske kommune. I vår undersøkelse var det bare informantene 2, 4 og 5 som definerte ordinær opplæring. Disse definisjonene er vage og vide. De legger mye i begrepet, det gjør at det kan skape store variasjoner på de ulike skolene hva som blir definert som ordinær opplæring slik vi ser det. Slik kan en elev ha tilfredsstillende utbytte av den ordinære opplæringen på en skole hvis forholdene ligger til rette for det, mens en annen skole definerer lærerne det som spesialundervisning.

Bagel og Samuelsen (2010) viser til at 95 % av elevene kan få sin opplæring innenfor den ordinære opplæringen. Utviklingen de siste årene viser en nedgang i spesialundervisningen (Utdanningsdirektoratet 2015b). Informantene forteller at de har muligheter til å utarbeide ulike opplegg og nivå i undervisningen. Flere elever får slik økt utbytte av den ordinære opplæringen, dermed blir opplæringen for de fleste. Informantene tolker dette som at det er opplæring som passer de fleste, dvs. ordinær opplæring. Haug (2015) støtter denne definisjonen i sin artikkel. God ordinær opplæring fører til mindre behov for spesialundervisning (Damsgaard og Eftedal, 2014).

Selv om ikke informantene definerte den ordinære opplæringen ser vi en forståelse av begrepet som er i tråd med prinsippene for opplæring i Læreplanen (Kunnskapsdirektoratet, 2006) og opplæringsloven (Kunnskapsdirektoratet, 2015). Informantene prøver å legge opp undervisningen på en slik måte at de fleste elevene har ha utbytte av den. Informantene kjenner også på at forventningene til hva man skal prestere innenfor tilrettelegging for den enkelte elev i klassen. At eleven skal ha tilpasninger i den ordinære opplæringen, der valg av metoder, variasjon av lærestoff, tempo og mengde er avgjørende for om eleven kan få et tilfredsstillende utbyttet av opplæringen.

Informantene forteller at de gjør tilpasninger i den ordinære opplæringen. Informantenes utsagn kan indikere at de prøver å imøtekomme de økte forventninger fra skoleeier om resultater, at færre elever skal ha spesialundervisning og flere elever skal oppnå tilfredsstillende utbytte gjennom den ordinære opplæringen. Forventningene er at lærerne legger opp en undervisningstime med flere nivåer. Gjennom forbedring av den ordinære opplæringen og gi tilpasset opplæring for å gi elevene tilfredsstillende utbytte, kan en unngå spesialundervisning. Dette er forankret i opplæringsloven (Kunnskapsdepartementet, 2015) og i læreplanverket (Kunnskapsdepartementet, 2006) de viser til at elevene skal få oppgaver tilpasset sitt nivå. I følge modellen til Lindbäck og Strandkleiv (2010) skal det være bare mellom 3 – 5 % av elevene i skolene som har behov for spesialundervisning, resten skal kunne få tilfredsstillende utbytte gjennom tilpasninger i den ordinære opplæringen.

Stortingsmelding 18 (Kunnskapsdepartementet, 2010 – 2011) viser til at dersom skolene skal klare å møte mangfoldet må det bygges et lag rundt læreren blant annet ved at PPT kommer tettere på. Lærerne står i en utfordrende skolehverdag. Vi ser i undersøkelsen vår at lærerne trenger og ønsker en arena, der de kan få støtte i utviklingen av et godt ordinært opplæringstilbud for elevene, slik at flest mulig har utbytte av opplæringen. Våre erfaringer fra en hektisk skolehverdag støtter opp om dette, at det bør være rom for en slik arena fordi det blir liten tid til faglige diskusjoner om hva som skal ligge i den ordinære opplæringen til daglig.

5.1.2 Handlingsrom

I handlingsrommet skolen har ligger det både utnyttelse av ressurser, organiseringen av disse og mulighetene for å iverksette tiltak som styrker den ordinære opplæringen. (Utdanningsdirektoratet, 2014a). Handlingsrommet handler om økt lærertetthet, lærerens

kompetanse, elevgrupper og mer praktiske metoder. Informantene indikerer at handlingsrommet er blitt mindre med årene men at det allikevel er muligheter til å organisere og differensiere. Variasjoner i opplæringstilbudet fra klasse til klasse og fra skole til skole gjør at det ikke er mulig å angi eksakt hva det ordinære opplæringstilbudet består i (Lindbäck og Strandkleiv, 2010). Vi ser også variasjoner i handlingsrommet og hvordan måten de ulike skolene blir organisert på i vår undersøkelse. Dette er i tråd med veilederen (Utdanningsdirektoratet, 2014a) som viser til at skolene er ulike i forhold til å kunne gi elevene tilfredsstillende utbytte av opplæringen innenfor rammen av ordinær opplæring. Vi er klar over at det alltid vil være forskjeller i handlingsrommet skolene har når det gjelder organisering og kompetanse men at det bør jobbes for at ulikheter blir minst mulig.

Nordahl og Hausstätter (2009) påpeker at ferdigheter, kunnskaper og differensiering øker med to kontaktlærere, og mulighetene til å utnytte handlingsrommet gjennom ulike former for differensiering blir større. Kun informant 4 forteller at de har to kontaktlærere på sin skole og på den måten står de friere til å utnytte handlingsrommet. Informant 2 og 5 forteller at de har muligheter til å parallellegge fag og på den måten kan utnytte handlingsrommet bedre.

Lillehammer kommune har utvidet handlingsrommet ved å øke grunnressursen der enkeltvedtak om spesialundervisning under 5 timer inngår i den ordinære ressursrammen (Knudsmoen, H., et.al., 2015). En større grunnressurs i den ordinære ressursrammen skal gjøre det mulig i større grad å ivareta tilpasninger innen den ordinære rammen og dermed kunne øke mulighetene i handlingsrommet skolene har. Dette gir større fleksibilitet mener de. Funn i vår undersøkelse viser variasjoner i skolene innad i kommunen. Kun en skole gir uttrykk for at de har et stort handlingsrom mens på de andre skolene synes de det er for lite ressurser.

Informant 1 gir uttrykk for at mye av ressursene er bundet opp til spesialundervisningen noe som gir mindre handlingsrom. Det er imidlertid et ønske om større fleksibilitet og flere ressurser til den ordinære opplæringen. Skoleeier er ansvarlig for ressursene som tilføres skolene både når det gjelder lærertetthet og økonomi. Ressursene blir tildelt skolene etter en fastlagt nøkkel for å få mest mulig likhet i skolene. Rektor har ansvar for utnyttelse av de ressurser som den enkelte skole har fått tildelt. Hvordan skolens ressurser blir utnyttet har stor betydning for handlingsrommet. God utnyttelse av skolens ressurser kan gi et større handlingsrom. Vår erfaring tilsier at hvordan ressursene blir fordelt bør drøftes på den enkelte

skole. Å binde opp alle ressursene fra skolestart er ikke alltid like hensiktsmessig. Ved å holde igjen en ressurs har skolen muligheter til å gå inn å styrke klasser og gi dem et større handlingsrom hvis det skulle dukke opp behov senere i skoleåret. Våre erfaringer viser at når timeplanen og ressursene er lagt for skoleåret er det ikke bestandig like enkelt å forandre på der. Ved å holde igjen noen ressurser eventuelt la dem flyte i systemet er det lettere å gjøre forandringer slik at skolen kan gi tilpasset opplæring og en tidlig innsats slik som opplæringsloven forutsetter.

I følge veilederen (Utdanningsdirektoratet, 2014a) er viktig at skolen bevisst bruker det handlingsrommet som ordinær opplæring gir før rektor melder eleven til PPT. Skolen må kartlegge, vurdere og eventuelt prøve ut nye tiltak innenfor rammen av ordinær opplæring. For å få dette til må rektor og lærer kunne se mulighetene i handlingsrommet, hvilke pedagogiske og organisatoriske tiltak som er mulig. Er alle ressursene bundet opp, kan det bli vanskelig å frigjøre ressurser og se mulighetene.

Ingen av informantene kommer inn på konkrete eksempler på muligheter og begrensninger som ligger i skolens handlingsrommet. Vi mener disse funnene i vår undersøkelse viser at skolene må bevisstgjøres mulighetene slik at det, til tross for lite ressurser, ser mulighetene til å utnytte skolens ressurser på best mulig måte. God utnyttelse av handlingsrommet gir bedre ordinær opplæring. Funn i vår undersøkelse viser ulikheter på skolene og at skoleeier må ta ansvar for gode prosesser som gjør det mulig å ha lik praksis innad i kommunen. En lærende organisasjon kan defineres som en organisasjon som utvikler, forvalter og tar i bruk sine kunnskapsressurser slik at virksomheten totalt sett blir i stand til å mestre daglige utfordringer og etablere ny praksis når det er nødvendig (Utdanningsdirektoratet, 2008). For at skolene skal mestre de daglige utfordringene må skolen ta i bruk, utvikle og forvalte sine ressurser, slik kan skolene få et bedre og større handlingsrom mener vi. Skoleeier må bidra slik at skolene blir bevisst hvordan de kan utnytte handlingsrommet de har.

5.1.3 Organisering

I veilederen (Utdanningsdirektoratet, 2014a) vises det til at organisatoriske og pedagogiske tiltak som fremmer læring og forbygger vansker kan gi bedre ordinær opplæring. Hvis ressurser legges ut og gir lærerne rom til å disponere dem etter behov, gir det muligheter og større fleksibilitet i organiseringen. Dette forutsetter at ressursene ikke er bundet opp i

enkeltvedtak. Vi har sett i vår undersøkelse at det er skoler som har gjort det på denne måten og for oss virker det som om det er lettere for dem å organisere opplæringen på alternative måter.

Informantene viser til muligheter til tross for mangel på ressurser til å organisere elevene i mindre grupper. Informant 1 stilte imidlertid spørsmål om lovligheten til å ta elever ut fra klassen uten enkeltvedtak. Slik vi tolker dette kan denne uklarheten gjøre at lærerne er usikker på muligheter å organisere undervisningen på og handlingsrommet blir derfor mindre. I følge § 8-2 i opplæringsloven (Kunnskapsdepartementet, 2015) er dette lov fordi elevene til vanlig tilhører en klasse. Dette er muligheter som kunne vært tatt opp i s-team for eksempel og fått avklart.

Alle informantene viser til metodefriheten lærerne har til å organisere, velge arbeidsmåter og tiltak som gir eleven bedre utbytte av opplæringen. Informantenes utsagn viser til både organisatoriske og pedagogiske tiltak for å øke elevene læringsutbytte. Dette gjelder både gjennom mindre grupper og ved legging av timeplanen. Tilpasset opplæring er de tiltak som skolen ved lærerne setter inn for å sikre at elevene får best mulig utbytte av opplæringen. Tiltakene kan være knyttet til bl.a. organisering av opplæringen (Utdanningsdirektoratet, 2014a og b). Som et ledd i å gi tilpasset opplæring kan skolene omdisponere inntil 25 % av timene som er fastsatt i det enkelte fag for enkeltelever (Kunnskapsdepartementet, 2013). Informant 3 viser til denne ordningen. Slik vi kjenner praksisen i skolene i Fauske er ikke dette kjent godt nok blant lærere og hvilke muligheter som kan ligge i dette. Her ligger det mange muligheter for å organisere og tilpasse opplæringen for den enkelte elev slik vi ser det.

5.1.4 Differensiering

Nordahl og Hausstatter (2009) påpeker at lærerne trenger ferdigheter og kunnskaper om hvordan opplæringen kan differensieres og at dette i hovedsak gjelder 5 hovedområder: Innhold, arbeidsmåter, materiell, organisering og tid. Dette er punkter som også nevnes i veilederen (Utdanningsdirektoratet, 2014a) som skolen må vurdere om det er mulig endre på slik at tilpasningen av opplæringen blir bedre. Informantene viser til ulike metoder for differensiere gjennom lettere oppgaver, grupper i enkelte fag og stasjonsundervisning. De har mener de har mulighet til å differensiere i den ordinære opplæringen både gjennom stoff, mengde og ulike vanskegrader. Informantene viser til metodefriheten til å velge organisering, arbeidsmåter, progresjon og gjennom ulike læringsplaner til elevene. Informantenes utsagn

viser at de er bevisste de ulike differensieringsformene tempodifferensiering, kvalitativ differensiering og kvantitativ differensiering. Dette er i samsvar med forskningen til Engelsen (2001). Informant 1 viser i tillegg til at det er mulig å tilpasse undervisningen i forhold til kompetansemålene. Lokale læreplaner skal gi et handlingsrom for lærerne til å differensiere slik at eleven når kompetansemålene i fagene (Utdanningsdirektoratet, 2014b). Skolen og lærerne har ikke muligheter å fravike kompetansemålene, men de kan differensiere og tilpasse opplæringen slik at eleven har mulighet til å få lav måloppnåelse i det minste. Dette er i tråd med St. melding nr. 30 (2003-2003) der det vises til at tilpasset opplæring kjennetegnes ved variasjon i bruk av lærestoff, arbeidsmåter, læremidler og at elevene har ulik progresjon i forhold til nasjonalt fastsatte kompetansemål.

Informant 5 mener at elevene lærer mer av og med andre elever. Dette samsvarer med forskningen til Federici og Skalvik (2013). Følelsen av tilhørighet til skolemiljøet øker elevens motivasjon for læring. Flere av informantene nevner også dette er viktig, at de har motiverte elever for det gir økt læringsutbytte. Vi opplever at barn og unge som lykkes i sine mestringsforsøk får motivasjon som påvirker læring og utvikling. Dette støttes også av Drugli og Nordahl (2014).

Informant 1 gir uttrykk for at læreren må bli flinkere på idéstadiet når det gjelder differensiering av undervisningen. Fasting (2014) beskriver systemtiltak som omfatter skolens verktøykasse for å møte elever med lavt læringsutbytte. Systemtiltak beskrives som beredskap og redskap. Studiet forfatteren viser til mener s-team å kan øke skolens handlingskompetanse. En verktøykasse med repotuar av systemtiltak der der skolens s-team kan være bidragsyter for å øke skolens handlingskompetanse på idestadiet når det gjelder differensiering av undervisningen. Informantene sier at det er nettopp dette de ønsker fra s-team. I en periode tilbake gjennomførte PPT noe som de kalte spesialpedagogisk forum. Her møttes alle som satt i s-team i kommunen. På disse møtene ble nettopp slik informasjon om hvordan vi kunne bla differensiere, organisere og utnytte handlingsrommet som den enkelte lærer hadde. Vi som deltok på disse møtene synes de var lærerik og interesanne. Informant 1 og 6 som også deltok på møtene støtter opp om det og skulle gjerne sett at dette forumet kom tilbake. Siste møtet var for seks år siden.

I følge stortingsmelding nr. 20 (Kunnskapsdepartementet, 2012 – 2013) skal opplæringen være bredt og variert lagt opp slik at alle elevene kan få utbytta av den. Elevenes ulike

forutsetninger og utviklingsrytme må møtes på en inkluderende måte slik at elevene opplever anerkjennelse og trygghet. Alle informantene har et bevisst forhold til differensiering av lærestoffet og de legger vekt på å legge til rette for at eleven skal mestre skolehverdagen. Som informant 1 uttrykker det at dette er egentlig hennes hjertejern at elevene får oppleve at de mestrer skolehverdagen. Vi mener utfordringen ligger i handlingsrommet skolene har. Noen skoler og informanter ser lettere muligheter mens andre informanter synes det er problematisk å differensiere godt nok slik at elevene kan få måloppnåelse av kompetansemålene. Resultatet blir at en skole kan gi et godt og variert differensiert undervisning mens en annen skole ikke har eller ser samme muligheten.

Damsgaard og Eftedahl (2014) viser til at tilpasset opplæring kan forstås som en grunnleggende holdning, som en overordnet måte å tenke på og som en handling som kan knyttes til lærerens pedagogiske kunnskaper og ferdigheter. Læreren skal tilpasse for at eleven skal oppleve å mestre og dermed få lyst til å lære. Gjennom differensieringen viser informantene til muligheter i den ordinære opplæringen til å skape mestring. Kan en bred forståelse av kompetansemålene for fagene, der læreren er raus i differensieringen når undervisningen planlegges, gjøre at flere elever mestrer skolehverdagen og kan holde tritt med klassen og kompetansemålene for trinnet? For at lærerne kan være raus må det være en enighet i forståelsene av kompetansemålene. Her mener vi at kommunen ved skolefaglig rådgiver bør være komme på banen slik at det kan utvikles en felles forståelse blant lærerne i kommunen av kompetansemål. Innhold i kompetansemål på de ulike trinn bør være likt uavhengig hvilken skole de går på i kommunen.

5.2 Lokale læreplaner og tilfredsstillende utbytte

5.2.1 Lokale læreplaner

I St.meld nr. 20 (Kunnskapsdepartementet, 2012-2013) *På rett vei* viser evalueringen at Kunnskapsløftet som læreplattform, har gitt skolene et større handlingsrom til lærerne i konkretisering av mål, valg av læremidler og valg av arbeidsmetoder. Informant 1 mener det er viktig å ha lokale læreplaner for å bryte ned kompetansemålene til trinn-nivå, det vil gi indikasjoner på hvor eleven bør være faglig. Dersom det skal unntas fra kompetansemålene, må trinn-nivå være klargjort. Veilederen (Utdanningsdirektoratet, 2014a) gir klare føringer. Når en elev ikke vil nå kompetansemålene i et fag skal spesialundervisning kunne hjelpe til at det ikke blir avvik. Kompetansemålene i læreplanverket (Kunnskapsdepartementet, 2006)

krever at skolene konkretiserer innholdet og velger arbeidsmåte. Informantene mener at lokale læreplaner er viktig men at det ikke er satt like godt i system på alle skolene. Vi mener at det vil være vanskelig å vurdere utbyttet av undervisningen for eleven hvis ikke det er lokale læreplaner som viser kompetansemålene i de ulike fagene. Elevens utbytte av opplæringstilbudet må sees i sammenheng med forventet kompetanse etter kompetansemålene i læreplanverket, og det er viktig å ha kunnskap om elevens utvikling over tid. Rektor har et ansvar i forhold til å ha et system som sikrer at lærere knytter opplæringen til kompetansemålene i fagene, innholdet i opplæringen og oppfølging av lokale læreplaner (Utdanningsdirektoratet, 2014b). Lokale læreplaner skal være et verktøy for planlegging, gjennomføring og vurdering av opplæringen slik at elevene får et godt læringsutbytte. Informant 3 snakker om at de har tydelige mål og kriterier som er kjent for elevene. Undervisningen blir lagt opp etter læringsmålene med kriterier. Kompetansemål og vurdering for læring henger sammen. Lokal læreplan kan vise progresjon i opplæringen gjennom kompetansemål og synliggjøre hvilke kompetansemål som begrunner valg av innhold, organisering og arbeidsmåter. Har man i tillegg gode kriterier til de ulike kompetansemålene å vurdere elevene ut fra vil måloppnåelse komme tydeligere fram. Det er nødvendig at de arbeidsmåtene og det innholdet som velges kan bidra til at elevene når kompetansemålene og de overordnede målene. Dette støttes i Kunnskapsløftet (Kunnskapsdepartementet, 2006). I følge informantene blir lokale læreplaner lite brukt. Slik vi ser det kan det være privatpraksis rundt på skolene når det gjelder lokale fastsatte kompetansemål siden lokale læreplaner ikke aktivt er i bruk. Lokale læreplaner skal gi skolene handlingsrom til å sikre eleven progresjon og utvikling av kompetanse slik at flere elever får måloppnåelse. Kommunen startet for noen år siden et arbeid med å utvikle lokale læreplaner. I denne prosessen ble det også sett på ulike læreverk og kartleggingsmetoder. Målet med dette arbeidet var slik vi oppfattet det, at skolene i kommunen skulle bli mer ensartet. Det skulle være felles læreverk og bruk av felles kartleggingsverktøy. På denne måten skulle overganger ved flytting til andre skoler være enklere. Elevene møter en mer ensartet skole uavhengig hvilken skole i kommunen de går på. Disse planene ble dessverre skrinlagt. Informantene som var med i denne prosessen støtter opp om disse planene og mener det var synd at de stoppet opp. Vi mener at lokale læreplaner må på plass i skolene i Fauske. Skal en vurdere om en elev har forsvarlig utbytte av opplæringen, må det relateres til målene i opplæringen (Kunnskapsdepartementet, 2006). Fauske kommune satte i gang en endring i skolene som skulle forbedre praksisen. Vi vet at endringsarbeid er krevende og at det er avgjørende at alle ansatte utvikler seg og at system samordnes. Dette støttes av Skogen (2004). Fauske kommune har en vei å gå for å få

implementert felles lokale læreplaner i skolene. Vi ser utfordringen PPT vil ha i sitt sakkundighetsarbeid, der en skal vurdere elevens utbytte av opplæringen. For å gjøre avvik fra kompetansemål i fagene må det ligge til grunn en lokal læreplan. Kanskje bør den lokale læreplanen ligge ved henvisningen til PPT. Dette vil i så fall utfordre skoleeier i sitt arbeid med læreplanene. Damsgaard og Eftedal (2014) viser til at i arbeidet med lokale læreplaner forutsetter dette at skolen kontinuerlig vurderer, varierer og endrer praksis. I arbeidet med å få på plass de lokale læreplanene i skolene i Fauske er det samtidig muligheter til å vurdere og endre praksis i forhold til lokale læreplaner hvis det er et ønske. Veiledningen for lokalt arbeid med læreplaner (Utdanningsdirektoratet, 2014b) viser til at det er rom for å tilpasse opplæringen til den enkelte elev, elevgruppen og lokale behov og prioriteringer i arbeidet med å gi elevene et godt læringsutbytte. Vi mener at gjennom lokale læreplaner gis skolene handlingsrom til å differensiere slik at elevene kan få et tilfredsstillende læringsutbytte selv om de i ulik grad vil nå de fastsatte kompetansemålene Dette er i tråd med Kunnskapsløftet (Kunnskapsdepartementet, 2006). Lokale læreplaner vil derfor kunne vise vei for valg av arbeidsmåter som kan gi flere elever tilfredsstillende utbytte og til å nå kompetansemål slik at en unngår henvisning til PPT.

5.2.2 Individuell tilpasning

Skolen må sørge for at lærerne vurderer om eleven kan få tilfredsstillende utbytte ved å gjøre tilpasninger innenfor den ordinære opplæringen (St.meld nr. 18, Kunnskapsdepartementet, 2010-2011). Informant 3 sier det er bekymringsverdig når eleven ikke når kompetansemålene, da er en inne på noe som skal bort og da er det spesialundervisning. Dette er i tråd med veilederen. Spesialundervisningen skal settes inn der det er snakk om avvik fra kompetansemål og der tiltak prøvd ut i den ordinære opplæringen ikke gir resultater (Utdanningsdirektoratet, 2014a). Informant 5 sier at det handler om mestring. Skolen er en arena for å mestre, lære seg å håndtere motgang, bli kjent med seg selv og andre og å lære seg og verdsette ulikhet. Mange elever møter skolehverdagen som er preget av tilpasninger som gjøres for å mestre utfordringer og få tro på egne evner. Gjennom gode tilpasninger i den ordinære opplæringen som sikrer at eleven får et tilfredsstillende utbytte, kan opplæringen bli tilpasset på en slik måte at eleven ikke vil ha behov for spesialundervisning (Damsgaard og Eftedal, 2014). Vi ser at individuell tilpasning i den ordinære opplæringen kan være en utfordring for den enkelte lærer. Lærerens kompetanse og erfaringsbakgrunn har innflytelse

på hvordan læreren velger den individuelle tilpasningen. Dette støttes av Damsgård og Eftedahl (2014).

Informant 3 gir uttrykk for at når en prøver ut tiltak og ikke lykkes og det ikke er noen utvikling har ikke eleven tilfredsstillende utbytte av undervisningen. Dette støttes av definisjon i opplæringsloven (Kunnskapsdepartementet, 2015) som definerer behovet for spesialundervisning ut fra om eleven har tilfredsstillende utbytte av den ordinære opplæringen eller ikke. Spesialundervisningen skal settes inn der det er snakk om avvik fra kompetansemål og der tiltak prøvd ut i den ordinære opplæringen og ikke gir resultater. Dette for å gi eleven likeverdige muligheter til å nå kompetansemålene (Utdanningsdirektoratet, 2014a). Igjen ser vi her hvor viktig det er med lokale læreplaner og definering av kompetansemål.

Informant 5 gir uttrykk for at eleven må være i flytsonen. St.meld nr. 20 (Kunnskapsdepartementet, 2012-2013) viser til at elevenes ulikheter i forutsetninger og utviklingsrytme må møtes på en inkluderende måte, slik at elevene opplever anerkjennelse og trygghet. Elevene skal føle tillit til at innsats og utholdenhet vil gi mestring og læringsopplevelser. Vygotskij viser til den dynamiske tilnærmingen om den proksimale utviklingssonen (Arnesen, et al., 2014). Læring av atferd og sosiale og kognitive ferdigheter skjer i et sosialt samspill og interaksjon mellom barn og mellom barn og voksne. Når det gjelder graden av individuell tilpasning viser informantene til kompetansemål, progresjon, elevens mestring og motivasjon. Dette er i tråd med Hattie (2009) sin forskning. Der lærerens interaksjon med elevene er viktig. Lærerne må vite hvordan elevene tenker og velger oppgaver og materiell som utfordrer hver enkelt elev på sitt nivå har stor effekt. Informantene er bevisste den proksimale utviklingssonen og interaksjonen med elevene.

5.2.3 Nedre grense

Veilederen poengterer at tilfredsstillende utbytte av undervisningen er et skjønnsmessig vurderingstema. Det kan være vanskelig å fastsette hvor nedre grense går for tilfredsstillende utbytte (Utdanningsdirektoratet, 2014a). Tilpasset opplæring forutsetter kunnskap om elevgruppens nivå og forutsetninger over tid, slik at man vet hvilke elever som trenger ekstra støtte (Slemmen, 2010). Informantene 4 og 5 viser til kartleggingsverktøy som sier noe om elevens nivå og progresjon. Dette gir kunnskaper om eleven. Når det gjelder nedre grense for tilfredsstillende utbytte kan en bekymringsgrense i kartlegging av elevene gi en indikasjon på

hvilke elever som trenger tilpasninger og at det settes inn tiltak. Inndeling i persentiler er en vanlig måte å finne forventet utviklingsnivå for alderstrinnet. Gruppen under 20 persentiler vil trenge ytterligere tilpasninger for å komme opp på et akseptabelt nivå (Arnesen, et al., 2014). Informant 6 gir uttrykk for at nedre grense er når en kommer til et punkt hvor det ikke lengre lar seg løse med vanlig tilpasning i opplæringen for at eleven skal få måloppnåelse. Hvor dette punktet er kommer ikke frem i intervjuet, vi tolker dette som at det er opp til hver enkelt lærer å vurdere dette. Slik vi forstår det er dette punktet nådd når alt er prøvd og det er ingen progresjon i læringen. Sett i forhold til modellen til Lindbäck og Strandkleiv (2010) er det elever i risikozonen på nivå 2 som ikke har et tilfredsstillende utbytte og som trenger ekstra oppfølging. Elever på dette nivået står i fare for å utvikle behov for spesialundervisning dersom det ikke settes inn tiltak. Elever informanten beskriver kan også være på nivå 3. Elever på dette nivået har ikke tilfredsstillende utbytte av tiltak som settes inn og vil trenge spesialundervisning. I skolen skal det være bare mellom 3 – 5 % av elevene som har behov for spesialundervisning (Bagel og Samuelsen, 2010). Kun informant 4 viser til kartleggingsverktøy som viser hvor bekymringsgrensen er. Slik vi ser det er et felles kartleggingsverktøy i forhold til vurdering nødvendig for å kunne si noe om nedre grense for tilfredsstillende utbytte. Begrepet nedre grense må drøftes slik at en unngår tilfeldigheter når tiltak settes inn.

Elever vil i ulik grad nå de fastsatte kompetansemålene. Kompetansemålene i læreplanene krever at skolen og lærerne konkretiserer innholdet og velger arbeidsmåter. Hva som er å anse som forsvarlig utbytte av opplæringen, må relateres til målene i opplæringen og hva som er realistisk for den enkelte elev sammenlignet med andre elever (Kunnskapsdepartementet, 2006). Informant 1 sier at når undervisningen skal føre til oppnåelse av kompetansemål og noen underveis har svært lite eller null mestring begynner det å nærme seg nedre grense. Gjennom valg av tiltak og arbeidsmåter på nivå 2 kan flere elever få tilfredsstillende utbytte og nå målene i læreplanverket. En informant viser til at det de prøver ut tiltak, er det framgang selv om det betyr lav måloppnåelse, det må det tas med i vurderingen hvor vidt eleven er under den nedre grensen eller innenfor det som skolen definerer som tilfredsstillende utbytte. I følge veilederen (2014a) er det vanskelig og fastsette hvor nedre grense for tilfredsstillende utbytte går. Det er derfor viktig for kommunen og den enkelte skole å diskutere hva tilfredsstillende utbytte består i og hvor de ulike grensene for når tiltak skal settes inn. Skolene i Fauske har ikke noen felles kartleggingsverktøy som gir felles forståelse når nedre grense for utbytte. Informantene knytter dette allikevel til

kompetansemålene og hvor vidt disse kan nås. Vi mener det blir for tilfeldig og opp til den enkelte lærer hva de legger i nedre grense. For å gjøre en tidlig innsats bør det være en enighet hos lærerne når en setter inn tiltak.

5.2.4 Vansker som gir bekymring - hva gjøres når en lærer er bekymret

I den spesialpedagogiske veilederen (Utdanningsdirektoratet, 2014a) skisseres faser i saksgangen for spesialundervisning. Bekymringsfasen kjennetegnes ved at noen på skolen, foreldrene eller eleven stiller spørsmål om eleven får tilfredsstillende utbytte av den ordinære opplæringen. Årsaken til bekymringen kan være at eleven strever faglig eller sosialt. Funn i undersøkelsen vår viser at informantene er flinke til å snakke om alle typer bekymringer uansett om det går på konsentrasjon, samspill eller fag. Det gjelder også bekymringer når elevene ikke når kompetansemålene og de begynner å henge igjen faglig. Vanskene informantene henviser til, samsvarer med det som elever henvises for til PPT for (Årsmelding, 2014/2015). Informant 2, 4 og 5 drøfter bekymringer på teamet. Informant 6 uttrykker bekymring rundt det etiske å ta opp en elevs vansker med mange lærere. Her ser vi at s-team kan være et mer forsvarlig fora å drøfte bekymringer for elevene. Både for å skjerme hvem som skal ha informasjon om eleven og at også foreldre skal kunne være med.

Tidlig innsats er viktig når elever har utfordringer. Skolens og den enkelte lærers kompetanse til å møte disse utfordringene er avgjørende for elevens utvikling. Vår undersøkelse viser at det er ulikheter ved skolene i Fauske kommune. Det går blant annet på måten ressursene blir fordelt og utnyttet. Dette påvirker igjen det handlingsrommet den enkelte lærer har når de er bekymret. Ved en skole er det for eksempel en leseveileder som kan bidra inn i s-teamet mens ved en annen skole er det ikke leseveiledere. Dette gir ulikheter i den tidlige innsatsen. Mulighetene i forebyggingen, når det gjelder barns læring og utvikling, er basert på relevant stimulering og å forhindre nederlag og nederlagets konsekvenser i form av tapt selvtillit, fravær av motivasjon og motstand mot nye læringserfaringer (Befring og Tangen, 2012). Dette handler om å bringe eleven inn i positiv læring og samspill som kan forebygge lærevansker innen lesing og skriving, matematikkvansker, sosiale og emosjonelle vansker og språkvansker. Hvor godt skolene og den enkelte lærer er rustet til å møte bekymringene for en elevs utvikling, vil ha konsekvenser for elevens selvtillit, motivasjon og tidlige læringserfaringer. Lærerne føler gjerne et personlig ansvar for at alle elevene i klassen lykkes.

Prinsippet om en skole for alle, der likeverd og læringsutbytte settes i fokus, innebærer et behov for fleksibel beredskap på skolen med tanke på elever som opplever møtet med fagene for utfordrende (Fasting, 2014). Vi mener skolene bør ha en fleksibel beredskap både når det gjelder kompetanse, organisering og differensiering, slik kan lærerne på et tidlig tidspunkt i bekymringsfasen, bringe eleven inn i positiv utvikling der en kanskje unngår henvisning til PPT. I tråd med veilederen for spesialundervisning (2014a) drøfter lærerne bekymringene, for en elevs utbytte, med kolleger, rektor og skolens spesialpedagogiske team. Informant 1 viser til s-team uten PPT er til stede. Slik bygger skolen selv beredskap til å møte bekymringene lærerne har for elevenes utvikling. I opplæringslovens § 5-4 (Kunnskapsdepartementet, 2015) har skolen plikt til å vurdere og eventuelt prøve ut forskjellige tiltak som kan gi eleven tilfredsstillende utbytte av opplæringen jfr. Rundskriv F-04-2013. Tiltak skal settes inn, det handler om kartlegging, organisering, arbeidsmåter og/eller progresjon. Utprøving av tiltakene er en dokumentasjon i det videre arbeidet. Før henvisning til PPT skal rektor og lærer stille en del spørsmål: Kan man se på arbeidsmåter, organisering, materiell, læremidler, hjelpemidler og gjøre endringer innenfor eksisterende rammer som kan bidra til økt utbytte av opplæringstilbudet? Informantene sier de drøfter med hverandre, på team, administrasjon og i s-team. Skolene kan bygge kompetanse til å møte bekymringer og vansker eleven har tidlig både med og uten PPT tilstede og slik kunne imøtekomme pålegg i Rundskriv F-04-2013. Vi ser at s-team kan være en stor ressurs i bekymringsfasen for støtte læreren, gi råd og veiledning.

5.3 Vurderingspraksis

I opplæringsloven (Kunnskapsdepartementet, 2015) presiseres det at alle elever skal vurderes fortløpende og systematisk etter bestemmelser om underveisvurdering. Underveisvurderinger skal brukes som et redskap i læreprosessen, som grunnlag for tilpasset opplæring og bidra til at elevene øker kompetansen i fagene. Informantene viser til ulike former for vurdering, både summativ og formativ vurdering. Informantene forteller om ulike vurderingspraksis og det brukes ulike vurderingsverktøy i de ulike skolene. Alle skolene bruker de obligatoriske kartleggingsprøvene skolen er pålagt å ta, men bare informant 4 viser til et systematisk kartleggingsverktøy (Kartleggeren). Det er 4 år siden innføringen av *Vurdering for læring* (VFL) i skolene i Fauske kommune. Det ble satset mye på dette utviklingsarbeidet i skolene i kommunen. Undersøkelsen vår viser imidlertid at vurderingspraksisen avhenger av den enkelte lærer. Det er ikke alle informantene som nevner VFL som en måte å vurdere elevene ut fra. I VFL ligger det framover melding til eleven. Denne måten å vurdere og veilede

elevene på er viktig mener vi. Det kan blant annet skape en motivasjon hos eleven til videre mestring og hjelpe eleven til å se hva som må gjøres til bedre måloppnåelse.

Anerkjennelse av barn og unges mestringsforsøk er av stor betydning for deres motivasjon, læring og utvikling. For at læring skal skje, må fag og ferdigheter stå sentralt i relasjonen mellom lærer og elev. Jo bedre relasjonen er mellom lærer og elev er, jo mer betydningsfull vil læreren være for eleven og jo mer virksom vil lærerens anerkjennelse være. Lærere som retter oppmerksomheten mot elever som er i fare for å komme skjevt ut faglig og sosialt bidrar til økt læring blant denne gruppen elever (Drugli og Nordahl, 2014). Gjennom god vurderingspraksis vil elever som strever oppdages tidlig, å skape mestring, øke motivasjonen og gjennom anerkjennelse øker lærelysten. Vurdering for læring skal være et redskap i den tilpassete opplæringen. Både gjennom Vurdering FOR læring der informasjon om elevens kompetanse brukes til å tilpasse undervisningen og eleven justerer sine læringsstrategier og vurdering FOR læring gjennom halvårsvurderinger, interne og eksterne prøver får skolen informasjon om elevens læringsutbytte (Slemmen, 2010). Informantene viser til at de aktivt bruker ulike vurderingsmetoder for å justere opplæringen i skolehverdagen. Dette er også i tråd med Hattie (2009) sin forskning der effekten av tilbakemelding og feedback forstått som at læreren er åpen for hva elevene kan, hva de sliter med, hvor de misforstår og gir tilbakemelding på dette. Likeverdig skoletilbud handler også om like muligheter til å forstå hva som skal læres, tilbakemeldinger råd om forbedringer og involvering i eget læringsarbeid. Derfor er det nødvendig at kommunen har systemer for å fange opp og følge opp elevers vansker, både innenfor rammen av den ordinære opplæringen og gjennom spesialundervisning. Oppdages vanskene tidlig, kan vanskene og konsekvensene begrenses (Befring og Tangen, 2012). Ved at skolene har en felles praksis på vurdering vil det være lettere å fange opp elever som trenger hjelp, hvis eleven flytter innad i kommunen og ved overganger til andre skoler i kommunen. I tråd med intensjonen med *Vurdering for læring* mener vi vurderingspraksisen er særdeles viktig for å vurdere utbyttet eleven har av opplæringen. Gode framover meldinger skal vise vei for videre utvikling.

Tidlig innsats innebærer at tiltak skal settes inn så raskt som mulig etter elevens utfordringer er oppdaget. Gjennom god vurderingspraksis skal skolen justere tiltakene slik at utbyttet av opplæringen øker. Identifiseringen av det pedagogiske problemet eller utfordringer en elev har faglig forutsetter at læreren har en kontinuerlig refleksjon rundt elevens opplærings situasjon, læringsutbytte og har redskaper som setter han i stand til å vurdere

elevenes læreprosesser (Lindbäck og Strandkleiv, 2010) I modellen, RtI, som skisseres av forfatterne legges det spesielt vekt på vurderingspraksisen og kartlegging i forhold til kompetansemålene. Alle elever har muligheter til å utvikle seg i skolen dersom forholdene blir lagt til rette for det og at elevene responderer på undervisning og veiledning i forhold til grad av utbytte. Elever som ikke når de forventede kompetansemål eller har den nødvendige framgangen i det vanlige skoleforløpet må oppdages så tidlig som mulig for å hindre ytterligere problemer. Gjennom denne modellen kan en, når en lærer har en bekymring for en elev, kartlegge, utforme tiltak, vurdere i prosessen og evaluere utbyttet av opplæringen før henvisning til PPT. Dette avhenger igjen at skolen har lokale læreplaner. Informantene viser til tydelige mål på dagsplanene og læringsplaner på skolene. Slik skolestrukturen er i Fauske kommune vil mange elever bytte skole minst en gang i løpet av grunnskolen. Det gjør at det bør være en mer ensartet praksis i vurderingene av elevene. Vurderingspraksis og lokale læreplaner henger sammen, har du ikke læreplaner har du ikke noe å vurdere elevene ut fra. Ulik praksis i skolen vil føre til et ulikt skoletilbud i kommunen. Vi mener derfor at det bør utarbeides en felles forståelse og kompetansemål på de ulike trinnene i kommunen. Informant 1 støtter også opp om dette og sier det samme. Felles vurderingspraksis vil gi like referanserammer når det skal søkes hjelp hos PPT eller andre.

5.4 Læringsmiljø, muligheter, forebygging og tiltak

5.4.1 Muligheter i den ordinære opplæring til å differensiere

Tilpasset opplæring er de tiltak som skolen setter inn for å sikre elevene best mulig utbytte av opplæringen. De kan være knyttet til organisering av opplæringen, pedagogiske metoder og progresjon. Informantene viser til at utfordringene og oppgavene har økt i skolen. Til tross for ønske om å kunne differensiere mer i undervisningen ser informantene få muligheter. Tilpasset opplæring handler om å skape god balanse mellom evnene og forutsetninger til den enkelte elev og fellesskapet. Denne balansen skapes gjennom læringsmiljøer med varierte arbeidsoppgaver, lærestoff, arbeidsmåter, læremidler og organisering (St. meld.18, Kunnskapsdepartementet, 2010-2011). Informantene uttrykker at det er vanskelig å differensiere nok på grunn av nedskjæringer, mangel på grupperom og at oppgavene i skolen har økt. NOU 2014:7 *Elevenes læring i fremtidens skole* (Kunnskapsdepartementet, 2014) viser til at endringer i samfunnet og kunnskapsutviklingen skjer i stadig høyere tempo. Forutsetningene for til å undervise stiller store krav til lærernes fagkompetanse, pedagogiske kompetanse og til hvordan lærerkollegiet, skoleledelsen og skoleeier støtter lærernes arbeid med elevene. Informantene forteller at endringene i samfunn har fører til flere og større

utfordringer i skolen. Spørsmålet blir da hvordan vi kan hjelpe lærerne med disse utfordringene. I forhold til elever som strever sosialt og faglig mener vi at for eksempel s-team kan fungere som et slikt støttesystem. Veilederen (Utdanningsdirektoratet, 2014a) støtter opp om dette, lærere som er bekymret for elevenes utbytte av opplæringen kan det være naturlig å drøfte bekymringene i skolens spesialpedagogiske team.

Gjennom opplæringsloven (Kunnskapsdepartementet, 2015) og rundskriv F-04-2013 (Kunnskapsdepartementet, 2013) tydeliggjøres forventninger til skolene om å vurdere utbyttet av opplæringen og prøve ut tiltak i den ordinære opplæringen før henvisning til PPT. Vi ser avstanden lærerne føler mellom forventningene og mulighetene lærerne har i en travel skolehverdag. Muligheten til å differensiere knyttes opp mot ressurser og lærertetthet og ikke metodefriheten. I følge Hattie (2009) trenger lærere å møtes for å diskutere, evaluere og planlegge undervisningen. Kanskje bedre tid til å diskutere og planlegge undervisningen kan bidra til å se flere muligheter der en ikke er avhengig av ressurser og flere lærere. Samtidig sier informantene at det er lite som skal til for å legge til rette for nyttige metoder og verktøy, da kan tid til refleksjon være nødvendig for å se flere muligheter. Gjennom tid til planlegging kan kunnskap om ulike metoder, læremidler og læringsstrategier sørge for en variert og tilpasset opplæring ut fra forutsetninger og behov hos elevene. For videreutvikling av skolens pedagogiske virksomhet er lærerens endrings og utviklingskompetanse viktig. Dette gjelder også i arbeid med tilpasset opplæring der kreativitet og leting etter nye og bedre måter å løse skolens utfordringer på (Damsgård og Eftedal, 2014). Informantene viser til praktiske utfordringer og ikke mulighetene læreren har i skolen handlingsrom. Det må være tid til samtaler og at man tenker sammen, kanskje kan dette skje i et s-team ved skolen med eller uten PPT som bidragsyter i rådgivningen. Hvis det er lite som skal til å legge til rette for nyttige metoder og verktøy bør kanskje organiseringen i skolen sees på slik at det blir tid til å planlegge undervisningen i tråd med forventningene om tilpasset opplæring.

5.4.2 Læringsmiljøet og økt læringsutbytte / forebygging

Forfatterne av boka *Elevens læringsmiljø – lærerens muligheter* (Berkastet I., et al., 2009) beskriver hvilke kompetanser hos læreren som ser ut til å ha en sammenheng med best mulig læring hos elevene. Tre kompetanser hos læreren viser seg å ha avgjørende betydning for elevens læringsutbytte: Lærerens kompetanse i å etablere relasjoner til hver enkelt elev, lærerens kompetanse i å lede klassen gjennom å være synlig leder og etablere regler og rutiner, i tillegg til lærerens didaktiske kompetanse i forhold til den generelle undervisningen

og det enkelte undervisningsfag. Funn i vår undersøkelse viser at informantene vektlegger relasjoner, at elevene er trygge, føler seg vedsatt og respekter. Gode relasjoner skaper et godt læringsmiljø og at det er viktig å opprettholde eleven sitt selvbilde. Læringsmiljøet handler om klasseledelse og relasjoner. Disse funnene i undersøkelsen er i tråd med forskningen både til Dansk Clearinghouse (Drugli og Nordahl, 2014) og Hattie (2009). St.meld nr. 20 (Kunnskapsdepartementet, 2012-2013) *På rett vei* viser til at i skoler med godt læringsmiljø er det også gode læringsresultater. Læringsmiljøet avhenger ikke bare av hvordan lærerne fungerer i forhold til hver elev, men også av det sosiale miljø mellom elevene. Opplæringen må derfor være bredt og variert lagt opp slik at alle elever kan få utbytte av den. Elevenes ulikheter i forutsetninger og utviklingsrytme må møtes på en inkluderende måte, slik at elevene opplever anerkjennelse og trygghet. Elevene skal føle tillit til at innsats og utholdenhet vil gi mestring og læringsopplevelser. Informantene er bevisste på det vi finner igjen i forskningen. Gode lærere er gode relasjoner som igjen skaper et godt læringsmiljø. Informant 4 sier at man skal være raus i samspillet med elevene. I et raust læringsmiljø er det rom for prøving og feiling, rom for å lære på ulike måter og rom for ulik progresjonen frem mot oppnåelse av kompetansemålene. Slik motiverer lærere til læring, motivasjon og læringstrykk. Og vi vet at dette kan bringe elevene inn i positiv læring og samspill, dette blir støttet av Befring og Tangen (2012). Informantene viser til verdien av trygge og gode læringsmiljøer og at dette gir økt læringsutbytte som igjen kan forebygge lærevansker. Ved å vektlegge arbeidet med gode og rause læringsmiljøer vil også flere elever kunne ha utbytte av den ordinære opplæringen.

5.4.3 Tiltak i førhenvinningsfasen

I opplæringslovens § 5-4 (Kunnskapsdepartementet, 2015) har skolen plikt til å vurdere og eventuelt prøve ut forskjellige tiltak som kan gi eleven tilfredsstillende utbytte av opplæringen jfr. Rundskriv F-04-2013. Kompetansemålene og elevens forutsetninger viser vei for valg av metoder. Lærerens kompetanse har innflytelse på elevens utbytte av opplæringen. Lindbäck og Strandkleiv (2016) understreker i sin artikkel Utdanning nr. 18, 2015, at nødvendige betingelser for læring er sosiale og faglige oppgaver som har passe vanskegrad, at innholdet og arbeidsmåter representerer meningsfylte og motiverende læringsutfordringer. Når det faglige innholdet bygger på elevenes forkunnskaper og interesser vil elevene lære. Informantene mener samarbeidet med heimen er viktig når det er snakk om ekstra oppfølging. Dette forutsetter et godt samarbeid der foreldre også blir bevisste nødvendige betingelser for læring. Vi vet av erfaring at der både hjem og skole setter inn felles tiltak har større effekt på

læring enn der bare skolen bidrar. Hvis flere systemer jobber sammen gir det mest uttelling for læring (Midthassel, et al., 2011).

Skolen har plikt til å vurdere og eventuelt gjøre noen endringer eller prøve ut forskjellige tiltak innenfor den ordinære opplæringen når det er en bekymring for en elev (Utdanningsdirektoratet, 2014a). Funn i vår undersøkelse viser at lærerne kartlegger, vurderer, justerer og prøver ut tiltak. Skolene er fleksible når de oppdager at elever strever faglig og prøver ut tiltak som intensive kurs, stasjonsarbeid, grupper og økt voksentetthet. Når læreren mener at eleven, til tross for tilpasningene i den ordinære opplæringen, ikke vil kunne få et tilfredsstillende utbytte, plikter læreren å melde fra til rektor om dette (Utdanningsdirektoratet, 2014a). Den vektlegger før henvisning til PPT, at rektor og lærer skal stille en del spørsmål. De skal se på arbeidsmåter, organisering, materiell, læremidler, hjelpemidler og gjøre endringer innenfor eksisterende rammer som kan bidra til økt utbytte av opplæringstilbudet. S-team nevnes her som en mulighet for å drøfte tiltak før henvisning. Det er refleksjon blant lærere er konstruktivt. Dette blir også støttet av informantene. *Respons to Intervention* (Lindbäck /Strandkleiv 2010) viser hvordan skolene kan kartlegge, planlegge, gjennomføre og evaluere pedagogiske tiltak og er tenkt å sikre en mer systematisk og forskningsbasert praksis i forhold til vurdering av elevenes læringsutbytte for å sette inn tiltak tidlig. Det er viktig at skolene utarbeider gode rutiner som sikrer at flere elever blir oppdaget tidlig og vansker kan forebygges. Tidlig innsats betyr at tiltak settes inn tidlig, slik at en kommer uheldig utvikling i forkjøpet (Utdanningsdirektoratet, 2014a). Befring og Tangen (2012) viser til mulighetene som ligger i forebyggingen når det gjelder barns læring og utvikling. Den baserer seg på relevant stimulering for å forhindre nederlag og nederlagets konsekvenser i form av tapt selvtillit, fravær av motivasjon og motstand mot nye læringserfaringer. Vår erfaring er at tiltak som settes inn tidlig og som involverer foreldre på et tidlig tidspunkt, kan gi positive mestringsopplevelse og læringserfaringer som forebygger at lærevansker får utvikle seg.

5.5 Spesialpedagogisk team

5.5.1 S – team på de ulike skolene og s-team sirkelen til PPT

I St. melding 54, som kom i 1989 – 1990 (Utdannings- og forskningsdepartementet), presiseres det at det er viktig å vurdere ressurs- og kompetansebruk i ordinære skoler samt organisering og innhold i opplæringen for å sikre at alle elever får en likeverdig og tilpasset

opplæring. Ved å organisere spesialpedagogiske team, med et spesielt ansvar for planlegging, gjennomføring og evaluering av det spesialpedagogiske opplegget skulle det gi muligheter for kompetanseoppbygging på den enkelte skole og en effektiv utnyttelse av ressurser. Knudsmoen, Forfang og Nordahl (2015) viser til at endrings og utviklingsarbeidet i skolen handler om å etablere et profesjonelt læringsfellesskap der PPT, skoleledelsen og lærerne utvikler seg ut fra felles mål og til det beste for elevene. Et sentralt element er at PPT gir veiledning og kompetanseutvikling i lærergruppen i førhenvisningsfasen der en vurderer elevens læringsutbytte i den ordinære opplæringen. Skolene i Fauske har vært organisert med PPT til stede i spesialpedagogisk team siden midten av 90-tallet. Struktur, rutiner og innhold har variert. Funn i vår undersøkelse viser at det er ulik praksis i skolene i Fauske. Dette stemmer også med informasjonen vi fikk i rektormøtet der vi la fram prosjektskissa. Det er et ønske fra skoleeier at det skal være lik praksis og like muligheter på skolene i Fauske. Til tross for at spesialpedagogisk team har hatt varierende eksistens i skolene i Fauske er det ikke implementert som en fast organisering. I veilederen (Utdanningsdirektoratet, 2014a) nevnes spesialpedagogisk team som en mulighet der læreren kan drøfte sin bekymring for en elevs utbytte av opplæringen. Slik vi ser det ligger det føringer og forventninger i veilederen til at skolene skal ha s-team. Både Anthun (1999) og Fasting (2014) viser i sin forskning at å drøfte elevens behov for tiltak i s-team er tidlig innsats. Videre at skoler med s-team har færre henvisninger og at s-team er en kvalitetssikring av skolens opplæringstilbud. Vil skoler i Fauske kommune som ikke har etablerte et fungerende s-team ha flere henvisninger, eller for å snu litt på det – vil skoler som har s-team ha en bedre kvalitetssikring når en lærer melder en bekymring for en elev, der tiltak drøftes og settes inn? Forskningen viser dette. Slik forholdene i vår kommune er det vanskelig for oss å gi noe svar. Det er uklare føringer til hva s-team skal være og de fungerer ulikt i de ulike skolene i kommunen.

Skal PPT kunne gi veiledning og kompetanseutvikling i førhenvisningsfasen må det være systemer som gjør at dette er mulig. Etablerte s-team i skolene i en liten kommune som Fauske burde være mulig men da må det være klare føringer fra skoleeier og rektor hvordan dette skal organiseres. Mye av ressursene er bundet opp til spesialundervisningen og ikke til å kvalitetssikre det forebyggende arbeidet før eleven henvises til PPT for eventuell vurdering og anbefaling om spesialundervisning. Tidligere er det brukt en handlingssirkel i kommunen som har sitt utspring i Oslo kommune sin praksis. Ny handlingssirkel som er i tråd med Rundskriv F-04-2013 (Kunnskapsdepartementet, 2013) er sendt ut og gjennomgått ved skolene i 2015. Funn i vår undersøkelse viser at informantene i ulik grad kjenner til sirkelen.

Slik vi ser det har det en sammenheng med s-team i skolene, skoleeiers og rektors involvering i implementeringen og at det faktisk tar tid å nå alle lærere. De lærerne som er kontaktlærere og som har elever de er bekymret for kommer mer inn i arbeidet med sirkelen, s-team og tiltak i førhenvissningsfasen. Hattie (2009) viser til at lærere må møtes for å diskutere, evaluere og planlegge undervisningen gjennom en kritisk refleksjon i lys av evidensbasert kunnskap. Diskusjon, evaluering og kritisk refleksjon bør også skje i førhenvissningsfasen for eksempel i s-team der PPT er deltaker og kan gi råd og veiledning. Knytter en informantenes informasjon til arbeidet med kvalitetsutvikling i skolen er det avgjørende at alle ansatte utvikler seg og at system samordnes. Dette blir støttet av Skogen (2004). Alle involverte må føle et eierforhold til prosessen. Her må både lærere og rektorer både se behovet og delta i endringsprosessen. Ulike erfaringer med s-team og s-team sirkelen gir utfordringer til skoleeier og PPT. Hvis ikke alle skolene setter av tid til implementering og refleksjon eller for den del ser behovet for s-team kan det vanskeliggjøre blant annet PPT sitt arbeide i førhenvissningsfasen.

5.5.2 Forventninger til s-team – råd, tiltak og veiledning

I NOU 2015:2 *Å høre til* (Kunnskapsdepartementet, 2015) mener at PPT har en viktig rolle når det gjelder å bistå skolene med kompetanse – og organisasjonsutvikling. Å forbedre det ordinære opplæringstilbudet, blant annet gjennom generelle styrkingstiltak, kan bidra til å forebygge vansker av ulik art og dermed redusere behovet for spesialundervisning. Informantene sier møte med fagfolk og faglighet er viktig. Gjennom refleksjon i lag med andre mener informantene at de får tips om hvordan problemer kan løses og om man er på riktig vei. Møtene må være godt planlagt med saksliste og at det er en målsetting med møtene. Planlegges møtene i god tid har også PPT muligheter til å forberede seg. Det som er interessant i vår undersøkelse er at informanter forventer at s-team har et kritisk blikk på spesialundervisningen og det vurderes om eleven kan få tilfredsstillende utbytte i den ordinære opplæringen. Slik vi tolker dette betyr det at skolen er bevisst den ordinære opplæringen og hvordan de kan forbedre kvaliteten på denne. PPT kan gjennom planlagte møter bidra med kompetanseheving inn i skolene gjennom s-team. Informant 1 støtter opp om dette. God kvalitet på den ordinære opplæringen gir mindre spesialundervisning. Involvering av PPT på et tidlig tidspunkt resulterer i færre henvisninger (Arnesen, et al., 2014). Opplæringsloven (Kunnskapsdirektoratet, 2015) viser til at PPT blant annet skal gi råd og veiledning i opplæringssituasjonen der det er behov for det og der elever strever i utviklingen. Veiledningens hensikt er å styrke mestringskompetanse til fagutøveren, til beste for utøverens målgrupper (Tveiten, 2008). Fagutøveren er her læreren. Funn i vår

undersøkelse viser at informantene vil ha forslag på konkrete råd, tips og tiltak. Gjennom å drøfte en sak i s-team kan læreren føle mestring og at de er på rett vei. Mestring handler om å ha tilgang til ressurser, forstått som kunnskap, ferdigheter, sosiale ressurser, hjelpere eller utstyr og ha evne til å bruke disse ressursene. Veiledning tilsikter å styrke kompetansen til læreren gjennom å stimulere til refleksjon, bevisstgjøring og læring, som igjen bidrar til å styrke mestringskompetansen hos læreren (Tveiten, 2008). Å gi råd er ikke å være bedreviter, men å ta sitt ansvar for å formidle verdier og kunnskap, være tydelig som person og fagmenneske. Det legges vekt på at den som mottar veiledning eller rådgivning, selv må ta ansvar for å utvikle og lære (Skagen, 2013). Relateres dette til spesialpedagogisk team, der PPT er med, vil kravet om at tjenesten skal hjelpe skolen i arbeidet med kompetanseutvikling og organisasjonsutvikling imøtekommes. Det er læreren som har ansvaret for å søke råd og veiledning for slik å endre praksisen. Informantene viser til at det å få støtte på det en gjør i undervisningen og de avgjørelsene en tar i forhold til eleven er viktig. Gjennom veiledning kan lærere som er bekymret for en elev drøfte dette i spesialpedagogisk team og kanskje se nye sider og nye løsninger. Å prøve ut tiltak og se en positiv effekt av disse gir ikke bare mestringsfølelse for eleven men også for læreren som ser at en lykkes i arbeidet. Dette gir styrke til å ta tak også i andre utfordringer en møter i skolehverdagen. I følge Hattie (2009) trenger skolen lærere som overveier og drøfter egen praksis ut fra kunnskap, som er direkte og engasjerte i undervisningen, som har fokus på den enkelte elev. S-team kan være både støttespiller og heve kompetansen for den enkelte lærer i skolen der utvikling av egen praksis får innflytelse på opplæringen. Informantene mener at s-team kan bli en levende verktøykasse som gjør skolen selvberget der det blir mer tilpasset undervisning og mindre spesialundervisning. Vi mener at på denne måten kan s-team være et lavterskel tilbud. Lærerne kan komme å drøfte sine bekymringer for elevene i en mindre gruppe i stedet for å gjøre det i skolens team.

5.5.3 S-team og kompetanse

Tilpasset opplæring er de tiltak som skolen setter inn for å sikre at elevene får best mulig utbytte av opplæringen. De kan være knyttet til organisering av opplæringen, pedagogiske metoder og progresjon. Tilpasset opplæring handler om å skape god balanse mellom evnene og forutsetninger til den enkelte elev og fellesskapet. Denne balansen skapes gjennom læringsmiljøer med varierte arbeidsoppgaver, lærestoff, arbeidsmåter, læremidler og organisering (St. meld.18, Kunnskapsdepartementet, 2010-2011). Skolen har metodefrihet til å organisere, velge arbeidsmåter og progresjon som gir elevene bedre utbytte av opplæringen.

Informantene gir uttrykk og behov for å ville vite mer om tilpasset opplæring og bedre kompetanse på gråsoner elever. Det er i skjæringspunktet mellom tilpasset opplæring og spesialundervisning lærerne føler seg usikre. I Kunnskapsløftet (Kunnskapsdepartementet, 2006) er kompetansemålene formulert på en slik måte at de gir lokal handlefrihet i hvordan målene skal nås. Det er et profesjonelt ansvar for lærerne å vurdere hva slags lærestoff og arbeidsmåter som er relevant for at elevene skal kunne nå kompetansemålene. Metodefriheten for lærere og skole blir sterkt vektlagt. Informantene mener s-teamet mangler metodekompetanse og ønsker kompetanseheving innad i teamet, at dette gir størst effekt. Ved kompetanseheving innad i s-teamet på den enkelte skole har lærerne tilgang til kompetansen til enhver tid. Ved å bygge kompetansen i skolen vil skolen være mindre avhengig av ekstern hjelp. Knytter en denne kompetansen til de lærevanskene som det er størst henvisninger til PPT på, kan skolene sette inn tidlig innsats uten å involvere PPT. Kompetanse på metoder gir frihet til å velge det som passer best for den enkelte elev og klasse ut fra det handlingsrommet læreren og skolen har, slik kan flere nå kompetansemålene. Dersom skolen og lærerne kan sette i verk organisatoriske eller pedagogiske differensieringstiltak for å sikre at elevene får tilfredsstillende utbytte av opplæringen, er det mulig at den ordinære opplæringen blir så godt tilpasset at eleven ikke har behov for spesialundervisning (Utdanningsdirektoratet, 2014a). Studien vår viser at informantene ønsker seg et s-team som kan fungere som en levende verktøykasse. Innholdet i verktøykassen kan blant annet være allsidige metoder som kan bidra til tilfredsstillende utbytte for eleven. Metoder kan være både organisatoriske og pedagogiske sier informantene. Vi vet er kostbart for skoleeier å sende mange lærer på kurs. Ved å heve kompetansen til deltakere i s-team vil kompetanse komme til nytte for flere lærere.

5.5.4 Nyttig og hvorfor

Tidligere forskning viser at bedre utnyttelse av skolens ressurser og kompetanse frigjør også ressurser hos PPT. Kompetanse innad på skolen gir færre henvisninger til PPT (Anthun, 2006). Informant 1 forteller at i s-team jobber de i forhold til organisering for på den måten få mer uttelling av ressursene. Slik vi tolker dette setter ikke informantene s-team i sammenheng med færre henvisninger. Informant 7 er skeptisk til at s-team kan være med på forebygging, slik at henvisningene går ned. Slik vi forstår det mener informantene at de elevene som blir henvist til PPT er elever med behov for spesialundervisning. Alle informantene mener likevel det er en styrke med s-team, det gir støtte og skaper trygghet på at ting blir gjort riktig. Det er trygghet i samspillet. Dette er også i tråd med Ullersaker kommune sitt prosjekt

(Kunnskapsdepartementet, 2006 – 2007) som viser til at teamene er nyttige, avlastende og terskelen for å søke hjelp er lavere. Samspillet i s-team kan gi mestringskompetanse hos rådsøker. Stimulering til releksjon, bevisstgjøring og læring i s-team bidrar til å styrke mestringskompetansen (Tveiten, 2008). Informantene i vår undersøkelse viser at de har fått råd og veiledning opp gjennom årene med en representant fra PPT i s-team. Informant 1 viser også til gode erfaringer med s-team uten PPT. Her ser vi at kompetansen bygges innad på skolen.

PPT i s-team er i tråd med de føringene som ligger i St.meld. 18: *Læring og fellesskap* (Kunnskapsdepartementet, 2010-2011). Der presiseres det at PPT skal være tilstede i skolen for å diskutere alternative tiltak og strategier i den ordinære opplæringen og vurdere om læringsmiljøet bidrar til læringsproblemer. Dersom tiltak i opplæringen og læringsmiljøet har positiv effekt kan vedtak om spesialundervisning reduseres. Det er dette informantene ønsker. De ønsker hjelp og veiledning i forhold til metoder og tiltak. Systemtiltak omfatter skolens verktøykasse for å møte elever med lavt læringsutbytte (Fasting, 2014). Systemtiltak beskrives både som beredsskap og redskap. Gjennom en verktøykasse kan en forebygge. Forebygging dreier seg om tiltak som kan medføre at en kommer en uheldig utvikling i forkjøpet (Befring og Tangen, 2012). I likhet med pilotstudien som Fasting (2014) viser til er det er mulig å komme i forkant og kunne møte flere elever med tidlig innsats og læringsfremmede opplæringstiltak gjennom s-team og jobbe på høyresiden i s-teamsirkelen. I studiet beskrives etableringen av faglig kompetente ressursteam synes å øke skolens handlingskompetanse og bidrar til å støtte opp om skolens organisasjonsutvikling. I vår studie gir informantene uttrykk for at det er nyttig med s-team, og at det er positiv med PPT tilstede i s-team. S-team gir støtte, råd og veiledning i forhold til de elevene som blir drøftet på møtene både med og uten PPT tilstede.

5.5.5 Forebygging og avhjelping

Informant 6 sier at s-team er med på å forebygge, i det at vi kan diskutere elever, ta opp bekymringer. I møtene reflekteres det og kanskje det kommer en konklusjon om veien videre. I undersøkelsen viser informantene ikke til konkrete systemer eller rutiner når en er bekymret for om en elev har tilfredsstillende utbytte. Som eksempel på dette kan vi nevne en strategi på å organisere det forebyggende arbeidet i skolen, modellen *Respons to Intervention* (Rtl) både hos Lindbäck /Strandkleiv (2010) og hos Arnesen, et al. (2014) (tabell 1). I modellen baserer tilnærmingen seg på såkalt risikovurdering med utgangspunkt i at alle elever har muligheten

for positiv utvikling og læring som fremmer mestring. En refleksjon vi gjør oss her, er om denne modellen kan være en del av høyresiden i s-team sirkelen. Ved implementering og bruk av en slik modell kan en kartlegge i forhold til kompetansemål, sette i gang tiltak for å bedre elevens læringsutbytte og vurdere underveis. Det er viktig å identifisere faktorer som fremmer og hemmer positiv utvikling. Alle elever har muligheter til å utvikle seg i skolen dersom forholdene blir lagt til rette for det og at elevene responderer på undervisning og veiledning i forhold til grad av utbytte. Elever som ikke når de forventede kompetansemål eller har den nødvendige framgangen i det vanlige skoleforløpet må oppdages så tidlig som mulig for å hindre ytterligere problemer. Gjennom oppfølging i s-team og bruk av RtI kan en gjøre nøyaktig kartlegging av elevenes læringsutbytte skal danne grunnlaget for tilpasset opplæring og systematisk oppfølging ut fra utviklingsbehov og læreforutsetninger. Foreldre møter i lag med lærere i s-team og sammen blir enige om hva som bør gjøres. Involvering av foreldre på et tidlig i prosessen kan være med på å forebygge der flere arenaer samarbeider. Når flere jobber systemisk sammen for en endring har dette større effekt. Jobber man med samme utfordring i forskjellige deler av system og med interaksjonen mellom dem er effekten av arbeidet langt større og varig enn om man bare å fokusere på individet (Midthassel, et al., 2011). Slik vi ser det kan s-team være med og forebygge og avhjelpe men da må det være satt i gang et system der man kan kartlegge, gjøre tiltak og vurdere effekten lærere og foreldre i lag.

5.5.6 Samarbeide med PPT, hvem skal delta på s-teammøtene og endringer

Det er mange forventninger til PPT sin tilstedeværelse i skolen gjennom både stortingsmeldinger og forskning. PPT skal være tilgjengelig, arbeide forebyggende slik at skolen kan komme i forkant av problemer og lærevansker og bidra med råd og veiledning også i forhold til læringsmiljøet. Det presiseres at PPT skal være tilstede i skolen for å diskutere alternative tiltak og strategier i den ordinære opplæringen og vurdere om læringsmiljøet bidrar til læringsproblemer. Dersom tiltak i opplæringen og læringsmiljøet har positiv effekt kan vedtak om spesialundervisning reduseres (Stortingsmelding 18, Kunnskapsdepartementet, 2010-2011). Et sentralt element i utviklingsarbeidet i Lillehammer er at PPT gir veiledning og kompetanseutvikling i lærergruppen i førhenvisningsfasen, der en vurderer elevens læringsutbytte i den ordinære opplæringen. Det settes i gang forebyggende arbeid i læringsmiljøet, ekstra lærerressurs, intensivering av opplæring i grunnleggende ferdigheter før henvisning til PPT (Knudsmoen, H., et.al., 2015).

I vår undersøkelse fremgår det gjennomgående, at det er positiv med PPT til stede i s-team. Informantene nevner kompetanse, faglighet, støtte og trygghet med PPT til stede. Både i forhold til føringer i stortingsmeldinger og forskning på s-team, så er det nyttig med PPT til stede. Med noen justeringer og føringer fra skoleeier kan s-team få et mandat i alle skolene i Fauske. PPT kan bidra inn i lærergruppen i førhenvisningsfasen som i Lillehammer kommune. Slik s-team fungerer nå, har det et forbedringspotensial mener vi. Informanter støtter dette blant annet ved at møtene må planlegges bedre og at det er for mange elever og foreldre å forholde seg til i møtene. Dette tolker vi som at lærerne har behov for å drøfte saker i s-team men kapasiteten er liten og møtefrekvensen for lav i dagens s-team. Kanskje gjennom nettopp å ha tid til å diskutere elever i s-team i førhenvisningsfasen gjør at det blir færre henvisninger som igjen kan frigjøre ressurser i PPT? Informantene ønsker seg mere tid til å samarbeide med PPT, dette får være en utfordring til PPT og skoleeier i det videre forebyggende arbeidet i skolen.

I følge forskningen til Homme (2014) kan samarbeidet med PPT i skolen bidra til å fremme elevenes læringsutbytte innenfor et ordinært opplæringstilbud. Samarbeidet kan styrke relasjonen mellom skole og PPT i samarbeid om skoleutvikling men det må være en klar ledelsesforankring hos skoleeier med felles mål og visjon. Slik vi tolker dette må også skoleeier i Fauske ta ansvar for s-teamets mandat, deltakere og oppgaver. (Lindbäck og Strandkleiv, 2010) beskriver skolens spesialpedagogiske team som krumtappen i skolens utviklingsarbeid innenfor tilpasset opplæring. Teamet bør bestå av en representant fra skolens ledelse, skolens sosiallærer, skolens spesiallærer, kontaktlærer og en fra PP-tjenesten. Dette støttes delvis av informantene i vår undersøkelse. De viser til at rektor/inspektør, kontaktlærer og foreldre bør være faste deltakere i s-teamet i tillegg til PPT. I tillegg mener vi at en av skolens spesiallærer bør delta i s-team. Dette støtte også av Lindbäck og Strandkleiv (2010). Spesiellæreren innehar kompetanse på elever med spesielle behov og kartlegging. Det er en styrke for kontaktlærer å ha noen ved skolen som innehar kompetanse på elever med spesielle behov. Ved behov ønsker informantene at BUP og helsesøster møter.

Det som er positiv i vår undersøkelse er at informantene nevner rektor som deltaker i s-team. Rektor har ansvar for skolens ressurser og ifølge den spesialpedagogiske veilederen (Utdanningsdirektoratet, 2014a) skal rektor og lærer, etter kartlegging, stille seg noen spørsmål før henvisning til PPT, dette kan skje i s-team. Dette handler om blant annet om ressurser, organisering og læremidler og det er da naturlig at skolens ledelse er med i skolens

spesialpedagogiske team. Vi ser det som positivt at foreldre deltar i s-teamet og informantene ønsker det. Dette kan skape gode relasjoner noe som er nyttig i det videre arbeidet. Tveiten (2008) definerer veiledning som å strukturere en situasjon slik at det blir mulig for den som veiledes selv å oppdage nye sider eller se nye løsninger. Det er en pedagogisk og relasjonell prosess med oppdagelser, læring, vekst og utvikling som mål der den lærende er i fokus. Veiledningens hensikt er å styrke mestringskompetansen til fagutøveren til beste for utøverens målgrupper. Med bakgrunn i dette kan en tenke seg at også foreldre gjennom deltakelse i s-team kan oppleve mestringskompetanse i foreldrerollen, se nye sider og løsninger. Midthassel, et al. (2011) viser til at jobber man med samme utfordring i forskjellige deler av samme system og med interaksjonen mellom dem er effekten av arbeidet langt større og varig enn om man bare å fokusere på individet. Dette betyr at samarbeid hjem – skole i s-team er viktig for tidlig innsats og forebygging. I vårt forskningsprosjekt ser vi at gjennom råd og veiledning i skolens s-team kan PPT, lærere og andre deltakere sammen øke kompetansen og utvikle organisasjonen. Dette kan få betydning for den enkelte elev, foreldre og lærer. Kan s-team fungere som en del av systemet i skolen vil effekten av arbeidet teamet bli større hvis både skoleeier, skole, lærere, PPT og foreldre har samme fokus.

Spesialpedagogisk team har nå ikke et synlig mandat i skolen. Dette ser vi igjen i forskningen til Sunde (2013) der det vises til at ressursteamet ikke har en synlig rolle i det forebyggende arbeidet i skolen, kompetanseheving og kvalitetsutvikling av det spesialpedagogiske arbeidet ved skolene. S-team i skolene i Fauske har eksistert siden midten av 90 – tallet men med ulike føringer, innhold og rutiner. Informantene i vår undersøkelse ønsker at PPT observerer i klassen i forkant av s-team møter. Det er ønske om veiledning over tid og å bygge kompetanse innad i s-teamene. Det er ønske at PPT forleser eller forbereder et fagområde som kan diskuteres. For at et s-team skal bli bedre må det være tid til forberedelser, samkjøring og en instruks for s-team. Informasjon om s-team, hva det skal være og hva det brukes til savnes. De som skal være i s-team må ha arbeidsforhold for å gjøre jobben og ressurser. Dette støttes også hos Lindbäck og Strandkleiv (2010) som mener spesiallærerne i teamet bør ha frigjort tid til planlegging og veiledning av forskningsbaserte tiltak som blir implementert i klasserommet. Dette forutsetter at skolen har lærere med spesialpedagogisk kompetanse og at det er ressurser ved skolen til å frigjøre tid til arbeidet i det spesialpedagogiske teamet. I Lillehammer kommune har skoleeier foretatt en snuoperasjon i den økonomiske tildelingsmodellen. Det ble gjort ved å overføre midler til den ordinære opplæringen ved at enkeltvedtak under 5 timer inngår i den ordinære ressursrammen. En større grunnressurs i den

ordinære ressursrammen skal gjøre det mulig i større grad å ivareta tilpasninger innen den ordinære rammen og dermed øker mulighetene i handlingsrommet skolene har. Gjør man samme snuoperasjon i Fauske kommune kan det frigjøres ressurser til å bygge gode s-team i skolene i Fauske. Skoleeier bør sørge for at skolene sikrer at den enkelte elevs utbytte av opplæringen blir systematisk og løpende vurdert og fulgt opp jfr. Opplæringsloven (Kunnskapsdepartementet, 2015). S-team kan være en med å sikre at elevenes utbytte blir vurdert. Informantene gir tydelige signaler på at s-teamets mandat er uklart. Det er skoleeier som må ta tak i dette slik at både instruks, arbeidsforhold og ressurser til å ha s-team ved skolene kommer på plass. Dette er et utviklingsarbeid i seg selv. Vi vet av egen erfaring at s-team er nyttig. Forskning (Anthun, 1999) støtter opp om at det er færre henvisninger der s-team fungerer etter intensjonen i veilederen (Utdanningsdirektoratet, 2014 a) og der PPT deltar i s-team. Gjennom s-team kan skolene bygge seg en verktøykasse med tiltak som kan settes inn i den ordinære opplæringen, og informantene ønsker seg en slik verktøykasse.

6. Oppsummering / konklusjon

Skolene ble allerede i St. meld. nr. 54 (Utdannings- og forskningsdepartementet, 1989-1990) oppfordret til å etablere s-team for å bidra til at skolene skulle bli mindre avhengige av ekstern hjelp og heller bygge kompetanse innad i skolen. I 2014 kom Utdanningsdirektoratet med Veilederen Tidlig *innsats*. Fase 1 i den omhandler Ordinær opplæring - bekymringsfasen. Denne inneholder mange begreper som skolene og lærerne må vurdere i forhold til om elevene får et tilfredsstillende utbytte. Spesialpedagogisk team (s-team) blir her nevnt som en måte å samle skolens spesialpedagogiske kompetanse. De kan være behjelpelig med å organisere og koordinere skolens ressurser hensiktsmessig. Dette gjorde oss nysgjerrige på s-team. Ut fra de erfaringene og det vi hadde lest om s-team utarbeidet vi denne problemstillingen som vi ønsket svar på: *Hvordan kan rollen til spesialpedagogisk team i skolen hjelpe den enkelte lærer når det er en bekymring for en elev?* For å finne svar på dette valgte vi en singelcasestudie med flere analyseenheter. Vi valgte ut syv informanter ved 4 skoler som vi intervjuet.

Opplæringens mål er å ruste barn og unge til å møte livets oppgaver og å mestre utfordringer sammen med andre. Tilpasset opplæring er et gjennomgående prinsipp i hele grunnskoleopplæringen og er nedfelt i opplæringslovens § 1-3 (Utdanningsdirektoratet, 2012). Elevens utbytte av opplæringen avhenger av hvor godt opplæringen er enten det er innen ordinær opplæring, tilpasset opplæring eller spesialundervisning. Ordinær opplæring er opplæring tilpasset de fleste (Haug, 2015). I vår undersøkelse var det bare 3 informanter som svarte på hva de la i den ordinære opplæringen. Selv om de øvrige informantene ikke uttrykte direkte hva de la i begrepet, lå det implisitt i det de uttalte generelt om opplæringen. Grunnen til at vi ikke fikk et klart svar fra de fire andre er at vi ikke var klar nok i vår undersøkelse i forhold til dette begrepet.

Målet med å tilpasse opplæring er at flere skal elever skal ha nytte av å delta i den ordinære opplæringen. I møtet med mangfoldet forutsetter dette en variert undervisning tilpasset i elevgruppen. Samtidig møter skolen og lærerne stadig krav fra skoleeier og andre om økede elevresultater i forhold til nasjonale føringer og kompetansemål i fagene. Skoleeier ved rektor ved den enkelte skole har ansvar for å operasjonalisere føringer i stortingsmeldinger og å skape et stort nok handlingsrom for skolene til at den enkelte lærer kan vurdere om eleven kan få tilfredsstillende utbytte og ha muligheter til å gjøre tilpasninger innenfor den ordinære opplæringen. Politiske føringer, skoleeier og skolens administrasjon ved rektor har innflytelse

på skolens handlingsrom gjennom tildeling av ressurser, organiseringen av disse og kompetansen som bygges innad i skolen. Føringer i stortingsmeldinger, politiske vedtak og skoleeier sine prioriteringer virker inn på skolens handlingsrom. Handlingsrommet påvirker mulighetene for tilpasset opplæring. Den spesialpedagogiske veilederen (2014a) er sentral når læreren og rektor skal vurdere om en elev har tilfredsstillende utbytte av opplæringen og om det er behov å melde en elev til PPT for eventuell utredning og sakkyndig vurdering. Vår undersøkelse viser at informantene sin kjennskap til innholdet i veilederen (2014a) varierer. Nye PPT Indre Salten har utarbeidet en s-teamsirkel (vedlegg 1) i førhenvissningsperioden ut fra veilederen (2014a). Vår undersøkelse viser at saksgangen i s-teamsirkelen er kjent for informanten men sammenhengen mellom begrepene i veilederen (2014a) er kanskje ikke helt åpenbar for alle informantene. Innholdet i stortingsmeldinger hører ikke til læreren sin hverdag men innholdet i stortingsmeldingen har stor innflytelse på lærernes hverdag i skolen. Skoleeier og rektorer har et stort ansvar i forhold til å implementere sentrale føringer. En bevisstgjøring av mulighetene i skolens handlingsrom har innflytelse på hvordan en utnytter mulighetene til god tilpasset undervisning. Informantene forteller om lite ressurser i skolen. Dette gir utfordringer i hvordan de kan utnytte handlingsrommet. Ved å tenke kreativt gjøres mye for å tilpasse opplæringen. Handlingsrommet handler om lærertetthet og organisering men like mye hvordan en klarer å differensiere undervisningen godt nok for å nå flest mulig elever og gi elevene tilfredsstillende utbytte. Lærerens kompetanse, pedagogiske praksis og erfaring vil ha innflytelse på repertoaret av arbeidsmåter og differensiering i en elevgruppe. Kjennskap til elevens forutsetninger påvirker valg av tilrettelegging for at elevene skal nå kompetansemålene. Lokale læreplaner skal gi metodefrihet slik at flere elever når kompetansemålene. Skolens vurderingspraksis skal si noe om når en elev når nedre grense og repertoaret i skolens egen verktøykasse skal gi læreren muligheter til tidlig innsats og gi den enkelte elev individuell tilpasning slik at elevene får tilfredsstillende utbytte. Gjennom god ordinær opplæring er det færre elever som vil ha behov for spesialundervisning (Haug, 2015).

Våre syv informanter gir begrepene i veilederen (2014a) et interessant og variert faglig innhold fra praksisfeltet. Vi mener en felles forståelse av disse begrepene i veilederen vil kanskje gjøre at flere lærere tør å stole på egen innsats i forhold til vurdere elevenes muligheter til å nå kompetansemålene og mulighetene læreren har til tilpasninger. Informantene ser mulighetene i elevens læringsmiljø både til å øke utbyttet og til å forebygge. En verktøykasse der skolen har et repertoar av tiltak å ta av, når læreren melder sin bekymring for en elev, vil gjøre det mulig med tidlig innsats. Her mener vi at s-team kan spille en sentral

rolle. S-team med blant annet spesiallærer og rektor har oversikt over ressursene til skolen. Ved å melde sin bekymring kan s-team være behjelpelig å se mulighetene i handlingsrommet på skolen. Informantene gir flere eksempler på pedagogiske og organisatoriske tiltak. Informantene gir gode eksempler fra praksisfeltet, det er god kompetanse og vilje på skolene til å legge til rette for tilpasset opplæring. For å utnytte denne kompetansen må skolene få et system som kan hjelpe den enkelte lærer til å se alle mulighetene i opplæringen. Vi mener det er et behov for felles systemer som lærere, elever og foresatte kan benytte seg av for å gi elevene et tilfredsstillende utbytte. Dette kan medføre at skolene i Fauske kan gi et likeverdig tilbud til elevene uavhengig av hvilken skole de går på. Lærerne er ansatt i kommunen, dette gjør at vi får en naturlig rullering av lærere mellom ulike skoler. Elever flytter innad i kommunen og med den skolestrukturen kommunen har, bytter de skoler. Ved å ha felles system gjør at det utarbeides en felles forståelse og skolene blir mer ensartet. På denne måte blir det bedre flyt i undervisningen og elever, foresatte og lærere blir tryggere på det de møter ved skifte av skole og arbeidssted. I en liten kommune så bør en klare å ha felles forståelse og felles praksis i forhold til når det bør settes inn spesialundervisning. Lokale læreplaner, lik vurderingspraksis og en felles verktøykasse for tidlig innsats slik at lærerne kan gjøre gode vurderinger og prøve ut og sette inn passende tiltak der det er bekymringer for en elevs utbytte av opplæringen. Slik vi tolker funnene i undersøkelsen, i forhold til begrepene i den spesialpedagogiske veilederen, vil en felles forståelse av begrepene i veilederen gi en felles forståelse av når en elev bør henvises til PPT. Flere systemer kan jobbe sammen slik at en ser sammenhengen mellom mulighetene i handlingsrommet skolene har og mulighetene for å gi god tilpasset opplæring. Vi mener s-team kan være et slikt system som deltar med og bidrar i det forbyggende arbeidet.

Nasjonalt tilsyn (Utdanningsdirektoratet, 2015a) har gitt flere skoler, ikke bare i Fauske kommune, utfordringer i forhold til å ha på plass systemer som sikrer at lærerne systematisk og løpende vurderer om alle elevene har tilfredsstillende utbytte av opplæringen. Skolene skal ha en felles forsvarlig vurderingspraksis der den individuelle underveisvurderinger bidrar til at eleven får realisert sine muligheter til å nå målene i opplæringen. Lokale læreplaner skal sikre at opplæringen knyttes til kompetansemål i fagene. Både skolens vurderingspraksis og lokale læreplaner er skoleeier og rektors ansvar. Skolens handlingsrom er avgjørende for elevens utbytte av opplæringen og hvordan skolen og den enkelte lærer klarer å tilpasse opplæringen for elevene. Spesialpedagogisk team er en del av PPT sin s-team sirkel. S-team er ikke implementert i alle skolene i Fauske, det er ikke noe klart mandat eller avsatt ressurser

til å organisere s-team. Et s-team ved hver skole der en fokuserer på lokale læreplaner, vurderingspraksis i tillegg til organisatoriske og pedagogiske tiltak slik at elevene kan nå læreplanens kompetansemål vil på sikt gi bedre ordinær opplæring. Skolene bør sette av tid til å lage sin egen verktøykasse som inneholder pedagogiske og organisatoriske tiltak som omhandler de utfordringene skolen oftest møter på i forhold til lærevansker (Fasting, 2014). Informantene støtter opp om dette, de ønsker seg en verktøykasse slik at de blir mer selvhjulpen. Mestring, refleksjon over egen praksis, felles visjoner og teamlæring bidrar til endring (Senge, 1991). Undersøkelsen vår viser at det er noe av dette informantene ønsker i samarbeidet med PPT i s-team. Disse momentene i tillegg til *Respons to intervention* (tabell 1) mener vi, kan være en del av høyresiden i s-team sirkelen samt en del av kartleggingen som gjøres i forkant av møte i s-team. For å få dette til må skoleeier og PPT gjør noen grep med å samarbeide slik at det kommer lærerne til god.

Informanter i vår undersøkelse viser til s-team uten PPT til stede der det ryddes i saker slik at kompetansen til PPT kan utnyttes på en bedre måte i s-team med PPT tilstede. Dermed kan bruken av PPT nyttes til systemrettet arbeid i s-team. Tidligere forskningen (Anthun, 1999) viser at s-team i skolene gir færre henvisninger til PPT. Færre henvisninger vil frigjøre ressurser til systemrettet arbeid. På denne måten kan forventninger i St.meld 18 (Kunnskapsdepartementet, 2010-2011) om at PPT skal være tilgjengelig, arbeide forebyggende i det ordinære læringsmiljøet og bidra til tidlig innsats i imøtekommes. Selv om lærernes kompetanse og erfaring varierer er det mye god kompetanse ute i skolene. Dette bør utnyttes. Kompetansen til læreren er en del av handlingsrommet. Deltakerne i s-team kan sammen med læreren drøfte, gi råd og veiledning i den videre prosessen der det er en bekymring for en elev sitt læringsutbytte. Lærerens mestringskompetanse heves. Slik kan s-team hjelpe den enkelte lærer når det er en bekymring for en elev, tiltakene i verktøykassen og mulighetene handlingsrommet øker. S-team kan være en støttespiller både for rektor og den enkelte lærer.

I arbeidet med kvalitetsutvikling i skolen er det avgjørende at alle ansatte utvikler seg og at system samordnes, alle involverte må få et eierforhold til prosessen (Skogen, 2004). For å unngå ulik praksis på skolene må skoleeier gjøre noen grep i tildelingen av ressurser der det øremerkes tid til å opprettholde s-team i alle skolene. De skolene som har velfungerende s-team vil kunne gi støtte til læreren, sette inn forebyggende tiltak tidlig og da komme en uheldig utvikling i forkjøpet (Befring og Tangen, 2012). Mangfoldet av behov og egenskaper

blant barn og unge har gitt skolen nye utfordringer og endret kravene til lærerens kompetanse. Dersom skolene skal klare å møte mangfoldet er det nødvendig med mer spesialisert og målrettet kompetanse. Skolen har fått nye utfordringer og det har endret kravene til lærerens kompetanse. S-team i skolen kan være med å bygge et lag rundt læreren, der en gjennom spesialisert og målrettet kompetanse møter mangfoldet av behov og egenskaper blant barn og unge der tidlig forebyggende tiltak settes inn. Dette støttes av våre informanter og den litteraturen vi viser til. Gjennom føringer og grep fra skoleeier kan spesialpedagogiske team være rådgiver og veileder i skolens handlingsrom der elever uheldige utvikling tidlig fanges opp og følges opp. Vi har gjennom vår forskning belyst viktige begreper i den spesialpedagogiske veilederen og hvordan disse henger sammen med elevens utbytte av opplæringen. Elevens utbytte av opplæringen er årsaken til at læreren er bekymret for en elev og ønsker å drøfte dette i s-team.

Vi ser mange muligheter i s-team i Fauske kommune. Hvis s-team blir satt sammen av mange ulike deltakere med ulik kompetanse kan det være med på heve kompetansen til den enkelte lærer, gi lærerne råd og veiledning når de er bekymret for en elev. S-team kan også være en støttespiller for de foresatte. S-team bør derfor være et system i skolen. Gjennom å være tilgjengelig på skolen vil det kanskje også bli oppfattet som et lavterskeltilbud av lærere og foresatte.

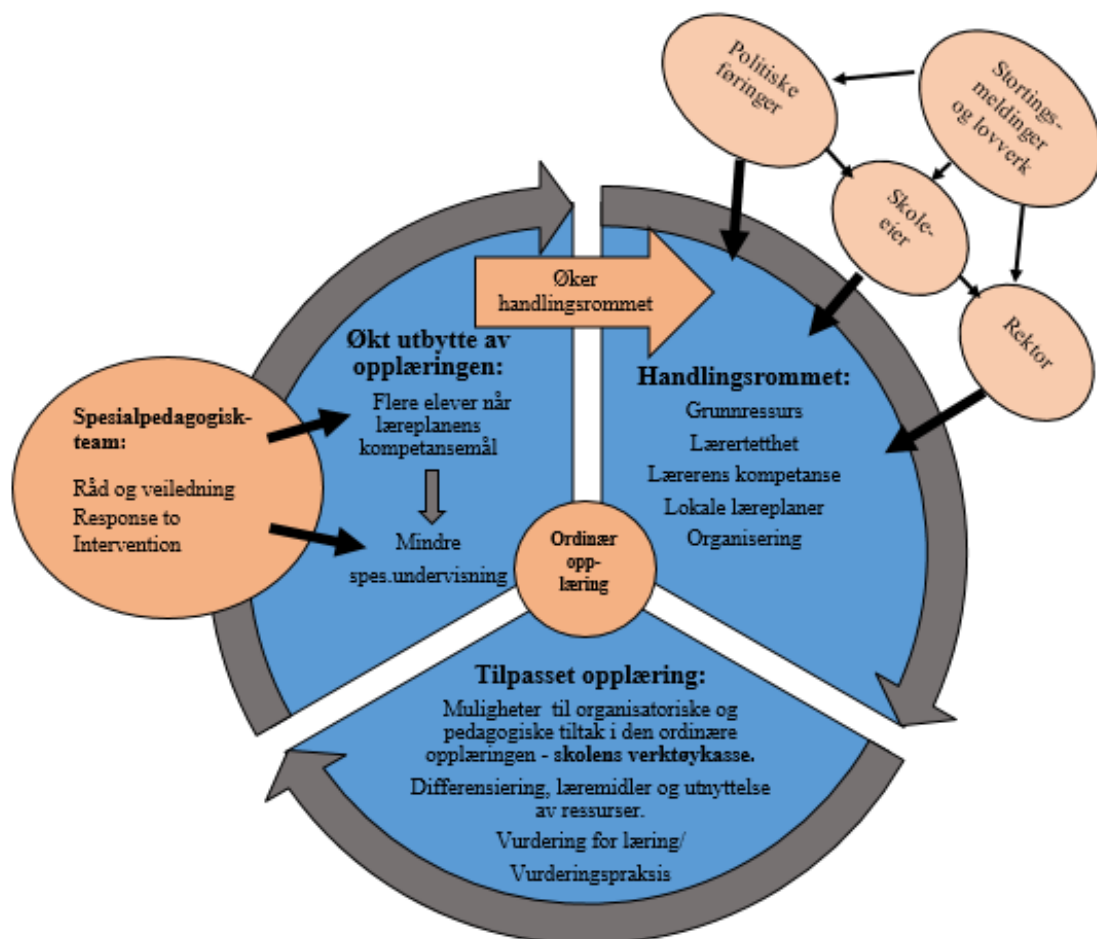
Vi ser at det kan være noen svake sider ved vår forskning. Det ble for tett innpå den jobben vi har til daglig, dette kan ha gjort at vi ikke har klart å stille de rette spørsmål og tolket svarene korrekt. I intervjuene ble det og stilt en del veiledende spørsmål oppdaget vi under transkriberingen. Vi håper imidlertid, at gjennom vår forskning, har klart å belyse s-teamets rolle i skolene i Fauske i dag og hva kan bli i fremtiden med noen grep. Forskning og vi har vist at spesialpedagogiske team kan bidra inn slik at handlingsrommet øker. Vi har forsøkt å visualisere dette i en figur (Figur 4).

6.1 Veien videre

Hvis spesialpedagogisk team skal kunne ha en synlig rolle, være rådgiver og veileder i skolens handlingsrom må det settes av ressurser, teamet må få et mandat, instruks og aksept å jobbe etter. Det må bygges kompetanse innad i s-teamet og det må gjøres tilgjengelig for den enkelte lærer slik at læreren ser nytteverdien av teamet. I det forebyggende arbeidet, som s-teamet kan være en del av, kan en se sammenhengen mellom den ordinære opplæringen,

kompetansemålene i de lokale læreplanene og vurderingspraksisen når en vurderer elevens utbytte av opplæringen og hvilke muligheter handlingsrommet gir for å gi utviklingsmuligheter for eleven. Med føringer fra skoleeier kan hver enkelt skole sette i gang prosesser med å få på plass spesialpedagogisk team der også lærerne får et eierforhold til teamet. Kanskje innføring av spesialpedagogisk team kan bli et utviklingsarbeid i skolene i Fauske på lik linje som *Vurdering for læring*.

I en videre utviklingsprosess kan det være naturlig å fokusere på implementeringen av s-team i skolene i Fauske og kanskje knytte dette opp mot *Response to intervention* som en del av høyresiden i s-team sirkelen, vurderingspraksisen i skolene og de lokale læreplanene. Hvordan disse faktorene aktivt kan settes i sammenheng med vurderingen av elevens utbytte av opplæringen. Kanskje PPT også i større grad bør etterspørre *Vurdering for læring*, de lokale læreplanene og gjennom råd og veiledning, bringe forskningsbasert praksis inn i de spesialpedagogiske teamene i skolene. Spesialpedagogisk team har vært en del av skolene i Fauske i mange år men har vært svært ulikt organisert. Vi håper, gjennom vår forskning, at vi har bidratt til å sette nytt fokus på s-teamene, at det blir lik praksis i skolene og at s-team får en aktiv rolle i skolens handlingsrom og i fremtidens skoler i Fauske



Figur 4 (Liland og Åsjord, 2016)

Litteraturliste

Arnesen A., Meek-Hansen W., Ogden T., Sørli M-A. (2014). *Positiv læringsstøtte*. Oslo: Universitetsforlaget.

Anthun, R. (1999). *Ressursforvaltning og systemarbeid i PPT*. Spesialpedagogikk 03/1999

Anthun, R. (2002). *Kvalitetsutvikling og ledelse vilkår i PPT*. Lest 13.01, lastet ned fra <http://docplayer.no/2966837-Kvalitetsutvikling-og-ledelsesvilkar-i-ppt.html>

Anthun R. og Manger, T. (2006). Effects of Special Education Teams on School Psychology Services. *School Psychology International* , 27 (3), 259 – 280.

Bagel H.L. og Samuelsen A.S.S. (2010). *Hva sier opplæringsloven om systemrettet arbeid?* Lest 12.03.2016, lastet ned fra

http://malvik.lett.custompublish.com/Kvalitetssystem/artikkel_bargel.pdf

Befring, E., og Tangen, R. (2012). *Spesialpedagogikk*. Oslo: Cappelen Damm akademisk.

Bergkastet I., Dahl L., Hansen K.E. (2009). *Elevenes læringsmiljø – lærerens muligheter*. Oslo: Universitetsforlaget.

Bjerve, T. O. og Langaanes, E. C. (2010) *Jeg klarer det ikke alene!: en empirisk studie av lærerkompetanse og læreres erfaringer med PPT og ressursteamet i forhold til gråsoneelever*. Oslo: Universitetet i Oslo

Buli – Holmberg, J. (2008). *Lærerrollen og tilpasset opplæring – intensjoner og skoleutvikling*. Oslo: Gyldendal Akademiske

Buli – Holmberg, J. og S. Nilsen (2010). *Kvalitetsutvikling av tilpasset opplæring. Om forbedringen av opplæringen for barn, unge og voksne med særskilte behov*. Oslo: Universitetsforlaget

Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development experiments by nature and design*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.

Damsgaard, H. L., og Eftedal, C. I. (2014). *-men hvordan gjør vi det? : tilpasset opplæring i grunnskolen*. Oslo: Cappelen Damm akademisk.

Drugli, M. B. (2012). *Relasjonen lærer og elev: avgjørende for elevenes læring og trivsel*. Oslo: Cappelen Damm høyskoleforl.

Drugli, M.B. og Nordahl, T. (2014). *Dyrk lærernes relasjonskompetanse*. Lest 31.01.2016, lastet ned fra <http://psykologisk.no/2014/10/dyrk-laerernes-relasjonskompetanse/>

Dyste, O.(2008). Lest 20.03.2016, laste ned fra http://www.udir.no/PageFiles/Vurdering%20for%20laring/Dokumenter/Bibliotek/2/BedreSkole-4-08_Dysthe.pdf

- Engelsen, B.U. (2001). *Kan læring planlegges* (2.utgave). Oslo: Gyldendal Norsk forlag.
- Fasting, R.B.(2014). *Med rett til læring: Systemarbeid i praksis* Spesialpedagogikk 03/2014
- Federici, R.A og Skaalvik, E.M. (2013). Lærer-elev-relasjonen - betydning for elevenes motivasjon og læring. Publisert Bedre Skole 29.01.2013. Lest 20.02.2016, lastet ned fra <http://utdanningsforskning.no/artikler/larer-elev-relasjonen---betydning-for-elevenes-motivasjon-og-laring/>
- Fugleseth K. (2012). Vitenskapssteori og hermeneutikk. Fuglseth, K., og Skogen, K. (2012). *Masteroppgaven i pedagogikk og spesialpedagogikk*. Oslo: Cappelen akademisk.
- Fylkesmannen i Nordland (2014). *Endelig tilsynsrapport*. Lest 20.02.2016, lastet ned fra <https://www.fylkesmannen.no/Documents/Dokument%20FMNO/Barnehage%20og%20oppl%C3%A6ring%20DOK/Grunnskole%20og%20videreg%C3%A5ende%20oppl%C3%A6ring/endelig%20rapport%20finneid.pdf>
- Fylkesmannen i Nordland (2014). *Endelig tilsynsrapport*. Lest 20.02.2016, lastet ned fra <https://www.fylkesmannen.no/Documents/Dokument%20FMNO/Barnehage%20og%20oppl%C3%A6ring%20DOK/Grunnskole%20og%20videreg%C3%A5ende%20oppl%C3%A6ring/Endelig%20rapport%20vestmyra.pdf>
- Fylling, I., og Handegård, T. L. (2009). *Kompetanse i krysspress?: Kartlegging og evaluering av PP-tjenesten* (NF-rapport nr. 5/2009). Bodø: Nordlandsforskning.
- Gilje, N., og Grimen, H. (2013). *Samfunnsvitenskapenes forutsetninger: Innføring i samfunnsvitenskapenes vitenskapsfilosofi*. Oslo: Universitetsforl.
- Hattie, J. (2009). *Visible learning: a synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. London: Routledge
- Haug, P. (2015) *Spesialundervisning og ordinær opplæring*. Nordisk tidsskrift for Pedagogikk og Kritikk Vol 1/29015. Lest 20.02.2016, lastet ned fra <http://utdanningsforskning.no/artikler/spesialundervisning-og-ordinar-opplaring/>
- Holst-Jæger, J.E. (2014). *Fra spesialundervisning tilbake til ordinær tilpasset opplæring*. Spesialpedagogikk 04/2014.
- Homme, M. (2014). *Ledelse av skoleutvikling med PPT som veileder*. Lest 16.01.2015, lastet ned fra <https://lpmodellen.files.wordpress.com/2014/06/en-masteroppgave-ved-hc3b8gskolen-i-buskerud-og-vestfold.pdf>
- Hustad, B.-C., Strøm, T., og Strømsvik, C. L. (2013). *Kompetanse i PP-tjenesten - til de nye forventningene?: kartlegging av kompetansen i PP-tjenesten* (NF-rapport nr. 2/2013). Bodø: Nordlandsforskning.
- Johnsen, G., (2012). Intervju. Fuglseth, K., og Skogen, K. (2012). *Masteroppgaven i pedagogikk og spesialpedagogikk*. Oslo: Cappelen akademisk

- Johannessen, A., L., Tufte, P. A. Christoffersen, L. (2010). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode*. Oslo: Abstrakt.
- Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet (1989-1990). *Om opplæring av barn, unge og voksne med særskilte behov*. St.meld.nr.54. Oslo: Utdannings- og forskningsdepartementet.
- Knudsmoen, H., Forfang, H., Nordahl, T., (2015). *Med rom for alle*. Spesialpedagogikk 03/15
- Kunnskapsdepartementet (2003-2004). *Kultur for læring*. St.meld.nr. 30. Oslo: Det kongelige kunnskapsdepartement.
- Kunnskapsdepartementet (2006). *Læreplanverket for kunnskapsløftet*. Lest 25.10.2015 lastet ned fra <http://www.udir.no/Lareplaner/Kunnskapsloftet/>
- Kunnskapsdepartementet (2007-2008). *Bedre læringsutbytte*. St. meld. nr. 31 Oslo: Det kongelige kunnskapsdepartement.
- Kunnskapsdepartementet (2006-2007).og ingen sto igjen og hang. *Tidlig innsats for livslang læring*. St.meld.nr.16. Oslo: Det kongelige kunnskapsdepartement.
- Kunnskapsdepartementet (2010-2011). *Læring og fellesskap. Tidlig innsats og gode læringsmiljøer for barn, unge og voksne med særlige behov*. St.meld.nr.18. Oslo: Det kongelige kunnskapsdepartement.
- Kunnskapsdepartementet (2012-2013). *På rett vei*. St. meld. nr.20 Oslo: Det kongelige kunnskapsdepartement.
- Kunnskapsdepartementet (2013). Rundskriv F-04-13: *Informasjon om endringer i opplæringsloven og privatskoleloven*. Oslo: Det kongelige kunnskapsdepartement.
- Kunnskapsdepartementet: NOU 2014: *Elevers læring i fremtidens skole*. Lest 20.11.2015 lastet ned fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/NOU-2014-7/id766593/?ch=1&q=>
- Kunnskapsdepartementet: NOU 2015:2 *Å høre til – Virkemidler for et trygt psykososialt skolemiljø*. Lest 20.01.2016, lastet ned fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2015-2/id2400765/>
- Kunnskapsdepartementet (2014). *Veiledning om organisering av elever i grupper*. Lest ned 16.01.2015, lastet ned fra https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/KD/Vedlegg/Grunnskole/Veiledning_om_organisering_elevene.pdf

- Kunnskapsdepartementet (2015). *Lov om grunnskolen og den videregående opplærings (opplæringslova)*. Lest 16.01.2015, lastet ned fra <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>
- Krumsvik, R. J. (2014). *Forskningsdesign og kvalitativ metode: ei innføring*. Bergen: Fagbokforl.
- Kvale, S., Brinkmann, S., Anderssen, (2012). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Lindbäck, S. O., og Strandkleiv, O. I. (2010). *Spesialundervisning og ordinær opplæring: Hva er spesialundervisning og hva er ordinær opplæring?* Oslo: ELEVSIDEN.DA
- Lindbäck og Strandkleiv (2016). *Nordahls evidens*. Artikkel i utdanning nr. 18, 2015, lest 20.03.2016, lastet ned fra <https://www.utdanningsnytt.no/globalassets/filer/pdf-av-utdanning/2015/utdanning-18-2015.pdf>
- Mathisen G. og Vedøy I.H, (2012). *Spesialundervisning – drivere og dilemma*. Lastet ned
- Midthassel, U. V., Bru, E., Ertesvåg, S. K., Roland, E., (2011). *Tidlig intervensjon og systemrettet arbeid*. Oslo: Universitetsforl.
- Myklebust, J.O. (2002). Utveljing og generalisering i kassstudier. *Norsk pedagogisk tidsskrift nr. 5/2002*.
- Nordahl, T., og Hausstätter, R. S. (2009). *Spesialundervisningens forutsetninger, innsatser og resultater : Situasjonen til elever med særskilte behov for opplæring igrunnskolen under Kunnskapsløftet*. Lastet ned
- Patel, R., og Davidson, B. (2001). *Forskningsmetodikkens grunnlag: Å planlegge, gjennomføre og rapportere en undersøkelse*. Oslo: Gyldendal Norsk forlag
- Postholm, M. B. (2011). *Kvalitativ metode: en innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kassstudier*. Oslo: Universitetsforl.
- Ryen, A.,(2010). *Det kvalitative intervju. Fra vitenskapsteori til feltarbeid*.Bergen: Fagboklaget.
- Senge, P.M (1991) *Den femte disiplin. Kunsten å skape den lærende organisasjon*. Oslo: Egmont Hjemmets forlag.
- Skagen, K. (2013). *I veiledningens landskap*. Oslo: Cappelen Damm.
- Skogen, K. (2004). *Innovasjon i skolen: Kvalitetsutvikling og kompetanseheving*. Oslo: Universitetsforl.
- Skogen, K. (2012). Caseforskning. Fuglseth, K., og Skogen, K. (2012). *Masteroppgaven i pedagogikk og spesialpedagogikk*. Oslo: Cappelen akademisk
- Slemmen, T. (2010). *Vurdering for læring i klasserommet*. Oslo: Gylden akademiske

- Solli, K.A. (2005). *Kunnskapsstatus om spesialundervisningen i Norge*. Oslo: Utdanningsdirektoratet.
- Sunde, P.M (2013). *Spesialpedagogisk ressursteams rolle i det forebyggende arbeidet i skolen. En intervjuundersøkelse av læreres erfaringer med ressursteam*. Oslo: Universitetet i Oslo.
- Telemarkforskning (2014). Andel spesialundervisning for Fauske kommune i Nordland. Lest 20.03.2016, lastet ned fra <http://www.ikostra.no/Kommune/Indikator?kommunenr=1841&indikatorId=15&aar=2014>
- Thagaard, T. (2013). *Systematikk og innlevelse: en innføring i kvalitativ metode*. Bergen: Fagbokforl.
- Tveiten, S. (2008). *Veiledning: mer enn ord*. Bergen: Fagbokforl.
- Utdanningsdirektoratet (2008). *En lærende skole. Artikkel 5*. Lest 20.11.2015, lastet ned fra http://www.udir.no/globalassets/upload/skoleutvikling/artikkelstafett/utvikle_en_organisasjon.pdf
- Utdanningsdirektoratet (2014a). *Veileder spesialundervisning*. Lest 16.01.2015, lastet fra <http://www.udir.no/Regelverk/tidlig-innsats/Veilederene-i-fulltekst/Spesialundervisning/>
- Utdanningsdirektoratet (2014b). *Veiledning i lokalt arbeid med læreplaner*. Lest 20.01.2016 lastet ned fra <http://www.udir.no/Lareplaner/Veiledninger-til-lareplaner/Veiledning-i-lokalt-arbeid-med-lareplaner/Kilder/?read=1>
- Utdanningsdirektoratet (2015a). *Felles nasjonalt tilsyn 2014-2015*. Lest 20.11.2015, lastet ned fra <http://www.udir.no/Regelverk/regelverk/tilsyn/Felles-nasjonalt-tilsyn/felles-nasjonalt-tilsyn-2014-20172/>
- Utdanningsdirektoratet (2015b). *Grunnskolen Informasjonssystem (GSI)*. Lest 23.01.2016, lastet ned fra <https://gsi.udir.no/informasjon/apne/>
- Utdanningsdirektoratet (2014c). *Vurdering for læring*. Lest 12.12.2015, lastet ned fra <http://www.udir.no/Vurdering-for-laring/>
- Utdanningsdirektoratet (2014d). *Vurdering for læring*. Revidert utgave Grunnlagsdokument Lest 25.02.2016, lastet ned fra <http://www.udir.no/globalassets/filer/vurdering/vfl/andre-dokumenter/felles/grunnlagsdokument-2014-2017.pdf>
- Årsmelding (2014/2015) Nye PPT Indre Salten

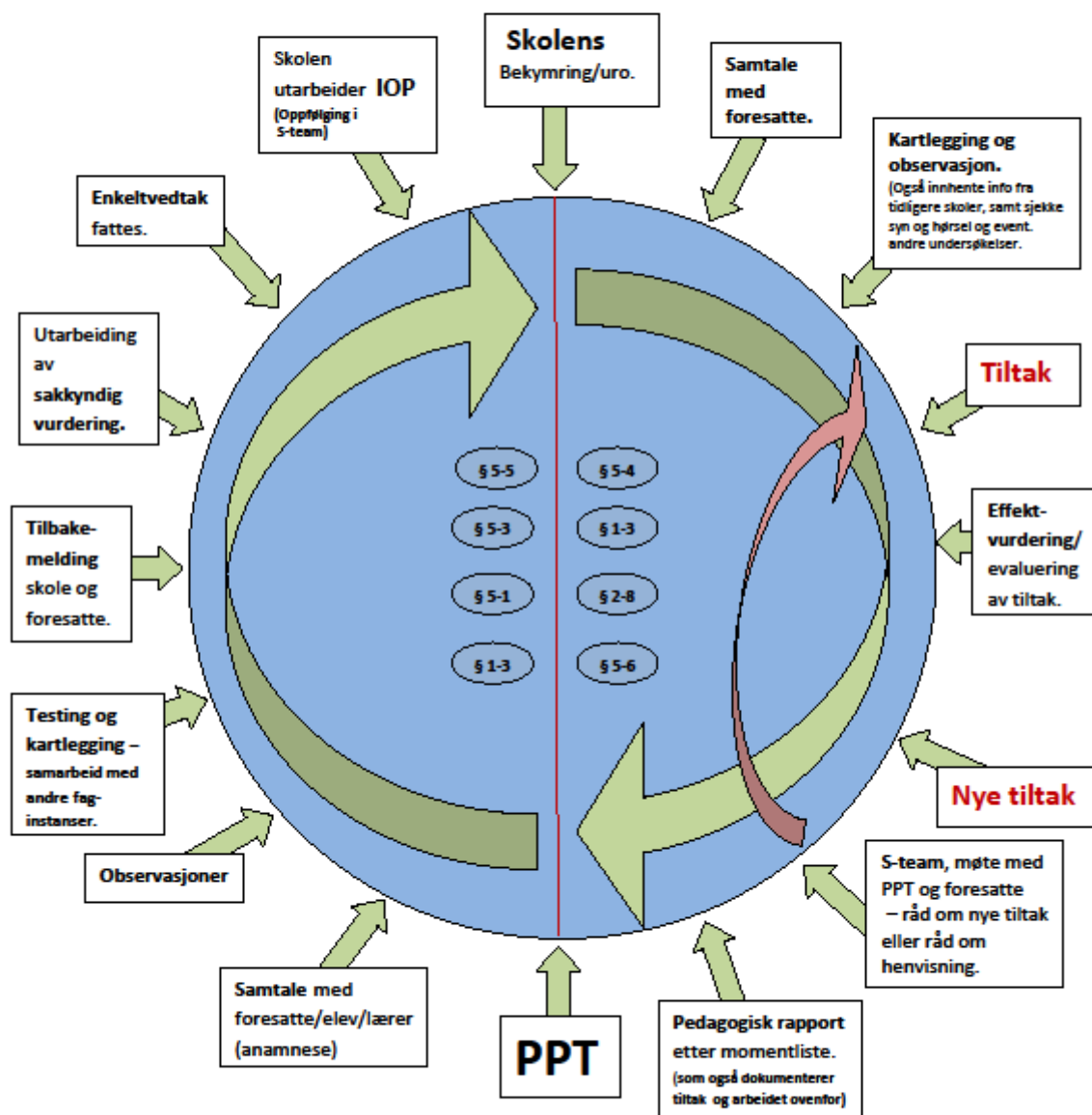


NYE PPT Indre Salten

Beiarn, Fauske, Salt dal, Steigen, Sørfold

Vertskommune Fauske. Besøksadresse: Storgata 52. Tlf. 75 60 45 30

S – team sirkelen



Nye PPT Indre Salten jan. - 2015

Til rektor/inspektør og lærere.

Undersøkelse om spesialpedagogisk team i skolene i Fauske.

Vi er to studenter som holder på med en mastergradstudier i tilpasset opplæring med hovedvekt på spesialpedagogikk ved universitetet i Nordland. I denne forbindelse ønsker vi å undersøke hvordan spesialpedagogisk team i skolene fungerer i Fauske kommune. For å få dette til ønsker vi å komme i kontakt med lærere på 1. – 7. trinn og eventuelt ledelsen ved ulike skoler. Undersøkelsen vil bli gjennomført som et intervju med varighet på 30 – 60 min.

Bakgrunnen for undersøkelsen er at PPT Indre Salten er inne i en omstillingsprosess der nye rutiner innarbeides. Alle nye henvisninger skolene gjør til PPT, der det er bekymringer for elevenes utbytte av den ordinære opplæringen, skal diskuteres i det spesialpedagogiske teamet ved skolen med PPT tilstede. I teamet skal det være en evaluering av tiltak som er prøvd ut, eventuelt prøve ut nye tiltak før henvisning. Vi håper å få belyst hvordan skolene og lærerne kan utnytte handlingsrommet og sette i verk tiltak som fremmer læring og forebygger vansker og som ligger innenfor rammen av ordinær opplæring.

Prosjektet vil forholde seg til forskningsetiske retningslinjer. Dette innebærer for deg at det er helt og holdent frivillig for deg å delta samt at du kan trekke deg fra undersøkelsen når som helst uten nærmere begrunnelse. Du vil bli fullt anonymisert og dine erfaringer vil bli behandlet med respekt. Dine svar og informasjon vil bli kodet og dermed umulig og identifisere deg i selve oppgaven. All data og eventuelt opptak fra intervjuene vil bli makulert og slettet så snart sensuren for oppgaven har falt. Har du har mulighet og er villig til å stille som informant se intervjuguiden som er vedlagt. Vi vil komme til din skole for å gjennomføre intervjuet.

Vi håper på positiv tilbakemelding og at dere er villige til å bidra i dette prosjektet slik at vi kan få svar på hvordan rollen til spesialpedagogisk team i skolen kan fungere best mulig.

Vennlig hilsen

Tonje Liland

tonje.liland@fauske.kommune.no

Øydis Åsjord.

oydis.aasjord@fauske.kommune.no

Vedlegg 2

Intervjuguiden – lærer/rektor.

1. Hva legger du i begrepet ordinær opplæring?

- Hver skole og hver lærer har et handlingsrom i organiseringen av undervisningen. Hvilke muligheter har din skole til å organisere og differensiere opplæring, hvis man er bekymret for en elev?
- Hvilke muligheter har du til å differensiere opplæringen?

2. Hva legger du i begrepet tilfredsstillende utbytte av opplæring?

- Hva mener/tenker du om hvor mye hjelp og individuell tilpasning som kan gis innenfor klassens ramme?
- Hva mener/tenker du er den nedre grense for hva som er tilfredsstillende utbytte i forhold til kompetansemålene i læreplanen?
- Er lokale læreplaner til hjelp når det gjelder kompetansemål og tilfredsstillende utbytte?
- Hvilke vansker hos eleven gir bekymring?

3. Hvilke systemer har skolen for å fange opp og følge opp elever som du er bekymret for?

- Hvilken vurderingspraksis har skolen for å fange opp elever som man er bekymret for?
- I hvor stor grad har Vurdering for læring vært med på å tilpasse opplæringen for elevene?
- Hvor godt kjenner du s-team sirkelen? Har du hatt saker oppe i s-teamet?
- Hva gjør du når du er bekymret for en elev?
- Hvilke tiltak bør prøves ut før elevene drøftes i s-team?
- Hvilke muligheter har du til å prøve ut tiltak innenfor rammen av ordinær opplæring?

4. Hvordan kan du legge til rette læringsmiljøet slik at det tar hensyn til at elever lærer på ulike måter, i ulikt tempo, mengde og ulik vanskegrad?

- Hvordan kan læringsmiljøet forebygge lærevansker og stimulere til økt læringsutbyttet?

5. S-teamets oppgaver.

- Hva forventer du av s-team?
- Hvilke råd, tiltak og veiledning har du fått i møte i s-team?
- Har s-teamet den kompetansen som trengs?
- Er det nyttig med s-team og eventuelt hvorfor?
- Trengs det noen endringer for at s-teamet ved skolen skal utvikle seg og være mest mulig til nytte?
- Hvordan kan s-team være med på å forebygge og avhjelpe lettere lærevansker?
- Hva tenker du om samarbeidet med PPT i s-teamet?
- Hvem bør delta på møtene i s-team? Faste medlemmer? Andre?

6. Har du flere/andre synspunkter på hvordan spesialpedagogisk team kan bidra til å forebygge lærevansker?



Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS
Postboks 1047
Sløyse
0403 Oslo
Tlf: +47 22 88 21 11
Nett: +47 22 88 21 10
nsd@nsd.uio.no
www.nsd.uio.no
Orgnr: 987 121 004

RESULTAT AV MELDEPLIKTTTEST: IKKE MELDEPLIKTIG

Du har oppgitt at hverken direkte eller indirekte personopplysninger skal registreres i forbindelse med prosjektet.

Når det ikke registreres personopplysninger, omfattes ikke prosjektet av meldeplikt, og du trenger ikke sende inn meldeskjema til oss.

Vi gjør oppmerksom på at dette er en veiledning basert på hvilke svar du selv har gitt i meldeplikttesten og ikke en formell vurdering.

Til info: For at prosjektet ikke skal være meldepliktig, forutsetter vi at alle opplysninger som registreres elektronisk i forbindelse med prosjektet er anonyme.

Med anonyme opplysninger forstås opplysninger som ikke på noe vis kan identifisere enkeltpersoner i et datamateriale, hverken:

- direkte via personetydige kjennetegn (som navn, personnummer, epostadresse el.)
- indirekte via kombinasjon av bakgrunnsvariabler (som bosted/institusjon, kjønn, alder osv.)
- via kode og koblingsnøkkel som viser til personopplysninger (f.eks. en navneliste)
- eller via gjenkjennelige ansikter e.l. på bilde eller videoopptak.

Vi forutsetter videre at navn/samtykkeerklæringer ikke knyttes til sensitive opplysninger.

Med vennlig hilsen,

NSD Personvern