

MASTEROPPGAVE

Emnekode: SPD5021 1

Navn: Håvard Hilding

Forventninger til innføring av nytt digitalt
journalverktøy for elevoppfølging i
videregående skole

Dato: 15.11.23

Totalt antall sider: 81

Sammendrag

Frafall fra videregående skole er et vedvarende problem i Norge og konsekvensene av frafallet er alvorlige, både for individene det gjelder og for samfunnet som helet. Det er blitt gjort mange forsøk på å forebygge frafall i videregående skole, blant annet IKO-modellen. IKO-modellen består av å identifisere og kartlegge elever som står i risikozonen for å falle fra, for så å gi disse den ekstra oppfølgingen de trenger for å kunne fullføre et ordinært opplæringsløp. Erfaringer med å bruke denne modellen har vist at identifiseringen og kartleggingen er oppgaver som de fleste skoler klarer, men selve oppfølgingen av elevene er vanskelig. For å løse utfordringer knyttet til elevoppfølging har fylkeskommunen jeg jobber i startet et pilotprosjekt, hvor en skole har utviklet et digitalt journalverktøy for å hjelpe til med dette arbeidet. I fase to av pilotprosjektet har journalverktøyet vært innført på to videregående skoler, og det er innføringen på disse skolene som er tema for denne studien.

Studien vil undersøke de ansatte som skal bruke verktøyet sine forventninger til innføringen, med følgende problemstilling:

«Hvilke forventninger har lærere, elev- og lærling-tjenesten og ledere til innføring av nytt digitalt journalverktøy for elevoppfølging?»

Dette ble undersøkt ved hjelp av fokusgruppeintervjuer på de to skolene. Intervjuene ble analysert med en abduktiv tilnærming til tematisk analyse etter malen til Braun og Clarke (2006).

Resultatene fra studien viser at de ansatte på de to skolene har positive forventninger til innføringen av det nye digitale journalverktøyet, og at innføringen er godt forankret blant de ansatte på skolene. Informantene i studien peker på flere utfordringer knyttet til elevoppfølging som de ser for seg at det nye digitale journalverktøyet kan være med å løse, inkludert mangel på informasjon om elevene, mangel på koordinering av oppfølgingstiltak og at tiltak ofte settes i gang for sent. De to skolene har jevnt over god digitale kompetanse, og fordi det nye journalverktøyet er enkelt å bruke relativt til andre verktøy de ansatte på en skole bruker til daglig, har informantene god tro på at innføringen vil være vellykket. Hvorvidt innføringen vil være vellykket vil komme an på hvordan de to skolene jobber med verktøyet, spesielt avdelingslederne på hver avdeling.

Nøkkelord: IKO-Modellen, tilpasset opplæring, tidlig innsats, digitale verktøy, endringsledelse, digital kompetanse.

Abstract

High school dropout rate is a persistent issue in Norway and its consequences are severe for the pupils who drop out and for the greater society around them. Several strategies/projects have been implemented in attempts to prevent high school dropouts including the IKO model. The IKO model involves identifying and assessing students at risk of dropping out, followed by providing the extra support needed to complete their education in an ordinary setting. Experiences from implementing this model has revealed that schools can identify and assessing pupils at risk but that providing adequate support is challenging.

To address challenges related to providing pupils with the additional support they need, the county municipality initiated a pilot project introducing custom-developed digital tools to facilitate this extra support. In the second phase of the project the journal tool is to be implemented at two high schools and the introduction at these schools is the focus of this study.

The research aims to explore the expectations of staff who will use the tool during the implementation, guided by the following research question: “What expectations do teachers, members of student services and leaders have regarding the introduction of a new digital tool for student follow-up?” This thesis was investigated through focus group interviews at the two schools and analysed using an abductive thematic analysis approach following Braun and Clarke’s (2006) guidelines.

The results indicate that the staff have positive expectations for the introduction of the new digital tool and that the implementation is well-rooted among the staff. Informants identify several challenges related to supporting pupils that the new digital journal tool can help address including lack of information about pupils, lack of coordinated follow-up measures, and delayed initiation of intervention(s). The staff at the two schools possess high digital competence and since the new journal is relatively easy to use compared to other digital tools used as a part of school administration, the informants have expressed the belief that the implementation will be successful; this success will depend on how the two schools work with the new journal tool, especially at section leader level at each institution.

Forord

Denne studien undersøker et pilotprosjekt, som har til mål om å redusere frafall i videregående skole, ved å gi lærere, elev- og lærlingtjenesten og avdelingsledere på skolen et verktøy som gjør det lettere å gjøre gjennomføre god elevoppfølging. Dette er veldig spennende arbeid som jeg har stor tro på. Det har vært veldig spennende å undersøke dette arbeidet med et mer objektivt blikk som kreves når i en masteroppgave. Jeg har lært masse gjennom å analysere fokusgruppeintervjuene og gjennom å finne frem teori. Jeg har lært masse nytt, spesielt innenfor tilpasset opplæring, tidlig innsats, skoleledelse og digitalisering. Det jeg har lært i arbeidet med masteroppgaven vil hjelpe meg, både i arbeidet mitt som lærere, men også i arbeidet mitt som utvikler i fylkeskommunens faggruppe for utvikling.

Det har vært utfordrende å jobbe med en masteroppgave ved siden av mine vanlige arbeidsoppgaver, så jeg vil gjerne takke alle som har hjulpet meg og lagt til rette for at jeg skulle komme i mål med oppgaven.

En stor takk til hele familien som har vært tålmodige og lagt til rette for at jeg kunne bruke mye tid på skriving, spesielt i innspurten. Jeg vil også takke ledelsen på skolen jeg jobber på, både for å legge til rette for at jeg skulle kunne skrive masteroppgave, men også som gode faglige samtalepartnere. Veilederen min Trond Lekang har også vært uvurderlig i arbeidet med masteroppgaven, og har vært veldig fleksibel i sin veiledning når jeg til tider når andre arbeidsoppgaver har gjort at jeg ikke alltid hadde gjort ferdig arbeidsoppgaver til avtalt tid. Til slutt vil jeg takke informantene som har stilt opp i fokusgruppeintervjuene.

Innholdsfortegnelse

Sammendrag	i
Abstract	ii
Forord	iii
Innholdsfortegnelse	iv
1.0 Innledning	1
1.1 Bakgrunn for valg av tema	1
1.1.1 Arbeid mot frafall	2
1.1.2 Digitalisering	3
1.1.3 Pilotprosjekt – utvikling og innføring av nytt digitalt journalsystem	3
1.1.4 Oppfølging av hvilke elever?	4
1.2 Problemstilling og forskningsspørsmål	4
1.2.1 Tilpasset opplæring	5
1.2.2 Organisasjon og ledelse	5
1.2.3 Profesjonsfaglig digital kompetanse	5
1.2.4 Begrepsavklaring	6
1.3 Struktur og oppbygging	6
2.0 Kunnskapsgrunnlag	6
2.1 Tilpasset opplæring	7
2.1.1 Elevoppfølging og målrettede tiltak	8
2.1.2 Samarbeid mellom skolen og PPT	10
2.2 IKO-modellen	11
2.2.1 Frafall fra videregående opplæring	11
2.2.2 Identifisering av elever i risikozonen for frafall	12
2.2.3 Tidlig innsats	13
2.2.4 IKO-modellen	14
2.2.5 Forsking på effekten av IKO-modellen	15
2.3 Organisasjonsteori og skoleledelse	16
2.3.1 Handlingsteorier og organisasjonslæring	16
2.3.2 Skoleledelse	17
2.3.3 Avdelingsledere som mellomledere i skolen	18
2.4 Profesjonsfaglig digital kompetanse	19
2.4.1 Digital kompetanse	20
2.4.2 Forsking på lærernes profesjonsfarlige digitale kompetanse	21
2.4 Relevant lovverk	21
2.4.1 Lov om behandling av personopplysninger	22
2.4.2 Lov om likestilling og forbud mot diskriminering	23
2.5 Oppsummering	23
3.0 METODE	24
3.1 Vitenskapsteoretisk ståsted	24

3.1.1 Hermeneutikk	25
3.1.2 Fenomenologi.....	26
3.2 Forskningsdesign.....	26
3.2.1 Det kvalitative forskningsintervjuet	27
3.2.3 Struktur og intervjuguide	28
3.2.4 Utvalg av informanter	29
3.3 Gjennomføring	30
3.3.1 Prøveintervju	30
3.3.2 Gjennomføring av fokusgruppeintervjuene	30
3.4 Transkripsjon og analyse.....	31
3.4.1 Transkripsjon.....	31
3.4.2 Abduksjon	32
3.4.3 Tematisk analyse	32
3.5 Forskningskvalitet	33
3.5.1 Reliabilitet	33
3.5.2 Validitet	34
3.6 Forskningsetiske hensyn	35
3.6.1 Informert samtykke	35
3.6.2 Anonymitet og konfidensialitet	35
3.6.3 Min egen dobbeltrolle.	36
3.7 Oppsummering	37
4.0 Resultater og funn	37
4.1 Det er Oen i IKO som er vanskeligst	38
4.1.1 Mangel på informasjon.....	39
4.1.2 Mangel på koordinering	39
4.1.3 Tiltak kommer ikke raskt nok i gang	40
4.2 Mangler i dagens elevoppfølging det nye systemet kan løse	41
4.2.1 Et sikkert sted å lagre informasjon	41
4.2.2 Dokumentasjon av tiltak.....	41
4.2.3 Synlighet av arbeid.....	41
4.3 Organisatoriske aspekter og implementering	42
4.3.1 Innføring av IKO-metodikken for elevoppfølging.....	42
4.3.2 Ledelsesperspektiv på implementeringen av det nye digitale journalverktøyet.....	43
4.3.3 Endringsvilje i personalet fordi det nye systemet oppleves som nyttig og nødvendig	44
4.4 Nye digitale systemer og digital kompetanse.....	44
4.4.1 Organisasjonene er jevnt over digitalt kompetente, med litt strekk i laget	45
4.4.2 Nye systemer det siste året har skapt mye frustrasjon	46
4.4.3 Tro på vellykket implementering	47

4.5 Oppsummering	47
5.0 Drøfting	48
5.1 Det er Oen i IKO som er vanskeligst	49
5.1.1 Mangel på informasjon.....	49
5.1.2 Mangel på koordinering	50
5.1.3 Tiltak kommer ikke raskt nok i gang	51
5.2 Mangler i dagens elevoppfølging det nye systemet kan løse	52
5.2.1 Et sikkert sted å lagre informasjon	52
5.2.2 Dokumentasjon av tiltak.....	53
5.2.3 Synlighet av arbeid.....	53
5.3 Organisatoriske aspekter og implementering	54
5.3.1 Innføring av IKO-metodikken for elevoppfølging.....	54
5.3.2 Ledelsesperspektiv på implementeringen av det nye digitale journalverktøyet.....	55
5.3.3 Endringsvilje i personalet fordi det nye systemet oppleves som nyttig og nødvendig	56
5.4 Nye digitale systemer og digital kompetanse	57
5.4.1 Organisasjonene er jevnt over digitalt kompetente, med litt strekk i laget	58
5.4.2 Nye systemer det siste året har skapt mye frustrasjon	59
5.4.3 Tro på vellykket implementering	60
5.5 Oppsummering	61
6.0 Konklusjon og anbefalinger for videre arbeid.....	62
6.1 Oppsummering av funn.....	62
6.2 Anbefalinger til videre arbeid med innføring av digitalt verktøy for elevoppfølging ...	63
6.3 Anbefalinger til videre forskning	64
6.4 Begrensinger ved studien	65
Litteraturliste	66
Vedlegg 1 – Godkjenning fra Sikt – tidligere NSD	68
Vedlegg 2 – Samtykkeskjema	71
Vedlegg 3 – intervjuguide	73
Introduksjon	73
Organisasjon:.....	73
Tilpasset opplæring:	73
Digital kompetanse	73
Vedlegg 4 – Rask beskrivelse av digitalt journalverktøy	74

1.0 Innledning

I stortingsmelding 21 (*Meld. St. 21 Fullføringsreformen, 2021*) lanserer regjeringen som mål at 9 av 10 elever skal fullføre videregående opplæring i 2030, og peker på flere forskjellige grep som kan hjelpe til å oppnå dette, blant annet tidlig innsats for elever med faglige utfordringer. Det er bred enighet om at grunnlaget for å fullføre videregående opplæring legges i grunnskolen og at elever som kommer til videregående opplæring med svake resultater fra grunnskolen har betydelige utfordringer.

Forskning viser imidlertid at det er avgjørende å sette i gang tiltak tidlig i VGO for å unngå at elevene havner i en negativ spiral som ender med at de ikke fullfører. Derfor vil vi foreslå å innføre en plikt til å jobbe systematisk og forebyggende rettet mot elever som står i fare for å ikke bestå fag. (Meld. St. 21 Fullføringsreformen, 2021)

Regjeringen ser på tidlig innsats for elever som står i fare for å ikke bestå fag sammen med støtte til psykisk helse og en tettere oppfølging av elever med fravær som viktige grep for å øke andelen av elever som fullfører videregående opplæring. (*Meld. St. 21 Fullføringsreformen, 2021*)

Nordland fylkeskommune har vedtatt en handlingsplan for ung inkludering hvor det er satt som et delmål at alle som starter videregående skole skal gjennomføre. (*Handlingsplan Ung inkludering, 2022*) Det er her vedtatt at «Alle videregående skoler tar i bruk felles IKO-metodikk og journalverktøy for elevoppfølging». Det er noen år siden fylkeskommunen bestemte at alle videregående skoler skal jobbe etter IKO-modellen for elevoppfølging, mens det nå nylig er bestemt at alle videregående skoler i fylkeskommunen skal innføre et nytt digitalt verktøy for elevoppfølging.

Både innføringen av IKO-modellen og innføringen av nytt digitalt journalsystem for elevoppfølging er motivert av nullvisjon for frafall fra videregående skole. Det er arbeidet med innføring av et nytt digitalt journalverktøy som kan bidra til å redusere frafall som er bakgrunnen for denne masteroppgaven.

1.1 Bakgrunn for valg av tema

Frafall i skolen er et folkehelseproblem (Torill Bogsnes Larsen, 2018)

Som kronikkittelen over poengterer har frafall fra videregående skole store konsekvenser, både for enkeltindivider og for samfunnet som en helhet. For enkelteleven og familien er det

et mer privat nederlag, mens for samfunnet generelt betyr den høye graden av frafall en betydelig kostand. En beregning fra 2010 kom frem til at den samfunnsmessige gevinsten ved å øke andelen av elever som fullfører fra 70% til 80% være på 5,4 milliarder kroner per kull (Falch et al., 2010). Studien viser hvordan dette utspiller seg som konsekvenser for enkeltindivider. Individer som ikke har fullført videregående skole, har

- 4.0% større sjanse for å være jobbsøkere
- 9.2% større sjanse for å motta velferdsstøtte
- 33.7% mindre sjanse for å være under utdanning
- 2.4% større sjanse for å ha vært i fengsel

Selv om det å hindre frafall fra videregående opplæring alltid har vært viktig, er det grunn til å tro at konsekvensene av frafall kommer til å bli mer alvorlig med tiden:

«I det postindustrielle kunnskapssamfunnet er barns utdanning og kompetanse det sentrale elementet i fremtidens produksjonsmidler, og utdanning er grunnleggende for den enkeltes integrasjon i yrkeslivet» (Frønes & Strømme, 2014, s. 22)

Personer som står uten fagbrev og fullført utdanning står allerede svakere i arbeidsmarkedet enn de gjorde tidligere, da det i større grad var mulig å få jobb uten disse kvalifikasjonene.

1.1.1 Arbeid mot frafall

Det har vært mye målrettet arbeid mot frafall fra videregående skole. Et eksempel på slik arbeid er IKO-modellen som bygger på Eifred Markussens forskning rundt bortvalg og frafall fra videregående skole (*IKO - en modell for systematisk frafallsforebygging*, 2017) Veilederen til IKO-modellen beskriver modellen slik i korte trekk:

Hovedmålet med IKO-arbeidet er å gjøre alle elever best mulig faglig og sosialt rustet til å komme seg videre i utdanningsløpet. Dette fordrer at skolene har en kontinuerlig beredskap: Et system og et personale som med oversikt, kompetanse og omsorg bringer elever på rett kjøl igjen når «varsellampene blinker». IKO-modellen er utviklet med tanke på å lette skolenes arbeid med identifisering av ungdom som av ulike årsaker ikke har utbytte av opplæringen. Modellen skal sikre at skolen gjennom kartlegging får klarhet i årsaken til elevens manglende utbytte. Sist, men ikke minst, skal skolen bruke kartleggingen til å definere en oppfølging med mål om at eleven raskest mulig skal få fullt utbytte av den ordinære opplæringen.

IKO-modellen ble først implementert på halvparten av videregående skoler i fylkeskommunene Oppland, Hedmark, Nord-Trøndelag og Aust-Agder i skoleåret 2016/2017

og det ble gjennomført systematisk forskning av Høgskolen i Oslo og Akershus, senere OsloMet – storbyuniversitet (Malmberg-Heimonen et al., 2019). Denne forskningen kom frem til en del positive utfall av IKO-modellen, som redusert fravær, men skolene fikk ingen stor effekt på andel av elevene som fullførte videregående opplæring. Forskningen som ble gjort på IKO-modellen pekte blant annet på at det er O-en i IKO som er det vanskeligste. Det er en overkommelig oppgave å identifisere og kartlegge elevene som står i fare for å falle fra, men det er vanskeligere å gi elevene god nok oppfølging til å hindre at de gjør det.

1.1.2 Digitalisering

Digitalisering av offentlig sektor er utfordrende, men kan ha store gevinster dersom det gjøres riktig:

«På sitt beste kan digitalisering – forstått som det å introdusere ny teknologi i en organisasjon – være en katalysator for forenkling av kompliserte regelverk og fornying av gammel og tungvinn forvaltningspraksis.» (Digitalisering i offentlig sektor)

Når det kommer til skolesektoren, har KS introdusert et forprosjekt som har fokus på digital sikkerhet for elever - SkoleSec. På nettsiden til forprosjektet står det blant annet

«Prosjektet vil også se på muligheter for forenkling og forbedring av personvern- og informasjonssikkerhetsprosesser i anskaffelse og implementering av nye fremtidige digitale tjenester i skolen». (KS, 2020)

Digital sikkerhet og personvern har fått større fokus, både i skolen, og i samfunnet generelt, blant annet knytte til innføringen av GDPR som en del av personopplysningsloven ("Personopplysningsloven," 2018)

1.1.3 Pilotprosjekt – utvikling og innføring av nytt digitalt journalsystem

Skolen jeg selv jobber på har, også før vi innførte IKO-modellen for elevoppfølging, hatt stort fokus på å forhindre frafall. Denne skolen har hatt ekstra fokus på å jobbe tverrprofesjonelt hvor elev- og lærlingtjenesten, inkludert PPT, rådgivere og helsesykepleiere har jobbet sammen med lærere for å gi elever som står i fare for å falle fra tett oppfølging. Et problem som skolen støtte på i dette arbeidet med elevoppfølging, var informasjonsflyt mellom aktørene som jobbet med hver elev. Skolen opplevde at oppfølgingstiltak kom for sent i gang, og at faglærere ofte ikke hadde tilstrekkelig informasjon til å tilpasse og tilrettelegge for elever som trenger det. For å løse dette problemet har skolen, gjennom et pilotprosjekt i

fylkeskommunen, utviklet et digitalt journalverktøy som skal støtte arbeidet med å følge opp elever som står i fare for å falle fra. Jeg har selv vært med på arbeidet med å utvikle dette verktøyet, og har også vært involvert i prosessen med å innføre verktøyet på skolen, og kjenner derfor det både verktøyet og bruken av dette på skolen vår godt. Journalverktøyet har vært i bruk og utvikling på den første skolen i pilotprosjektet i tre år, og det er nå klart for neste fase i pilotprosjektet hvor verktøyet skal innføres på to skoler til. Det er innføringen på disse skolene som er tema for denne studien.

1.1.4 Oppfølging av hvilke elever?

Nordahl og Overland (2021) beskriver tre nivåer av tilpasset opplæring. Nivå 1 er elever som vil få tilstrekkelig tilpasset opplæring ved det som Bachmann og Haug (2006) kaller en vid forståelse av begrepet tilpasset opplæring. Mesteparten av elevene befinner seg i nivå 1 og vil klare å bestå videregående opplæring uten ekstra oppfølging. Nivå 3 er et lite mindretall av elever som vil trenge stor grad av tilpassing for å få utbytte av opplæringen. Disse elevene har ofte individuelle opplæringsplaner eller likende grad av det Bachmann og Haug (2006) kaller en smal forståelse av tilpasset opplæring. Det er oppfølgingen av elevene i nivå 2 som er relevant for denne studien. Elevene i nivå 2 vil med tilstrekkelig ekstra oppfølging få et godt læringsutbytte av ordinær undervisning, og vil derfor kunne bestå videregående opplæring. Dette er de samme elevene som Bachmann og Skrove kaller for gråsoneelevne (Haug, 2015)

1.2 Problemstilling og forskningsspørsmål

Oppgaven følger et kvalitativt forskningsdesign hvor målet er å utforske forventningene knyttet til implementeringen av et nytt digitalt journalverktøy for elevoppfølging. På grunn av erfaringer fra egen skole om viktigheten av samarbeid mellom *ledelse, lærere og elev- og lærlingtjenesten* vil studien samle inn informasjon fra alle disse tre gruppene.

Problemstillingen for studien er derfor:

«Hvilke forventinger har lærere, elev- og lærling-tjenesten og ledere til innføring av nytt digitalt journalverktøy for elevoppfølging?»

Dette er den ganske bred problemstilling, så jeg har valgt å spisse den ved hjelp av tre forskningsspørsmål. Hvert av spørsmålene belyser problemstillingen fra en vinkel som er relevant for mastergraden min i *tilpasset opplæring med fordypning i profesjonsfaglig digital kompetanse*.

1.2.1 Tilpasset opplæring

Som beskrevet over er det oppfølging av elever som trenger noe ekstra tilpassing for å bestå videregående opplæring som er temaet for denne oppgaven. For å forstå forventningene de ansatte har til å bruke et nytt journalverktøy for elevoppfølging er det relevant undersøke hvordan de to skolene jobber med elevoppfølging i dag, og hvordan de ser for seg at måten de følger opp elever kan endre seg når begynner å bruke et dedikert digitalt verktøy til dette arbeidet. Forskningsspørsmålet som er knyttet til tilpasset opplæring er formulert som:

«Hvordan jobber skolene med elevoppfølging i dag og hvordan ser de for seg at et digitalt journalverktøy for elevoppfølging kan påvirke denne praksisen?»

1.2.2 Organisasjon og ledelse

Innføring av et nytt digitalt verktøy vil innebære endringsarbeid. Endringsarbeid kan være vanskelig å få til i skoler fordi koblingene mellom hvert ledd er så løse (Paulsen & Jenssen, 2023) og fordi lærere er veldig autonome i arbeidet sitt (Tanggaard & Brekke, 2021) For å undersøke de ansattes forventinger til innføringen av det nye digitale journalverktøyet er det relevant å undersøke hva skolene og skoleeier har gjort for å legge til rette for at innføringen av verktøyet skal bli så vellykket som mulig. Spørsmålet knyttet til organisasjon og ledelse er derfor:

«Hvordan har organisasjonen jobbet for å forberede de ansatte på å innføre det nye digitalt journalverktøy for elevoppfølging?»

1.2.3 Profesjonsfaglig digital kompetanse

Det nye verktøyet som skal brukes er digitalt og vil si at de ansattes digitale ferdigheter og måten lærerne jobber med andre digitale verktøy kan være relevant for studien.

Fylkeskommunen har innført andre nye digitale systemer og verktøy de siste årene. Å undersøke hvordan tidligere innføringer av digitale verktøy har gått er også relevant.

Forskningsspørsmålet knyttet til digital kompetanse er derfor:

«Hvordan påvirker lærernes digitale kompetanse skolens evne til effektivt ta i bruk et nytt digitalt verktøy for elevoppfølging?»

1.2.4 Begrepsavklaring

Elevoppfølging: Elevoppfølging er summen av ekstra tilpassing som gjøres utover ordinær tilpasset opplæring slik Nordahl og Overland (2021) beskriver i nivå 2. Denne oppfølgingen gjøres av forskjellige aktører rundt eleven

Elev- og lærlingtjenesten: Elev og -lærlingtjenesten er i denne studien alle ansatte som jobber med elevoppfølging på en skole, som ikke er faglærere, kontaktlærere eller avdelingsledere. Dette kan være rådgivere, oppfølgingstjenesten, helsesykepleiere, PPT eller andre som jobber med elevoppfølging.

Ledere: Ledere er i denne studien alle som jobber i ledergruppen på de to skolene, men med ekstra fokus på avdelingsledere, både fordi disse jobber tette opp mot lærerne, men også fordi avdelingsledere har en del administrative oppgaver i det nye journalverktøyet.

1.3 Struktur og oppbygging

Oppgaven er bygget opp av seks hovedkapitler med flere delkapittel og underdelkapittel. I kapittel 1 har jeg presentert min bakgrunn i forhold til det valgte temaet, i tillegg til politiske dokumenter som jeg mener gjør oppgaven relevant og aktuell. Kapittel 2 redegjør for oppgavens teoretiske forankring, knyttet til frafall, tidlig innsats og organisasjonsteori. Jeg vil også redegjøre for tidligere forskning på IKO-modellen. Kapittel tre gjør rede for vitenskapsteoretisk ståsted og metodiske valg jeg har gjort knyttet til datainnsamling og analyse. Kapittelet vil også sette ekstra søkelys på forskningskvalitet og etikk på grunn av min egen rolle i utviklingen av det digitale verktøyet. Resultatet av analysen som blir beskrevet i kapittel 3 vil bli presentert i kapittel 4 hvor jeg har kategorisert funnene jeg har gjort i 4 hovedkategorier. I kapittel 5 vil jeg drøfte funnene jeg har gjort i kapittel 4 i lys av den teoretiske forankringen som er gjort i kapittel 2. Avslutningsvis vil kapittel 6 sammenfatte det jeg har kommet frem til i drøftingen av funnene i lys av teori, og så komme med tanker om videre forskning på temaet og anbefalinger til videre innføring av systemet.

2.0 Kunnskapsgrunnlag

Dette kapitlet danner kunnskapsgrunnlaget og den teoretiske forankringen som skal bidra til å drøfte teori og empiri i kapittel 5. Teorien i kapittelet vil først bli introdusert før jeg redegjør for hvorfor teorien er relevant for studien. Kapitelet starter med å presentere teori om tilpasset opplæring og mer spesifikt om tilpassing for elever som krever noe grad av oppfølging for å fullføre videregående opplæring. Delkapittelet om tilpasset opplæring vil også ta for seg teori om samarbeid mellom PP-tjenesten og skolen som et ledd i denne oppfølgingen.

Det nye digitale journalverktøyet som de to skolene skal innføre er laget spesifikt for å hjelpe skolene i arbeidet med å følge opp elevene etter IKO-modellen. Det er derfor relevant å se på en del teori knyttet spesifikt til IKO-modellen. IKO-modellen er designet som en løsning på problemet med frafall fra videregående opplæring. Forskning på frafall og hva som kan hindre frafall er derfor inngangen til teori om IKO-modellen. Videre presenteres teori om identifisering av elever som står i fare for å falle fra videregående opplæring, overføring av informasjon fra ungdomsskolen til videregående skoler og teori om tidlig innsats. Til slutt tar delkapittelet for seg teori og forskning på IKO-modellen gjennomført av Høgskolen i Oslo og Akershus, senere OsloMet.

Innføringen av et digitalt verktøy for elevoppfølging vil kreve en endring på de to skolene, og det er derfor relevant å se på skolenes forutsetninger for å gjøre denne endringen. Her er det relevant å se på teori om endringsledelse generelt og skoleledelse spesielt. En vellykket innføring vil være avhengig av at skolens ansatte har en viss mengde digital kompetanse, både generell kompetanse og kompetanse som er knyttet mer direkte til arbeidet med elevoppfølging. For lærere vil dette være profesjonsfaglig digital kompetanse.

Til slutt i kapitlet vil jeg presentere lovverk som er relevant for diskusjon av funn som er gjort i kapittel 4, knyttet til mangler ved dagens praksis for elevoppfølging på de to skolene. Det gjelder spesielt lovverk knyttet til personvern og lovverk som gir elever rett til individuell tilrettelegging.

2.1 Tilpasset opplæring

I Norge er det lang utdanningspolitisk tradisjon for at skolen skal være åpen for alle uansett forutsetninger, der inkludering og likeverd er grunnleggende prinsipper. Dette er utgangspunktet for prinsippet om tilpasset opplæring, som har vært et lovfestet prinsipp i grunnskolen siden 1975 og i videre (Jenssen & Roald, 2014). Tilpasset opplæring er et politisk skapt begrep, ikke et pedagogisk skapt begrep (Jenssen & Lillejord, 2009) (Bachmann & Haug, 2006) Fordi det begrepet er politisk skapt har det også endret betydning avhengig av hvilke politikere og partier som har sittet i regjering. Dette viser en gjennomgang av stortingsmeldinger (Jenssen & Lillejord, 2009).

Bachmann og Haug (2006) peker på at tilpasset opplæring kan forstås fra et smalt eller et vidt perspektiv. Den smale forståelsen omhandler tilrettelegging for den enkelte elev, mens den vide forståelsen omhandler hele skolens virksomhet. Den vide forståelsen kan tolkes mer som en ideologi eller en pedagogisk plattform (Bachmann & Haug, 2006). Begge forståelsene

av tilpasset opplæring er relevant for studien, fordi det digitale journalverktøyet bidra til bedre tilrettelegging for elever i vanlig undervisning, men også hjelpe til å koordinere og dokumentere små og mellomstore tiltak knyttet til enkeltelever og klasser.

Nordahl og Overland (2021) deler tilpasset opplæring inn i tre nivåer fra et vidt perspektiv i nivå en mot et smalt perspektiv i nivå 3. De tre nivåene i modellen til Nordahl og Overland (2021) bygger på tre ulike grupper forutsetninger. Nivå 1 beskriver mellom 75% og 85% av elevene. Elevene i dette nivået kan få tilstrekkelig uttelling av opplæringen gjennom en vid tilnærming til tilpasset opplæring. Nivå 2 beskriver mellom 15% og 20% av elevene som vil ha behov for noe ekstra hjelp og støtte i forhold til det de kan få fra den ordinære opplæringen. Videre vil mellom 3% og 5% av elevene tilhøre nivå 3 hvor den individuelle tilpassingen vil avvike betydelig fra den vanlige undervisningen. Av disse tre nivåene er det nivå 2 som er interessant for denne studien.

2.1.1 Elevoppfølging og målrettede tiltak.

Innføringen av IKO-modellen for elevoppfølging og innføringen av det nye digitale journalverktøyet har som målsetning å forhindre frafall blant elever. Elevene som blir beskrevet i nivå 1 klarer å gjennomføre uten ekstra støtte, mens elevene i nivå tre allerede har sterke støttesystemer rundt seg, og individuelle opplæringsplaner som er lagret i elevmappen til elevene. Det er elevene som er beskrevet av nivå to som er målgruppen for innføringen av både IKO-modellen og av det nye digitale journalverktøyet for elevoppfølging. Nordahl og Overland (2021) beskriver en rekke forskjellige typer tiltak som kan være gunstige for elever i dette nivået.

- **Intensive kurs:** Dersom det er avdekket at en elev har veldig lav lesehastighet, eller store hull i matematikkunnskapen kan støttetimer over en kortere periode, enten i små grupper, eller en til en, være gunstig for at elevene kan opprettholde faglig progresjon. (Nordahl & Overland, 2021, s. 92-93) Det digitale journalverktøyet som de to skolene skal innføre legger til rette for å dokumentere oppfølgingstiltak som støttetimer. Dersom disse støttetimene gjennomføres av andre enn faglærer, vil faglærere kunne holde seg oppdatert på hva som blir gjort i støttetimene, og benytte seg av denne kunnskapen for å tilpasse den ordinære undervisningen.
- **Spesialpedagoger, lærerspesialister og tolærersystem:** Det kan hende at faglærer i en klasse ikke har tilstrekkelig tid, eller tilstrekkelig kunnskap til å gi elever i nivå to tilfredsstillende læringsutbytte. Da vil en ekstra lærer, spesialpedagog eller

lærerspesialist være et godt tiltak, enten i kortere perioder, eller mer permanent. Det er viktig at slike ekstra pedagogiske resurser ikke tar elevene ut av klasserommet, slik at eleven kan være deltager i det ordinære læringsfellesskapet (Nordahl & Overland, 2021, s. 92-93). En slik ekstra ressurs vil også kunne bidra til å spre eventuell spesialkompetanse som den ekstra ressursen eventuelt innehar. Dersom en spesialpedagog eller annen lærer som innehar ekstra kunnskap dokumenterer tiltak og tilpassinger som er gjort rundt en elev i det digitale journalsystemet vil andre aktører rundt eleven kunne lese dette. Dette er både viktig informasjon for å kunne tilpasse opplæringen for eleven, men vil også kunne hjelpe til å spre kunnskapen på en mer indirekte måte, også til de lærerne som ikke jobber direkte sammen med spesialpedagogen, eller læreren som innehar den aktuelle spesialkompetansen.

- Trening av sosiale ferdigheter og atferdsregulering: Noen elever vil kunne trenge ekstra trening i sosiale ferdigheter og trening i å regulere atferd for å bli inkludert i det ordinære læringsfellesskapet i klassene. En slik trening vil kunne forebygge mobbing og andre krenkelser som kan skje på og utenfor skolen. En oppfølging av sosiale ferdigheter og adferd kan gjerne knyttes til kartleggings og oppfølgingssystemer (Nordahl & Overland, 2021, s. 92-93). Det nye journalsystemet kan være et eksempel på et slik oppfølgingssystem. Fordi det nye journalsystemet er tilgjengelig for alle aktørene rundt eleven vil elevens kontaktlærer og faglærere holde seg oppdatert på fremgangen i treningen av sosiale ferdigheter og adferds regulering, og nyttiggjøre seg av denne informasjonen i egen undervisning. Denne informasjonen vil være veldig gunstig for kontaktlærer og faglærere, og lærerne kan også legge inn tilbakemeldinger på hvordan oppfatter fremgang, eller mangel på fremgang på dette området, som igjen vil gi den som hjelper eleven med sosial mestring verdifull informasjon til videre arbeid.
- Differensierte læremidler for ulike grupper av elever: Elever som ikke får tilstrekkelig utbytte av ordinær opplæring kan få støtte av alternative læreverk, digitale støtteprogrammer og lydbøker (Nordahl & Overland, 2021, s. 92-93). Det nye digitale journalverktøyet er nyttig også i denne sammenhengen. En digitalpedagog, eller en annen på skolen som jobber med digitale hjelpemidler vil kunne bruke informasjon fra journalverktøyet til å indentifisere kandidater som egner seg til å få digitale hjelpemidler. Når disse hjelpemidlene er gitt til eleven kan dette dokumenters i journalverktøyet sammen med informasjon til elevens faglærere om hvilke digitale

hjelpemidler eleven har vi de forskjellige fagene, i tillegg til tips til hvordan lærerne kan bruke disse digitale hjelpemidlene til å gi eleven en bedre tilpasset opplæring.

Alle disse tiltakene over vil kunne sørge for at elever får tilfredsstillende læringsutbytte av ordinær undervisning. Ved å få et godt læringsutbytte i et inkluderende læringsfelleskap vil elevene ha bedre forutsetninger for å fullføre hele det videregående opplæringsløpet.

Nordahl og Overland (2021) presiserer at slike tiltak ikke bør igangsettes og følges opp av enkeltlærere, men av et profesjonelt felleskap rundt eleven. Spesielt på større videregående skoler hvor lærere kan undervise på flere avdelinger, og det ikke er hyppig felles avsatt tid til samarbeid, vil et digitalt system kunne legge til rette for et slik samarbeid. Når tiltakene kan dokumenteres og brukere kan dele informasjon vil alle aktører rundt eleven kunne bidra til å følge opp og vurdere effekten av tiltakene.

2.1.2 Samarbeid mellom skolen og PPT

Guy Howard Gilberts skriver i (Omdal & Thygesen, 2018) om utfordringer knyttet til kommunikasjon mellom ansatte på skoler og ansatte i pedagogisk psykologisk tjeneste. Han skriver at det er utfordrende å få til godt samarbeid mellom skoler og PPT dersom de ansatte i PPT sees på som «eksperter» fremfor en kollega som kan samarbeides med. Det første steget han peker på i en prosess for å forbedre kommunikasjonen mellom PPT og skolene er å begynne å snakke sammen, sende notater osv. Dette behovet for samhandling og kommunikasjon mellom skolen og PPT kan i noe grad oppfylles av det nye digitale journalverktøyet som de to skolene skal innføre.

Gilberts skriver også om sine erfaringer med at det er vanskelig og tidkrevende å samle inn informasjon til en henvisning til PPT (Omdal & Thygesen, 2018). Han skriver at det lett å vite at det er noe galt med læringssituasjonen til en elev, men noe annet å samle inn informasjon til å dokumentere hva som er galt slik en henvisning krever. Dette kan være spesielt vanskelig på en større videregående skole hvor en elev kan ha mange lærere fra flere avdelinger, og kanskje flere studiesteder.

En sakkyndig vurdering om en elev fra PPT skal være tilgjengelig for alle elevens lærere, men at den er tilgjengelig betyr ikke nødvendigvis at lærerne gjør seg kjent med innholdet eller bruker informasjonen til å tilrettelegge for eleven, jfr det Silje Ims Lied og Marianne Sandvik Tveitnes skriver (Olsen & Haug, 2022, s. 164-165). Her framgår det at over halvparten av PPT-ansatte som svarte på en undersøkelse, er uenige i påstanden om at «alle ansatte på

skolen som arbeider med en elev som har rett på spesialundervisning vet hva som står i den sakkyndige vurderingen».

2.2 IKO-modellen

Det nye digitale verktøyet som de to skolene skal innføre ble utviklet som et verktøy for elevoppfølging, spesielt som et hjelpemiddel for å følge opp elever etter IKO-modellen. Dette delkapitlet vil begynne med å ta for seg forskning på frafall, som er problemet IKO-modellen ble designet for å løse. Etter dette vil kapitlet ta for seg teori er relevant for IKO-modellen. Teorien som er viktig for å forstå IKO-modellen inkluderer identifisering av elever som er i risikozonen for å falle fra, informasjonsflyt i overgangsarbeidet mellom ungdomsskolen og videre gående skole og tidlig innsats. Siste del av kapitlet vil ta for seg IKO-modellen, både det teoretiske grunnlaget og forskning som er gjort på tidligere implementering av IKO-modellen i andre fylkeskommuner. Kunnskapen om IKO modellen kommer hovedsakelig fra to underveisrapporter og en sluttrapport utarbeidet av Høgskolen i Oslo og Akershus, senere OSLO MET (Malmberg-Heimonen et al., 2016), (Malmberg-Heimonen et al., 2017) og (Sletten et al., 2019).

2.2.1 Frafall fra videregående opplæring

Den tekniske definisjonen av frafall er: Ikke oppnådd studie- eller yrkeskompetanse fem år etter man starter videregående opplæring (Rogstad & Reegård, 2016, s. 10). Denne definisjonen er fastsatt av utdanningsmyndighetene. Andel frafall ville vært en del lavere dersom man utvidet grensen ut over 5 år, som man gjøre i flere av våre naboland. (Rogstad & Reegård, 2016, s. 11) Andelen elever som har bestått videregående opplæring har ligget stabilt rundt 70% de siste tiårene, mens andelen som har sluttet på videregående opplæring har gått noe ned fra 20% til 16%. En tilsvarende større andel av elevene har enten fortsatt på opplæring ut over de 5 årene, eller fullført utdannelsen, men med minst en strykkarakter eller stryk på fag-/svenneprøve (Rogstad & Reegård, 2016, s. 24). Ulike variabler kan knyttes til frafall som kjønn, minoritetsbakgrunn, foreldres jobb, foreldres utdanning og hvorvidt eleven bor hos begge sine foreldre, men den største predikatoren for om elever består videregående opplæring er tidligere skoleprestasjoner og fravær på ungdomsskolen. (Rogstad & Reegård, 2016, s. 32-36).

Det er i Norge jobbet mye med frafallsproblematikk med prosjekter som «ny giv», men det er lite systematisk forskning på hva som har gitt uttelling. Det er imidlertid gjort internasjonal

forskning på hva som har god effekt for å forhindre frafall, og forskningen har kommet frem til følgende fem punkter (Olsen & Holmen, 2018, s. 65)

1. Sterke og tillitsskapende relasjoner
2. Sammenheng mellom ulike nivåer som skole og kommune
3. Bred tilslutning blant alle som deltar, dvs. ansatte og elever
4. Tidlig inn-prinsippet (Tidlig innsats)
5. Systematiske tiltak som krever nøye planlegging, gjennomføring og evaluering.

Teori om viktigheten av et godt samarbeid mellom ansatte i skole og PPT er presentert tidligere i kapittelet, og teori om overgangsinformasjon mellom ungdomsskolen og videregående skole, samt teori om tidlig innsats blir presentert senere i dette delkapittelet.

2.2.2 Identifisering av elever i risikozonen for frafall

Hvilke elever som har ekstra stor fare for å falle fra videregående skole er godt forstått og det foreligger dokumentert kunnskap om disse elevene. (Overland & Nordahl, 2013). For å øke andelen som består videregående opplæring er det nødvendig med tidlig innsats, og kunnskapen om hvilke elever som er mest i fare for å falle fra bør benyttes til å dirigere denne innsatsen. Det er to risikofaktorer for frafall i skolen som peker seg ut som spesielt viktige, nemlig ugyldig fravær og svake faglige prestasjoner (Overland & Nordahl, 2013, s. 144). Begge disse faktorene er lett tilgjengelige i skoleadministrative verktøy, og kan systematisk følges opp slik at disse elevene kan “flagges” for nærmere oppfølging. Det høye fraværet og de svake skoleprestasjonene har vanligvis vart over lengre tid, ofte før elevene starter i videregående opplæring, og lærere på ungdomsskolen kan ofte identifisere elever som kommer til å få det vanskelig på videregående skolen. Alle overganger i elevers skolegang, fra grunnskolen til ungdomsskolen, og fra ungdomsskolen til videregående skole representerer en risiko for at elevene fortsetter nedadgående trend som kan ende i frafall. (Overland & Nordahl, 2013, s. 144-145). Et samarbeid mellom videregående skole og ungdomsskoler for utveksling av informasjon om disse risikoelevenene er veldig gunstig, men informasjonen er kun virkelig nyttig i elevenes hverdag dersom den ender opp hos elevenes kontaktlærer og faglærere, fordi det er disse som til syvende og sist må sørge for tilpassingen av elevenes undervisning og skolehverdag. Det er derfor viktig at det etableres en systematisk prosess hvor denne informasjonen lagres og tilgjengeliggjøres for alle aktørene rundt eleven. Et digitalt journalverktøy for elevoppfølging kan være en god løsning for dette.

2.2.3 Tidlig innsats

Prinsippet om tidlig innsats har stor betydning i opplæringssektoren fordi det sees på som et viktig virkemiddel for å redusere frafall fra videregående opplæring, øke læringsutbytte til elever på alle alderstrinn og kan være med på å minske bruk av spesialundervisning (Olsen & Fasting, 2021). Tidlig innsats som utdanningspolitisk prinsipp ble introdusert i stortingsmelding 16 (*St.meld. nr. 16 ... og ingen sto igjen.*, 2006) og har siden da vært et aktuelt tema i utdanningspolitikken. I stortingsmelding 21 fra 2017 (*Meld. St. 21 Lærelyst*, 2017) har tidlig innsats en sentral rolle, spesielt i grunnskolen, men tidlig innsats som prinsipp er relevant i på alle trinn, også videregående skole. PP-tjenesten har en sentral rolle i tidlig innsats, både ved selv å utøve tidlig innsats, og ved å veilede skoler. Det innebærer at PPT skal bidra til å avklare hva tidlig innsats og inkluderende opplæring er for den enkelte elev, og hva tilfredsstillende læringsutbytte bør være for elever med særskilte behov, samt å avklare roller og ansvar for å iverksette tidlig innsats (Olsen & Fasting, 2021, p. 89).

Tidlig innsats kan forhindre at problemer utvikler seg, og i tillegg være en støtte for elever som har, eller står i fare for å utvikle problemer, og oppdage disse tidlig sånn at det blir satt inn tiltak raskt. (Buli-Holmberg, 2021) beskriver dette i 4 steg.

1. Overvåke hvordan det pedagogiske tilbudet virker
2. Oppdage problemer tidlig
3. Igangsette innsats tidlig
4. Evaluere hvordan innsatsen virker

Steg 1 og 2 omhandler Identifisering og kartleggingsdelen av IKO-modellen som blir beskrevet i neste delkapittel. Steg 3 og 4 i listen over er spesielt relevant for studien fordi det nye digitale verktøyet som skal innføres kan legge til rette for at tiltak settes i gang tidligere, er basert på relevant informasjon om eleven, og at denne evalueres kontinuerlig. Det påpekes i omtalen av steg 3 at lærer ofte vil kunne søke støtte fra andre fagpersoner for å finne frem til egnede tiltak. Dette kan være kolleger, skoleledere, rådgivere i PPT eller andre instanser. (Buli-Holmberg, 2021) Det digitale verktøyet legger til rette for at faglærere, rådgivere, helsesykepleiere, PPT og skoleledelsen kan samhandle om eleven. Ved å lagre relevant informasjon om eleven, samt dokumentasjon av tidligere tiltak om eleven, vil aktørene rundt eleven kunne ta mer informerte valg om hvilke tiltak som kan utprøves. Det fjerde steget innebærer en evaluering av hvorvidt den tidlige innsatsen som er satt inn hindrer at elevens problemer utvikler seg og blir mer alvorlige (Buli-Holmberg, 2021). Det kan være vanskelig for en enkeltperson å få overblikk over hele situasjonen for en elev. Dersom alle som jobber

med eleven registrerer relevant informasjon i journalverkøyet, vil dette gi et mer fullstendig bilde av hvorvidt den tidlige innsatsen har hatt en effekt. Dette kan være spesielt viktig i situasjoner hvor den aktøren rundt eleven som har satt i gang den tidlige innsatsen ikke er den som er i best posisjon til å vurdere effekten av innsatsen.

(Olsen & Holmen, 2018) poengterer at hensikten med tidlig innsats er at man griper inn før fraværet eller andre problemer rekker å bli et reelt problem. Å være oppmerksom siste året på grunnskolen og første året på videregående og se etter tegn på fravær å sett inn tiltak før fravær utvikler seg til frafall.

2.2.4 IKO-modellen

IKO modellen består av tre hovedelementer – identifisering, kartlegging og oppfølging. IKO er en systematisk modell for

- Identifisering av «risikoelever»
- Kartlegging av utfordringer i, og årsaker til elevens situasjon
- Oppfølging av endringer i elevens situasjon

IKO-modellen, som er utviklet av Akershus fylkeskommune, skal dermed hjelpe skolene med å iverksette målrettede tiltak på et tidlig stadium og sikre at tiltakene justeres ut fra endringer i elevens situasjon. (Malmberg-Heimonen et al., 2016).

IKO-modellen er utviklet i tett samarbeid mellom forsker Eifred Markussen (NIFU STEP) og prosjektet «Redusert bortvalg i en lærende organisasjon», ledet av Kjelle videregående skole i Akershus fylke. Et hovedpoeng ved utviklingen av modellen var å gjøre bruk av eksisterende kunnskap om årsaker til frafall for å bedre skolenes praksis i det frafallsforebyggende arbeidet. Modellen er dermed både utviklet med bakgrunn i praksiserfaringer og i forskningsbasert kunnskap (Malmberg-Heimonen et al., 2016). Elevmålgruppen til IKO-modellen er ikke elever som har spesialundervisning, men andre elever som har kapasitet til å fullføre videregående skole, men som står i fare for å ikke gjøre det.

Holdningsendringer hos lærere er også en viktig del av IKO-modellen, blant annet at Frafall ikke er et problem som «eies» av eleven alene, men som oppstår i relasjonen mellom eleven og skolen. Det er viktig at de ansatte på skolen er bevisst på skolens mandat og muligheter til å gjøre en forskjell. (Sletten et al., 2019)

I IKO-modellen får kontaktlærere et større ansvar enn det de har hatt på enkelte skoler før modellen ble innført. Kontaktlæreren er ansvarlig for å en del av identifiseringsarbeidet underveis og er en viktig del av oppfølgingsarbeidet. Utenom det er det IKO-ansvarlige på skolen som står for mye av koordineringen av IKO-arbeidet (Malmberg-Heimonen et al., 2016)

2.2.5 Forsking på effekten av IKO-modellen

Det er spesielt fire funn ved den tidligere forskningen på skoler som har innført IKO-metodikken for elevoppfølging som er relevant for drøfting i denne studien. Det *første* funnet handler om IKO-modellens effekt. Innføringen av IKO-modellen for elevoppfølging har ikke hatt direkte påvirkning på andelen av elever som fullfører på skolene som har innført denne modellen for elevoppfølging to år etter modellen ble innført (Sletten et al., 2019). Det ser likevel ut til at innføringen kan ha ført til en reduksjon av antall elever med høyt timefravær.

Det *andre* funnet er at det er oppfølgingen i IKO arbeidet som er det vanskeligste. (Malmberg-Heimonen et al., 2017). «*Det er vanskelig å finne gode oppfølgingstiltak og funnene tyder på at skolene – selv om de er tidligere på banen – i stor grad fortsetter som før med rutinene for oppfølging av elevene*». Flere lærere og IKO-ansvarlige etterspør en tiltaksbank hvor man kunne dele elevrettede tiltak. De ønsker seg konkrete eksempler på egnede tiltak som kan settes inn både i akutte situasjoner og mer forebyggende.

Det *tredje* funnet omhandler bruk av informasjon fra ungdomsskolen. Skolene som innførte IKO-modellen fikk også tilgang til et digitalt verktøy som muliggjør deling av informasjon i overgangen fra ungdomsskolen til videregående opplæring. (Malmberg-Heimonen et al., 2019). Skolene som hadde innført IKO-modellen for elevoppfølging skåret mye høyre på tilgang til informasjon fra ungdomsskolen, og de skåret også mye høyere på bruken av denne informasjonen. De to skolene i studien vil ikke ha tilgang til dette verktøyet som skolene i den aktuelle forskningen hadde tilgang til, men det nye digitale journalverktøyet som skal innføres på de to skolene har funksjonalitet som kan oppfylle samme behov.

Det *fjerde* funnet er knyttet til læreres villighet og toleranse for ekstra arbeid. Lærere er villig til å gjøre ekstra arbeid knyttet til elevoppfølging dersom de har en oppriktig tro på at dette vil føre til bedre utfall hos elevene deres. I rapporten (Malmberg-Heimonen et al., 2019, s. 66) blir det omtalt slik «*Generelt er det grunn til å hevde at ansatte tåler ekstraarbeid og merbelastninger knyttet til nye tiltak og intervensjoner hvis de har en opplevelse av at intervensjonen er nyttig*». Innføringen og spesielt bruken av det nye digitale journalverktøyet

vil i perioder medføre mer arbeid for de ansatte på skolene. Avhengig av skolenes rutiner kan det hende at bruken av det nye journalverktøyet vil medføre dobbeltføring av informasjon i noen tilfeller. Dersom lærerne opplever at å dele informasjon om elever og dokumentere tiltak som er gjennomført er nyttig for elevene, vil dette kunne veie opp for eventuell misnøye over dobbeltføring.

2.3 Organisasjonsteori og skoleledelse

Fordi innføringen av et nytt digitalt journalverktøy som alle aktørene rundt en elev skal bruke, nødvendiggjør en betydelig endring av dagens praksis er det relevant og se på organisasjonsteorier knyttet til dette. Spesielt handlingsteorier slik de er beskrevet av Klev og Levin (Klev & Levin, 2009) og Robinson (Robinson, 2018) er relevante. Det er også relevant å se på ledelse i skolen og hvordan ledelse skjer i den pedagogiske verdikjeden slik den er beskrevet av (Paulsen & Jenssen, 2023) og (Tanggaard & Brekke, 2021). De løse koblingene i den pedagogiske verdikjeden og skolen som en kompleks organisasjon med lærere som opererer med høy grad av autonomi, gjør ledelse og innføring av nye prosesser og verktøy utfordrende. Avdelingslederne er veldig viktige, både i IKO-modellen, og de vil også være det i innføring og bruk av det nye digitale verktøyet. Avdelingsledernes rolle som mellomleder i skolen, slik den er beskrevet av (Abrahamsen & Aas, 2019), gir innsikt de forskjellige arbeidsoppgavene en avdelingsleder har. Dette kan bidra til å forstå avdelingsledernes rolle i innføringen og bruken av det nye journalverktøyet.

2.3.1 Handlingsteorier og organisasjonslæring

(Robinson, 2018, p. 41) skiller mellom to typer handlingsteorier for ansatte i en organisasjon. *Uttalt teori* er hva lærerne på skolen sier at de vil gjøre og *bruksteori* er hva de faktisk gjør. Hvis skolene skal få de ansatte rundt eleven til å begynne å bruke det digitale verktøyet for elevoppfølging er det bruksteorien til de ansatte som må endres. For å endre de ansattes bruksteori må de ansatte engasjeres i det Robinson kaller dobbelkretslæring, hvor endringen må være grunnet i de ansattes oppfatninger og verdier i stedet for å prøve å endre de ansattes praksis ved å kun endre handlinger. Det samme sier Klev og Levin i Forandring som praksis, hvor prosessene kalles for enkeltløkket læring og dobbeltløkket læring. Klev og Levin beskriver dobbeltløkket læring som å utfordre antakelser som er grunnleggende og som i stor grad styrer viktig hverdagslig praksis. Når de to skolene innfører det nye digitale verktøyet for elevoppfølging er det et mål om at så mange av de ansatte som mulig aktivt skal innhente og dele informasjon, og at tiltak som settes i gang rundt eleven skal dokumenteres i systemet på

en grundig måte. For at de ansatte faktisk skal ta i bruk verktøyet, ikke bare si at de skal bruke verktøyet må innføringsprosessen engasjere de ansattes handlingsteorier, ikke bare uttalt teori.

(Robinson, 2018) beskriver 4 faser for å engasjere deltagernes handlingsteori.

1. Organisasjonen må komme frem til en tilstrekkelig enighet om hvilket problem som skal løses.
2. Finne ut av hva de faktiske handlingsteoriene i organisasjonen er. Hva er dagens praksis?
3. Organisasjonen må internt bli enig om hva fordelene med den nåværende handlingsteorien er, og hva fordelene med den alternative handlingsteorien som organisasjonen prøver å oppnå er.
4. Det er i den siste fasen implementeringen av ny felles handlingsteori gjennomføres. Her er det viktig at ledelsen overvåker passer på at alle i organisasjonen har endret handlingsteori.

Det er mange grunner til at lærere spesielt har stor grad av personlige handlingsteorier, som derfor gjør at nødvendigheten av dobbeltkretslæring er ekstra viktig i skolen. Læreres kompetanse består i stor grad av taus kunnskap, privat praksis (Aas & Vennebo, 2021).

Lærere jobber mye alene i kompliserte klasseromssituasjoner som krever mye situasjonsbasert kompetanse. Lærerne har behov for mye autonomi i slike situasjoner, men en slik høy grad av autonomi og privat praksis i situasjoner gjør endringsarbeid i skoler ganske annerledes enn i andre typer organisasjoner (Aas & Vennebo, 2021).

2.3.2 Skoleledelse

I strategisk skoleledelse beskriver Paulsen og Jenssen (2023) det de kaller for den pedagogiske verdikjede fra skoleeier til elevens læring. Denne verdikjeden har følgende koblinger: Skoleeier til skolens ledelse, skolens ledelse til lærerne og lærerne til elevene. Paulsen og Jenssen (2023) poengterer at hver av disse koblingene er mye løsere i skolen som organisasjon enn de er i andre organisasjoner, og begrunner dette med at hvert ledd fra skoleeier ned til klasserommet er komplekse systemer med mange relasjoner og høy usikkerhet. Høy usikkerhet i dette tilfellet vil si at skolen drives av komplekse arbeidsprosesser der det er vanskelig å forutsi utfallet av beslutninger (Paulsen & Jenssen, 2023, s. 35). At det er løse koblinger i måten skolen ledes på vil si at det er lav grad av hierarkisk kontroll oppover i skolens hierarki. (Paulsen & Jenssen, 2023, s. 57). Dette vil i praksis si at det er vanskelig for en skoleeier å direkte påvirke elevens læring i klasserommet. Dersom beslutninger skoleeier tar skal ha en effekt innad på skolene i så stor grad at det

påvirker elevenes læring må gjennomføring av endringsarbeid forankres god i skolens ledelse gjennom godt planlagte og gjennomførte prosesser. Ledelsen på den enkelte skolen må så drive endringsarbeidet videre. Avhengig av hvilken type endring som skal gjøres kan avdelingslederne på hver avdeling få en viktig rolle i både gjennomføring og oppfølging av endringsarbeid på hver enkelt avdeling.

Det er skoleeier som har bestemt, både at skolene i fylkeskommunen skal følge opp elever etter IKO-modellen, og det er skoleeier som har bestemt at det skolene skal innføre det nye verktøyet for elevoppfølging. Fordi både skolene, avdelingene innad på skolene og lærerne på hver avdeling opererer med en relativt høy grad av autonomi (Paulsen & Jenssen, 2023), er det ingen selvfølge bruken av IKO-modellen og innføringen av verktøyet blir prioritert av de ansatte som til syvende og siste er ansvarlig for elevens læring.

Jan Merok Paulsen beskriver 5 kjennetegn på profesjonelle læringsfellesskap i (Aas & Vennebo, 2021).

1. Delte normer og verdier
2. Kollektivt fokus på elevenes læring
3. Samarbeid
4. Reflekterende dialog
5. «Avpraktisert» praksis.

Når det kommer til frafallsforbygging ved hjelp av IKO-modellen og ved hjelp av det nye digitale verktøyet er det viktig at kjennetegn 1 og 2 er på plass. Innføringen av IKO-modellen, spesielt ved hjelp av det nye digitale journalverktøyet, kan i beste fall bidra til å utvikle profesjonelle læringsfellesskap på de to skolene. Kjennetegn 3, samarbeid, kan bedres dersom de ansatte bruker journalverktøyet til å koordinere og samarbeide om tiltak rundt elever som står i fare for frafall. Kjennetegn 5, «avpraktisert» praksis kan også utvikles gjennom et felles digitalt journalverktøy. Dersom de ansatte på skolen dokumenterer hvordan de følger opp elever vil dette bli synlig for de andre ansatte som jobber med de samme elevene. Dermed kan en mer felles praksis utvikles.

2.3.3 Avdelingsledere som mellomledere i skolen

Begrepet avdelingsleder i skolen forstås som en mellomlederrolle mellom rektor og elevene. Avdelingslederrollen blir en rolle som består av en kombinasjon av skoleleder, administrator og ofte lærer. Rollen som skoleleder er knyttet til endringsarbeid på den aktuelle avdelingen, mens rollen som administrator er en kombinasjon av å implementere og treffe beslutninger på

avdelingen og vedlikeholde effektive funksjoner i skolen. (Abrahamsen & Aas, 2019, s. 30). For denne studien er begge aspektene av avdelingslederrollen relevante. Det nye digitale journalverktøyet gir avdelingslederne en god del oppgaver som administratorer. Det er avdelingslederne som kan opprette oppfølgingstiltak som støttetimer, og det er avdelingsledere som kan markere at en elev for eksempel har fritak i sidemål og rett til en ekstra time på eksamen. Fordi det kun er avdelingsledere som kan gjøre mange av funksjonene i det nye journalverktøyet vil nyttigheten av verktøyet for lærerne innad på en avdeling i stor grad være avhengig av at avdelingslederen oppfyller administratorrollen sin. På den andre siden vil det nye digitale journalverktøyet kunne hjelpe avdelingslederen i administrasjonsarbeidet fordi oppfølgingstiltak som støttetimer kan delegeres og spores direkte i verktøyet. Avdelingslederens rolle som skoleleder er også relevant for denne studien. Avdelingslederen må være en del av endringsarbeidet som gjøres, både når det nye journalverktøyet skal innføres, men også i rollen for å sørge for at endringen er vedvarende, og at lærerne på avdelingen opprettholder gangen i IKO-arbeidet og bruken av journalverktøyet.

2.4 Profesjonsfaglig digital kompetanse

Dette delkapitlet vil omhandle krav til profesjonsfaglig digital kompetanse blant lærerne og de andre som skal bruke det nye digitale journalverktøyet som skal innføres på de to skolene.

Dette verktøyet vil kreve en viss digital kompetanse fra de ansatte som skal bruke verktøyet, både generell digital kompetanse og kompetanse som er mer knyttet til yrket.

Journalverktøyet er ment til å ha en relativt lav brukerterskel med relativt få funksjoner i forhold til andre større administrative verktøy. Det er likevel behov for en viss mengde digital kompetanse for å navigere seg rundt og bruke systemet.

I tillegg den rent tekniske bruken av verktøyet må alle de ansatte som bruker verktøyet gjøre vurderinger på hva de velger å skrive inn om hver elev, og gjøre valg om hvem som skal ha tilgang til den informasjonen som skrives. Dette arbeidet vil kreve en viss kompetanse fra de ansatte som for lærerne er dekket av profesjonsfaglig digital kompetanse. Under etikk står det at lærerne skal kunne: «*anvende og undervise i regler om opphavsrett, personvern, datasikkerhet, kildekritikk og riktig bruk av kilder*» og «*undervise i og selv utvise god dømmekraft i digitale omgivelser basert på skolens etiske verdigrunnlag*» (Marijana Kelentrić, 2017). Lærerne må gjøre gode vurderinger, basert på kunnskap og personvern og god dømmekraft som balanserer elevens personvern og andre læreres behov for relevant informasjon.

2.4.1 Digital kompetanse

Iden et al. (2022) definerer 4 nivåer av digital kompetanse relatert til en organisasjons virksomhet, og presenterer disse som en trapp hvor en ansatt må mestre hvert trinn i trappen for å nå det neste trinnet.

Første steg i trappen er «*Generell digital kompetanse.*» Denne kompetansen er ikke spesifikk til arbeidsoppgavene den ansatte har i bedriften, men til sier noe om hvor vidt den ansatte behersker maskinvare, navigere i grensesnitt, åpne programmer osv. Denne kompetansen er nødvendig for å kunne bruke digitale verktøyer, inkludert det nye digitale journalverktøyet som de to skolene skal innføre.

Neste steg på trappen er «*Evner å bruke digitale teknologier i jobbsammenheng.*» Ansatte på dette steget har gode tekniske ferdigheter i virksomhetens digitale løsninger, og bruker verktøyene de får tildelt, men engasjerer seg ikke i spørsmål om hvordan teknologien kan brukes best mulig. For lærere vil dette si at de behersker relevante programmer som Word og PowerPoint, i tillegg til at de kan bruke skoleadministrative verktøy som Visma InSchool og LMS-plattformer som It's Learning. Denne kompetansen vil for lærere være en del av lærerens profesjonsfaglige digitale kompetanse, som blir beskrevet i neste delkapittel.

Det tredje steget på trappen er «*Forstår teknologien og dens muligheter og begrensinger.*» Personer på dette nivået behersker teknologien, men har også et reflektert forhold til muligheter og begrensinger i teknologien. De kan se for seg nye bruksområder for eksisterende teknologi, men er samtidig realistiske i hvor stor gevinst som kan utvinnes av å digitalisere eksisterende prosesser i virksomheten. Dette kan være lærere som leter etter nye måter å bruk digital teknologi til å tilpasse undervisningen, eller samarbeide med sine kollegaer.

Siste steget i trappen er «*Motivert og i stand til å delta i organisasjonens digitaliseringsarbeid.*» Dette er ansatte som ser muligheter til forbedring av virksomhetens prosesser og tar initiativ til å digitalisere disse prosessene innenfor egen enhet. Disse ansatte er også opptatt av digitalisering utenfor egne ansvarsområder. Lærere som tilhører denne gruppen kan lete etter ny programvare og nye måter å bruke eksisterende programvare til å forbedre prosesser på skolen, både knyttet til elever, men også annen drift av skolen. Lærere i denne gruppen kan ha vært gjennom en lærerspesialistutdanning innenfor profesjonsfaglig digital kompetanse, eller kan være gode kandidater for en liknende ekstrautdanning.

For at de to skolene skal få til innføring av det digitale verktøyet er de avhengige av å ha, eller heve flest mulig av de ansatte til steg to på trappen over digital kompetanse. De ansatte må kunne logge seg på og navigere seg rundt inne i det nye journalverktøyet, noe som de kan oppnå via generell digital kompetanse. I tillegg til dette må de ha kompetansen til å vite hva de burde skrive inn i verktøyet, hvem som trenger å vite den informasjonen osv. Denne kompetansen er spesifikk til lærerjobben og krever at lærerne tar overveide vurderinger om hvilken informasjon som er relevant å skrive i journalverktøyet. Innføringen av det nye digitale verktøyet på de to skolene er andre del av et pilotprosjekt, og verktøyet er fortsatt under utvikling. Derfor vil ansatte på steg tre og spesielt steg fire på trappen over digital kompetanse ha mulighet til å påvirke både hvordan programmet brukes innad på skolen, og de vil ha mulighet til å komme med forslag til ny funksjonalitet i journalverktøyet.

2.4.2 Forskning på lærernes profesjonsfaglige digitale kompetanse

Det er gjort forskning på lærernes profesjonsfaglige digitale kompetanse under hjemmeskoleperioden knyttet til korona-pandemien i 2020. En Fafo-rapport fra 2021 «Håndtering og konsekvenser av koronautbruddet for videregående opplæring» (Rolf K. Andersen, 2021) beskriver at det er store forskjeller i lærernes profesjonsfaglige digitale kompetanse, selv om det skjedde en stor utvikling under perioden med skolestegning. I sin gjennomgang av TALIS 2018 har (Gudmundsdottir & Björnsson, 2021) også kommet frem til at jo lengre erfaring en lærer har i skolen, jo, større er det opplevde behovet for faglig utvikling. Andelen av lærere som sier de har noe eller stort behov for faglig utvikling i bruk av digital teknologi i undervisningen stiger lineært fra 59% for lærere med 5 års erfaring eller mindre til 80% av lærere med 20års erfaring eller mer. Avdelinger på de to skolene som har større tetthet av erfarne lærere vil kunne trenge mer veiledning og mer trening i bruken av de nye verktøyet i forhold til avdelinger som har større andel av ferske lærere.

2.4 Relevant lovverk

Studien omhandler innføringen av et nytt digitalt journalverktøy som har som hensikt å hjelpe til med utfordringer i skolenes nåværende drift. I tillegg til opplæringsloven som er omtalt tidligere i kapitlet er det relevant å se på annet lovverk som skolene er pliktig å følge. Relevant for denne studien er spesielt *Lov om behandling av personopplysninger* og *Lov om likestilling og forbud mot diskriminering*. Lov om behandling av personopplysninger er

relevant i forhold til skolens praksis rundt lagring og deling av elevinformasjon. Lov om likestilling og forbud mot diskriminering er relevant i forhold til elevers rett til å klage på manglende oppfølging, og skolenes behov for å kunne dokumentere gjennomført oppfølging og tilrettelegging.

2.4.1 Lov om behandling av personopplysninger

Måten skolen drives internt er ganske forskjellig nå fra hvordan den ble drevet bare for noen tiår siden. Krav til dokumentasjon er større, men samtidig er det mye strengere regler og lover for hva og hvor man har lov til å dokumentere opplysninger om elever. *Lov om behandling av personopplysninger ("Personopplysningsloven," 2018)*, ofte omtalt som personvernsforordningen regulerer hva av data som er lov å lagre om personer, men også hvordan disse dataene skal lagres.

Det er prinsippet om integritet og konfidensialitet (artikkel 5.1.f) som er mest relevant for denne studien:

«Personopplysninger skal behandles på en måte som sikrer tilstrekkelig sikkerhet for personopplysningene, herunder vern uautorisert eller ulovlig behandling mot utilsiktet tap, ødeleggelse eller skade, ved bruk av egdene tekniske eller organisatoriske tiltak»

I Personvernforordningen – en lærebok skriver Schartum (2020) at prinsippet må ses i sammenheng med kapittelet i forordningen om «*Personopplysningssikkerhet*», spesielt artikkel 32 om «*Sikkerhet ved behandlingen*» Hvor det står at behandlingen skal skje på «*en måte som sikrer tilstrekkelig sikkerhet for personopplysningene, herunder vern mot uautorisert eller ulovlig behandling og mot utilsiktet tap, ødeleggelse eller skade*». Videre skriver han at prinsippet innebærer selvsagt ikke at behandlingen ikke skal være uten risiko, men at sikkerheten skal være *tilstrekkelig*, noe som innebærer at behovet for sikring må vurderes opp mot andre hensyn og behov.

Skolen som organisasjon har behov for å behandle personopplysninger og enkelte av opplysningene kan være svært sensitive, som ulike diagnoser, overgrep og familiære forhold. I konteksten til denne studien gjelder det informasjon som forskjellige ansatte trenger å ha tilgang til for å gi elever tilstrekkelig tilpasset undervisning og oppfølging. Dersom skolen ikke har en sikker måte å lagre og dele disse personopplysningene på en sikker og permanent måte vil dette kunne ha negative konsekvenser for eleven på en rekke måter.

Personopplysninger kan komme på avveie dersom de ikke er lagret og delt på en tilstrekkelig sikker måte. Opplysninger kan gå tapt dersom de skrives ned i notatbøker eller på gule lapper,

som igjen kan føre til at viktig informasjon ikke er tilgjengelig for å gi eleven godt nok tilpasset undervisning eller oppfølging. En utilstrekkelig tilpasset undervisning eller oppfølging kan også være konsekvensen av at de ansatte velger å ikke lagre eller dele personopplysninger fordi de ikke har et tilfredsstillende sted å lagre disse.

2.4.2 Lov om likestilling og forbud mot diskriminering

Paragraf 21 av Lov om likestilling og forbud mot diskriminering (likestillings- og diskrimineringsloven) beskriver rett til individuell tilrettelegging for elever og studenter ("Likestillings- og diskrimineringsloven – ldl," 2017). I loven står det at så lenge dette ikke innebærer en uforholdsmessig byrde har «*Elever og studenter med funksjonsnedsettelse ved skole- og utdanningsinstitusjoner har rett til egnet individuell tilrettelegging av lærested, undervisning, læremidler og eksamen, for å sikre likeverdige opplærings- og utdanningsmuligheter.*» Dette er en rett ved videregående skoler har, og som elever kan klage på etter utdanningsløpet til eleven er avsluttet. Likestillings og diskrimineringsombudet beskriver tiltak som en skole kan gjøre på denne måten «*Skolen kan for eksempel tilpasse undervisningsopplegget, eksamen eller læremidler, eller gi eleven fritak for visse fag, slik at behovene til eleven med tilretteleggingsbehov blir ivaretatt.*»

Skolene i studien har som alle andre skoler plikt til å tilpasse undervisningen til hver enkelt elev. Denne retten er, som beskrevet tidligere i kapitlet, også nedfelt i opplæringsloven paragraf 1-3. Dersom en elev kan dokumentere at eleven har rett til en spesiell tilrettelegging, som for eksempel ved en dysleksidiagnose, og skolen ikke kan dokumentere at skolen har gjennomført tilstrekkelig tilrettelegging, kan skolen være sårbar for en klagesak. Selv om skolen har gjennomført god tilrettelegging for eleven kan, elevene likevel få medhold i en klagesak dersom skolen ikke kan fremvise dokumentasjon på denne tilretteleggingen.

2.5 Oppsummering

Dette kapitlet har presentert det som er kunnskapsgrunnlaget for drøftingen i kapittel 5. Teorien i kapitlet kan grovt deles opp i tilpasset opplæring, skoleledelse, digital kompetanse og relevant lovverk, og hvordan kunnskapsgrunnlaget er relevant for min studie. Forståelsen av tilpasset opplæring bygger på Nordahl og Overland (2021) sin inndeling av elever i tre nivåer, hvor nivå 2, elever som krever noe grad av individuell tilpassing er fokuset for studien. Disse elevene er målgruppen for IKO-modellen, som er presentert i lys av forskjellig teori og forskning gjennomført av OsloMet (Malmberg-Heimonen et al., 2019) Endrings- og skoleledelsesaspektet er belyst ved hjelp av blant annet Robinson (2018) og Paulsen og

Jenssen (2023) med ekstra fokus på mellomledelse fra Abrahamsen og Aas (2019), mens digital kompetanse er belyst gjennom blant annet Iden et al. (2022) og rammeverket for Lærernes profesjonsfaglige digitale kompetanse. Avslutningsvis har kapitlet tatt med relevant lovverk for drøftingen i kapittel 5.

3.0 METODE

I dette kapitlet redegjøres det for forskningsprosjektets metodiske tilnærming. Kapitlet vil redegjøre for det vitenskapsteoretiske ståstedet, og begrunne hvorfor en kvalitativ tilnærming er best egnet for å svare på studiens problemstilling og forskningsspørsmål. Videre redegjøres det for bruk av kvalitative forskningsintervjuer, og fordeler og ulemper ved bruk av fokusgrupper. Siste del av kapitlet tar for seg forskningskvalitet, inkludert reliabilitet, validitet og spesielt fokus på etiske konsekvenser av å dobbeltroller i forskning på grunn av min egen rolle i prosjektet studien forsker på.

3.1 Vitenskapsteoretisk ståsted

Et vitenskapssyn, eller et vitenskapsteoretisk ståsted handler om hvordan vi forstår, forklarer eller nærmer oss den sosiale virkeligheten (Brottveit & Del Busso, 2018, s. 18). Mitt opprinnelige fagfelt før jeg tok PPU og ble lærer, er fysikk. Derfor er mine vitenskapsteoretiske instinkter innenfor den naturvitenskapelige tradisjon og logisk positivisme, som har som mål å redusere alle observerbare fenomener til lover under en forent teori. Jeg er fra fysikken vant til kvantitative arbeidsmetoder og hypoteser som kan falsifiseres gjennom godt designede og nøye gjennomførte forsøk. I praksis kan disse forsøkene være svært utfordrende å designe og gjennomføre, men i teorien kan forskjellige variabler isoleres og kontrolleres slik at forsøk gir klare og definitive svar. Naturvitenskapen jobber ofte etter den hypotetisk-deduktive metoden beskrevet av Karl Popper, hvor forskeren tester teorier ved å forsøke å falsifisere dem. Dersom en forsker forsøker å finne eksempler som motbeviser en hypotese, men ikke klarer det, sier vi at hypotesen er styrket som et resultat.

Samfunnsvitenskapelig forskning kan også gjøres etter den hypotetisk deduktive metoden. Forskningen vil da være kvalitativ og vil være drevet av data (Brottveit & Del Busso, 2018, s. 26-28)

Human- og samfunnsvitenskapene har tradisjonelt oftere hatt sin vitenskapsteoretiske forankring i hermeneutikken, som i vitenskapelig sammenheng knyttes til studer av menneskelige handlinger, opplevelser og erfaringer (Gilje, 2019). Denne typen data kalles ofte for meningsfulle data fordi slike må forstås og fortolkes i sin egen kontekst for å gi

mening. Et viktig skille mellom naturvitenskap og samfunnsvitenskapene er at naturforskeren ikke etablerer en kommunikativ relasjon til forskningsobjekter (Gilje, 2019). Dette objektet – for eksempel fysikkens elementærpartikler – er verken utstyrt med intensjoner eller ønsker. Mennesker derimot er utstyrt med meninger, og kvalitative forskningsmetoder er bedre egnet til å utforske meningsfulle data som en får fra mennesker. Hermeneutikken har spilt en spesielt viktig rolle innenfor utvikling av kvalitativ forskning., og fremstår i dag som et metodologisk alternativ til den hypotetisk-deduktive metoden (Brottveit & Del Busso, 2018, s. 33)

3.1.1 Hermeneutikk

De to vitenskapelige retningene jeg vil trekke fra i oppgaven min er som tidligere nevnt hermeneutikk og fenomenologi. Disse to retningene beskrives hver for seg, men er i stor grad sammenflettet, og filosofer som Hans-Georg Gadamer, som var en av de mest innflytelsesrike filosofene innenfor hermeneutikken sammen med Edmund Husserl og Martin Heidegger, hadde fenomenologien som sin filosofiske tradisjon. Hermeneutikken startet i den positivistiske tradisjonen som et verktøy for å tolke gamle tekster som bibelen og lovtekster, men utviklet seg til å bli en teori om hvordan den menneskeskapte virkeligheten kan forstås (Kvale et al., 2015, s. 44).

Det er Gadamers forståelse av hermeneutikken jeg kommer til å basere meg mest på i min oppgave. Sentralt innenfor hermeneutikken er fortolkningsprosessen og den hermeneutiske spiral. Gadamer er opptatt av at alt vi sier og gjør skjer innenfor en forståelseshorisont, og at vi er uløselig bundet til denne når vi prøver å oppnå forståelse. Gadamer mener at for å forstå noe, må det eksistere fordommer, enten det er tolkningsutkast, hypoteser, tidligere teorier, paradigmer eller virkelighetsoppfatninger. Uten slike fordommer hevder han at ingenting kan forstås. (Gilje, 2019). Målet er ifølge Gadamer ikke å skape ny mening, men å forstå de meningssammenhengene vi er en del av. I hermeneutikken omtales forståelsen som en sirkel eller en spiral hvor man må forstå delene ut fra helheten og helheten ut fra delene (Brottveit & Del Busso, 2018, s. 35,37,41). Bruk av den hermeneutiske spiralen går ut på å forstå helheten ved å se på enkeltaspekter av det man undersøker. Ved å forstå helheten bedre vil forskeren kunne forstå andre enkeltaspekter bedre som igjen vil føre til en enda bedre forståelse av helheten. Dette kalles for den hermeneutiske spiral fordi at det er en syklisk prosess som beveger seg i en retning mot en dypere forståelse av helheten. Den hermeneutiske spiralen er sentral er godt egnet til analyse av intervjuer og annen meningsfull data. Ved å systematisk gå gjennom intervjuene flere ganger vil en økt forståelse av den totale intervjudataen føre til

bedre forutsetninger for å hente ut det som er felles for all intervjudataen, som igjen bedre forutsetningene for å hente ut det essensielle i intervjudataen. Jeg vil beskrive mer konkret hvordan dette ble gjort ved hjelp av en abduktiv tilnærming til intervjuanalyse senere i kapitlet.

3.1.2 Fenomenologi

Edmund Husserl og Martin Heidegger, som begge var viktige i utviklingen av Hermeneutikken, blir også sett på som grunnleggere av fenomenologien. (Brottveit & Del Busso, 2018, s. 47). Når det er snakk om kvalitativ forskning har fenomenologi en mer bestemt betydning og blir brukt som en metode for å forstå sosiale fenomener ut fra aktørens egne perspektiver (Kvale et al., 2015, s. 45). Ut ifra denne forståelsen er virkeligheten vi beskriver den samme som informantene opplever. Spesielt i forhold til problemstillingens ønske om å finne ut av de ansattes forventinger til å bruke det nye digitale journalverktøyet, er et fenomenologisk perspektiv relevant. Å beskrive informantenes forventninger er sterkt knyttet til hvordan de opplever dagens praksis på de to skolene, både i forhold til arbeid med elevoppfølging og arbeid med eksisterende digitale verktøy.

Fenomenologisk orienterte forskere beskriver de trekk som er felles ved de erfaringer som deltagerne i et prosjekt gir uttrykk for. De felles erfaringer deltagerne har, gir et grunnlag for at vi kan utvikle en generell forståelse av det fenomenet vi studerer. Studien ønsker å undersøke forventningene til ansatte på de to skolene som skal innføre det nye journalsystemet. Disse forventningene er verdifulle å forstå for videre arbeid med innføringen på andre skoler. Den oppfattede virkeligheten og forventningene som er basert på denne er veldig verdifull fordi den ofte er en viktig årsak til hva man gjør. Det såkalte Thomas-teoremet fanger dette opp på en god måte: «*Hvis mennesker definerer en situasjon som virkelig, vil den bli virkelig i sine konsekvenser*» (Jacobsen, 2022, s. 30). Å vite de ansattes forventninger til å begynne å bruke et nytt digitalt verktøy for elevoppfølging er relevant, uavhengig av om disse opplevelsene disse forventningene er bygget på stemmer over ens med virkeligheten eller ikke, fordi det er de ansattes forventninger som en videre innføring må ta hensyn til.

3.2 Forskningsdesign

«Forskning er en systematisk produksjon av kunnskap, og en vanlig definisjon av kunnskap er å ha en sann og velbegrunnet oppfatning av noe. Det som skiller forskning og vitenskap fra andre kunnskapskilder er likevel ikke sannhet i for seg, men måten vi søker sannheten på». (Nyeng, 2012)

Forskningsdesign er overordnede valg som forskeren tar for finne et svar på problemstillingen og forskningsspørsmålene. Dette er valg om hvordan forskeren skal samle inn data, over hvilket tidsrom, hvor mye data som skal samles osv. (Johannessen et al., 2021). Dette delkapittelet vil redegjøre for valgene jeg har tatt når jeg har designet datainnsamlingen i studien. Jeg ønsker å finne ut av de ansattes forventninger til innføringen av nytt digitalt journalsystem for elevoppfølging, og fordi en av dette verktøyets hovedmål er å tilrettelegge for bedre samarbeid og bedre informasjonsflyt mellom, lærere, elevtjenesten og ledelsen på skolen, ønsker jeg å finne ut av dette ved hjelp av fokusgruppeintervjuer hvor hver av disse gruppene er representert.

3.2.1 Det kvalitative forskningsintervjuet

«Det kvalitative forskningsintervjuet søker kvalitativ kunnskap uttrykt i normalt språk. Målet er ikke kvantifisering. Intervjuet sikter mot nyanserte beskrivelser av den intervjuedes livsverden» (Kvale et al., 2015, s. 47)

Studien ønsker å undersøke de ansattes forventninger til innføringen av et nytt digitalt verktøy for elevoppfølging, og gjør dette gjennom en fenomenologisk linse. Det er informantenes forventninger og opplevelser studien skal undersøke og intervju er en god måte å oppnå dette på. Som beskrevet innledningsvis i delkapitlet har jeg gjort det metodiske valget å gjennomføre intervjuene som fokusgrupper. En fokusgruppe kan sees på som en forskningsmetode der data produseres gjennom samhandling i en gruppe rundt et tema som forskeren har bestemt (Halkier & Gjerpe, 2010, s. 10) Forskningsprosjektet ønsker å undersøke hvilke forventninger alle ansatte som jobber med elevoppfølging har til innføring av det nye datasystemet for elevoppfølging. Ved å gjennomføre fokusgruppeintervjuer kan det komme frem informasjon i samspill mellom yrkesgruppene som muligens ikke ville komme frem hvis hver enkelt hadde blitt intervjuet for seg selv. En styrke med fokusgrupper er at den sosiale samhandlingen, slege samspillet i gruppen er kilden til data, der sammenlikninger av erfaringer og forståelse i gruppeprosessene kan produsere kunnskap.(Halkier & Gjerpe, 2010, s. 14). Fokusgrupper er identifisert som spesielt nyttige for å studere endring innad i organisasjoner og for å studere innføring av nye programmer innenfor en organisasjon. (Barbour & Kitzinger, 1999, s. 118,126). Fokusgruppene i studien består av representanter fra lærere, elev- og læringtjenesten og fra skolens ledelse. Et fokusgruppeintervju hvor en representant fra hver av disse gruppene kan diskutere spørsmål vil kunne frembringe kunnskap om problemstillingen og forskningsspørsmålene som ikke ville komme frem dersom de samme personene ble intervjuet hver for seg.

Intervjuerens rolle i et fokusgruppeintervju er mer som en moderator av en samtale mellom medlemmene i fokusgruppen, enn en samtalepartner som stiller spørsmålene. (Jordhus-Lier, 2023). Som moderator må forskeren stille innledende spørsmål for å få samtalen i gang mellom fokusgruppens deltagere, men burde ikke delta i samtalen mer enn nødvendig uten om dette. Dette beskriver Jordhus-Lier (2023) som «*Kunsten å holde kjeft*». Moderatoren skal stille spørsmål som holder samtalen i gang og styrer den inn på temaene som er relevant for fokusgruppeintervjuet, men ellers ikke forstyrre dynamikken i gruppen fordi gruppedynamikken i seg selv er en del av kilden til kunnskapen (Jordhus-Lier, 2023). Et unntak for regelen om å ikke bryte inn i samtalen er å stille utdypende spørsmål. Dersom en informant i fokusgruppen har presentert informasjon som enten er uklar eller om forskeren ønsker mer detaljer, kan forskeren i rollen som moderator stille klargjørende eller utdypende spørsmål. (Jordhus-Lier, 2023). Moderatoren må også være observant på maktforskjeller i fokusgruppen. Fokusgruppene i studien vil ha et medlem som eksplisitt står høyere i skolens hierarki enn de to andre. Dette er noe som må tas hensyn til, både under selve intervjuet og i analysen i etterkant.

3.2.3 Struktur og intervjuguide

Det er vanlig å bruke intervjuguide når man skal gjennomføre intervju i kvalitativ forskning, og hvor spesifikk denne intervjuguiden er angir strukturen på intervjuet. Intervjuet kan være strukturert, med forhåndsbestemte spørsmål og liten eller ingen mulighet til oppfølgingsspørsmål. Intervjuguiden kan på den andre siden kun være en åpen temaliste om legger opp til en ustrukturert samtale. Den tredje og vanligste måten å strukturere forskningsintervjuer på er å ha noen mer eller mindre ferdige spørsmål, men mulighet for oppfølgingsspørsmål. (Brottveit & Del Busso, 2018, s. 89) En måte en kan starte med å lage en intervjuguide på er å først lage en liste med forskningsspørsmål som en ønsker å finne ut av, for så å lage intervjuer som er designet til å få svar på forskningsspørsmålene (Kvale et al., 2015, s. 164). Etter at spørsmålene er designet kan de organiseres etter tema. Hvis et spørsmål passer inn under flere temaer kan det stå flere ganger i intervjuguiden, så kan intervjueren vurdere hvor det passer mest naturlig inn i hvert intervju. Hvert tema kan ha en liste med mer eller mindre ferdige spørsmål, og en liste med stikkord som utgangspunkt for oppfølgingsspørsmål. Spørsmålene til hvert tema bør også organiseres slik at de mer åpne spørsmålene kommer først og de mer spissede spørsmålene kommer til slutt. Dette vil gi informantene mulighet til å utdype sine tanker og meninger om et tema (Brottveit & Del Busso, 2018, s. 90, 92)

Et fokusgruppeintervju burde bestå av noen få, og maksimalt en håndfull av det (Halkier & Gjerpe, 2010) kaller innledningsspørsmål. Intervjuguiden bestod av tre hovedtemaer med hvert sitt innledende spørsmål. Temaene var knyttet til de tre forskningsspørsmålene jeg brukte til å spisse studiens problemstilling. Hvert tema hadde 4 underspørsmål som hadde som hensikt å utdype innledningsspørsmålet. Hvert av de 4 underspørsmålene for hvert tema var ment som et ferdig spørsmål dersom fokusgruppen ikke naturlig kom inn på det undertemaet, men kunne også bli brukt som et stikkord for å lede samtalen inn på et undertema dersom fokusgruppen naturlig kom i nærheten av temaet. Før jeg gikk i gang med prøveintervjuet fikk jeg min veileder til å se over intervjuguiden for å se at den ikke stilte noen ledende spørsmål, og ellers dekket problemstillingen og forskningsspørsmålene mine godt. Intervjuguiden ble testet ved hjelp av et prøveintervju med kolleger på egen skole. Dette blir beskrevet senere i kapittelet.

3.2.4 Utvalg av informanter

Begge skolene hadde en kontaktperson som var ansvarlig for innføringen av det nye datasystemet for elevoppfølging. Det var denne personen jeg samarbeidet med for å rekruttere informanter til fokusgruppen. Kriteriene var at fokusgruppen skulle bestå av:

- En lærer som var, eller har vært kontaktlærer. Kontaktlærere har en ekstra viktig rolle, både i IKO-modellen og det nye digitale verktøyet, så synspunktene fra en kontaktlærer er nødvendig for studien.
- Et medlem av elev- og lærlingtjenesten som jobber som rådgiver. Rådgivere har en aktiv rolle i det nye systemet så deres synspunkter er verdifulle for studien.
- Et medlem av ledergruppen som er involvert i oppfølging av elever. Avdelingslederne som er ansvarlig for elevoppfølging har en viktig rolle i det nye systemet, så også her er synspunktene fra en leder med en slik rolle verdifulle. En slik leder kan sees på som en analog til en IKO-ansvarlig i den opprinnelige IKO-modellen som ble utviklet av Akershus fylkeskommune (Malmberg-Heimonen et al., 2019)

Denne sammensetningen av kontaktlærer (som også jobber som faglærer), en representant som jobber med elevoppfølging i elev og lærlingtjenesten, og en representant fra skolens ledelse som jobber direkte med elevoppfølging gir et tilsvarende bilde av slik elevoppfølgingen vil kunne skje i praksis gjennom det nye digitale journalverktøyet. Av den grunn vil denne sammensetningen av ansatte som jobber med elevoppfølging kunne svare godt på problemstillingen, og forskningsspørsmålene.

I tillegg til å oppfylle kravene om å dekke de forskjellige rollene i elevoppfølgingen var informantene interessert i arbeidet med innføringen av det nye digitale journalverktøyet, og hvilket potensiale det nye verktøyet kunne ha for å forbedre arbeidet med elevoppfølging. Slik jeg tolket informantene var både elevoppfølging og innføring av et nytt journalsystem for elevoppfølging noe informantene hadde tenkt mye på. At informantene i begge gruppene hadde reflektert over innholdet temaene for fokusgruppene medførte gode diskusjoner hvor alle informantene bidro med mye verdifull informasjon, både individuelt og i samspillet innad i fokusgruppen.

3.3 Gjennomføring

I dette delkapittelet vil jeg ta for meg selve gjennomføringen av datainnsamlingen. Jeg vil beskrive hvordan jeg gjennomførte prøveintervju, hva jeg lærte av dette og hvordan prøveintervjuet ga bedre grunnlag for tilnærmingen min til hver av fokusgruppeintervjuene jeg gjorde på de to skolene.

3.3.1 Prøveintervju

I kvalitativ forskning må det alltid foretas ett eller flere prøveintervjuer. Prøveintervjuene vil gi forskeren sjanse til å teste intervjuguiden, seg selv som intervjuer og det tekniske utstyret som skal brukes. Under prøveintervjuet kan en få gode tilbakemeldinger, både om hvordan spørsmålene var utformet, men også egen væremåte og hvordan en stiller spørsmålene. Det vil ofte være nødvendig å redigere intervjuguiden etter et prøveintervju, og basert på hvor store endringer en har gjort kan man vurdere å gjennomføre flere prøveintervjuer (Dalen, 2011, s. 30-31). Jeg valgte å gjennomføre et prøveintervju med en fokusgruppe fra egen skole. Der fungerte samspillet mellom lærer, rådgiver og leder veldig godt. Selv om jeg har 4 spørsmål for hver av de tre hovedkategoriene gikk samtalen mellom deltagerne naturlig fra undertema til undertema slik at fokusgruppen svarte på det aller meste uten at jeg var nødt til å stille alle spørsmålene. I dette tilfellet ble underspørsmålene i intervjuguiden mer som en sjekklister enn en liste med spørsmål som skulle stilles til fokusgruppen. Jeg synes denne måte å lede en fokusgruppe fungerte godt, så jeg valgte å beholde intervjuguiden slik den var. I tillegg til å øve meg på å gjennomføre et fokusgruppeintervju var det også en god mulighet til å verifisere at alt av utstyret fungerte som det skulle.

3.3.2 Gjennomføring av fokusgruppeintervjuene

Opprinnelig var planen å gjennomføre begge fokusgruppeintervjuene med alle tre informantene til stede fysisk i samme rom. Imidlertid, på grunn av uforutsette hendelser, ble

den ene fokusgruppen gjennomført med to digitale deltagere. Bortsett fra å bekrefte at opptaksutstyret klarte å fange lyden fra informantene som deltok digitalt, gikk fokusgruppen som planlagt, og etter min vurdering hadde dette liten innvirkning på resultatene av fokusgruppeintervjuet.

Forskerens rolle i fokusgruppeintervjuer er å sørge for at alle medlemmer av fokusgruppen får sagt sitt, og sørge for at alle forstår hverandre. (King et al., 2019) Fordi begge fokusgruppene var relativt små, og fordi alle gruppedeltakerne var gode til å kommunisere klart, var dette en enkel rolle. Som i prøveintervjuet fløt samtalen naturlig blant informantene, og jeg trengte kun å stille noen få oppfølgings spørsmål for å få svar på alle delspørsmålene. For det meste bestod min rolle i å introdusere hovedtemaene og be en informant om å utdype hvis noe var uklart.

3.4 Transkripsjon og analyse

Når selve intervjuet gjennomføres, er det vanlig å bruke lydopptak for å midlertidig lagre samtalen før transkripsjon. Som jeg har beskrevet tidligere i kapittelet har jeg tatt en abduktiv tilnærming til analysen basert på den hermeneutiske spiralen. Jeg har valgt Braun og Clarke sine 6 faser av tematisk analyse som min guide for hele prosessen av transkripsjon og analyse. (Braun & Clarke, 2006)

3.4.1 Transkripsjon

Det er mye tolkning som skjer fra tale til skrift. Tonefall, vektlegging av ord og pauser er med på å gi informasjon. Det er derfor nødvendig å ha et system definert på forhånd når transkripsjonen skal gjøres, og at dette systemet følges under alle transkripsjonene. (Kvale et al., 2015) Tonefall eller andre affekter som kan forsterke eller endre meningen i teksten ble notert i firkant parentes sammen med teksten i transkripsjonen for å bevare denne informasjonen til videre analyse. Informantene ble anonymisert, og informasjonen i intervjudataen ble fenomenologisk meningsfortettet ved å ta bort utsagn og deler av setninger som ikke formidlet informasjon som var relevant til studien, med fokus på å beholde informantens virkelighetsoppfatning. Kvale et al. (2015, s. 232) beskriver meningsfortetting som å forkorte lange setninger til få ord hvor den umiddelbare meningen til intervjuobjektet gjenfortelles med få ord. All meningsfull data ble fargekodet med rollen til informanten for å enklere se sammenhenger mellom roller og typer utsagn.

3.4.2 Abduksjon

Abduksjon er en måte å resonere på som forbindes med den pragmatiske filosofen Charls .S Pierce (Kvale et al., 2015, s. 224). I en deduktiv tilnærming til analyse tar forskeren utgangspunkt i teori for å lage hypoteser som kan testes mot empirien, mens en induktiv analyse tar utgangspunkt i empiri for å lage hypoteser som kan ende i teori. Induksjon og deduksjon kan sees på som ytterpunkter på en skala, og det er praktisk umulig å velge en ren induktiv eller ren abduktiv tilnærming, spesielt ikke når en skal analysere noe så komplisert som menneskets opplevde verden. En pragmatisk tilnærming vil være abduksjon som kombinerer tilnærmingen til både induksjon og deduksjon. Ved å veksle mellom teori og empiri som utgangspunkt kan forskeren på en pragmatisk måte utvikle kunnskap (Jacobsen, 2022). Det er en slik abduktiv tilnærming jeg har tatt i arbeidet med tematisk analyse av elevdataen.

3.4.3 Tematisk analyse

Tematisk analyse er en tilnærming som brukes for å finne, analysere og beskrive mønstre eller temaer i innsamlet data. Braun og Clarke (2006) poengterer at det er viktig å håndtere data riktig for å kunne evaluere og sammenligne forskning med andre studier. I et datamateriale med flere intervjuer ser man ulike mønstre og likheter i hva informantene (Braun & Clarke, 2006). Derfor er det avgjørende å finne relevante mønstre og likheter for studiens spørsmål. Tematisk analyse, som Braun & Clarke (2006) beskriver, har seks faser for å analysere data:

1. Bli kjent med dataene.
2. Lage innledende koder.
3. Finne temaer.
4. Gå gjennom og vurdere temaene på nytt.
5. Definere og gi navn til temaene.
6. Produsere analysen (Braun & Clarke, 2006).

Fase 1 i prosessen *Bli kjent med dataene* ble gjennomført da jeg transkriberte intervjudataen som beskrevet tidligere i delkapitlet. Intervjudataen ble delt inn i naturlige enheter som igjen ble meningsfortettet til korte setninger som beholdt essensen i det informantene fortalte og måten det ble sagt på. Fase 2 i Braun og Clarke (2006) sin analyse er å lage innledende koder. Her gikk jeg gjennom de meningsfortattede enhetene fra transkripsjonen og passende koder. Jeg passet på å beholde fargekodingen fra transkripsjonen for å beholde informasjonen om hvilken rolle informantene som kom med informasjonen hadde på den aktuelle skolen. Etter at

jeg hadde gitt koder til alle de naturlige enhetene gikk jeg gjennom alle kodene for å konsolidere koder som var like. Disse kodene ble så gruppert i kategorier og underkategorier som igjen ble samlet til temaer. Analysearbeidet gikk her ut på å se sammenhenger og mønstre i det kodede og sorterte datamaterialet (Johannessen et al., 2021, s. 171-177; Kvale et al., 2015, s. 230). Jeg startet denne prosessen med å fordele meningselementene i ganske brede kategorier før jeg systematisk gikk gjennom disse og delte opp i underkategorier der det var tilstrekkelig mengde meningselementer til at det var hensiktsmessig å gjøre dette. Enkelte av meningselementene tilhørte flere kategorier, mens andre ble stående alene slik at de ikke ble med videre i prosessen ved å samle meningselementene inn i temaer. Det fjerde steget i Braun og Clarkes guide til tematisk analyse er å sjekke at hvert tema har intern homogenitet og ekstern heterogenitet. (Braun & Clarke, 2006). Meningselementene i hvert tema skal si det samme, og temaene skal være tilstrekkelig ulike. Etter alle temaene var sjekket for intern homogenitet og ekstern heterogenitet gikk jeg gjennom hvert tema for å gi temaet et navn slik Braun og Clarke (2006) beskriver i det 5. fasen i analysearbeidet. Den 6. fasen, å *Produsere analysen*, er gjort i kapittel 4.

3.5 Forskningskvalitet

Validitet og reliabilitet henger sammen, og diskuteres ofte sammentidig, men har klart forskjellig betydning. Reliabilitet kan beskrives som holdbarhet og handler om hvor robust en undersøkelse er, eller sagt med andre ord, at dataene er tillitsvekkende eller til å stole på (Nyeng, 2012, s. 105) Validitet kan på den andre siden beskriver dataens gyldighet, eller at man måler det man faktisk prøver å måle. Det hjelper ikke å ha gjort en undersøkelse med høy reliabilitet dersom dataen man får fra undersøkelsen ikke svarer på problemstillingen. Vi skiller gjerne mellom intern og ekstern validitet, hvor intern validitet er gyldighet for informantene som har vært med i undersøkelsen, mens ekstern validitet ofte kalles generaliserbarhet (Nyeng, 2012, s. 109).

3.5.1 Reliabilitet

Begrepet reliabilitet er et uttrykk for dataens nøyaktighet og stabilitet (Befring, 2020). I kvalitativ forskning med datainnsamlingsmåter som intervju er det spesielt i gjennomføring av intervju og i transkribering og analyse at validiteten i dataen kan miste reliabilitet. Mangelen på kontroll av subjektive faktorer representerer den hyppigste innvendingen mot kvalitative studier (Befring, 2020, s. 47) Mens overføringen fra taleopptak til tekst sjelden blir gjenstand for kvalitetskontroll, synes dette å være et underkommunisert reliabilitetsproblem (Kvale et al., 2015).

For å sikre reliabiliteten i forskningsprosjektet har jeg vært så nøye som mulig i alle stegene i metoden:

- Jeg har, i samarbeid med veileder, utarbeidet intervjuguiden til å være så nøytral som mulig.
- Jeg har i fokusgruppeintervjuene prøvd å la informantene uttrykke sin mening uten min påvirkning
- Jeg har i analyseprosessen fulgt en systematisk prosess hvor jeg har latt temaene komme frem av meningselementene i en systematisk prosess.

Disse stegene sørger for at funnene i studien har så høy reliabilitet som mulig.

3.5 2 Validitet

Problemstillingen og forskningsspørsmålene i studien er både til forventninger til innføring av et nytt digitalt verktøy, men også til rutiner og eksisterende faktorer innad i organisasjonen. Fokusgruppene som er satt sammen består av en representant fra hver av de tre hovedgruppene som driver med elevoppfølging på skolene, men det er likevel ikke sikkert at oppfatningene de tre medlemmene i hver fokusgruppe sitter med er dekkende for hele organisasjonen. Dette kan gjelde særlig fordi begge de to skolene er delt på to studiesteder, og hvor holdninger og rutiner kan være svært forskjellige på studiestedene.

I kvalitative undersøkelser vil en i de fleste tilfeller bygge på data fra et utvalg av populasjonen. Spørsmålet om generaliseringsvaliditet vil da i vesentlig grad være avhengig av om undersøkelsesutvalget i en tilstrekkelig grad er representativt for populasjonen (Befring & Befring, 2020). Jeg kan ikke si om de to fokusgruppene er helt representative for populasjonen av de to skolene, og jeg kan heller ikke være sikker på om de to skolene er representative for videregående skoler, i fylkeskommunen, eller i resten av landet. Det er av den grunn ikke umiddelbart grunnlag for å si at resultatene i studien er generaliserbare ut over medlemmene av fokusgruppene. Det er likevel mulig å argumentere for verdi i resultatene fra undersøkelsen ved en analytisk generalisering. «*En analytisk generalisering involverer en begrunnelse for overførbarhet til en annen situasjon basert på en analyse på forskjellene og likhetene i de to situasjonene*» (Kvale et al., 2015, s. 291). Det er grunn til å tro at situasjonen de to skolene befinner seg ikke er veldig ulik situasjonen til mange av de andre skolene i fylkeskommunen. Eksempler på forskjeller som kan være relevante å analysere er hvorvidt ledelsen på andre skoler selv ville tatt initiativet til en tidlig innføring hvis de hadde mulighet, slik som på de to skolene i studien. En annen mulig relevant forskjell er hvorvidt skolen er

samlet på et studiested, eller har flere studiesteder som de to skolene i studien. Resultatene kan grunnet analytisk generaliserbarhet være verdifulle for videreutviklingen av programvaren i den digitale plattformen, og vil også kunne ha verdi i utforming av rutiner og opplæring knyttet til plattformens bruk når den etter planen skal innføres på alle videregående skoler i fylkeskommunen.

3.6 Forskningsetiske hensyn

Det er et grunnleggende krav at forskning skal ære forankret i anerkjente etiske verdier.(Befring, 2020). I dette delkapittelet vil redegjøre for grep jeg har tatt for at forskningen skal være gjennomført på en etisk måte, både ovenfor informantene, men også ved å redegjøre for egen rolle og potensielle konflikter ved å forske på noe jeg selv er involvert i.

3.6.1 Informert samtykke

Et av forskningsetikkens grunnleggende prinsipper er at all deltagelse skal bygge på personlig samtykke, og at dette samtykket skal være gitt på fritt informert og forstått grunnlag(Befring, 2020)). Alle deltagerne i studien har meldt seg frivillig til å være med og de har fått innsikt i problemstilling, forskningsspørsmål og annen relevant informasjon om masteroppgaven før de sa ja til å delta. Alle informantene var også klar over min rolle som utvikler av systemet før de sa ja til å være med i intervjuet. Deltagerne fikk også beskjed om at dette samtykket kan trekkes tilbake når som helst, også etter fokusgruppeintervjuene var ferdig.

3.6.2 Anonymitet og konfidensialitet

Informanter har krav på at absolutt alle opplysninger om personlige forhold blir behandlet konfidensielt. Samtidig er det krav om at innsamlede forskningsdata skal være anonymisert. For å sikre dette har jeg brukt Nettskjema-diktafon mobilapp fra Universitetet i Oslo til å ta opp lyden fra fokusgruppeintervjuene før jeg transkriberte intervjuene. Diktafon-appen krypterer lyd umiddelbart, og intervjudataen er kun tilgjengelig på nettskjema sine sider bak sikker innlogging (*Nettskjema-diktafon mobilapp*, 2023). Når jeg har transkribert dataen har jeg sørget for at alle personlige opplysninger er anonymisert og jeg har kun tatt vare på hvilken rolle hver av informantene i fokusgruppene hadde.

Informantene i denne studien har omtalt problemstillinger og temaer hvor deres meninger kan oppfattes som kritiske til egen skole og til skoleeier. Jeg har derfor valgt å ikke beskrive informantene mer enn hvilken rolle de har i organisasjonen. Informasjon som hvor mange år de har jobbet som på skolen, hvilke andre roller de har hatt i organisasjonen, eller nøyaktig

hvilken rolle informantene har hatt i ledergruppa på skolen er ikke beskrevet fordi det da kunne bli for lett å finne ut hvem som informantene er.

3.6.3 Min egen dobbelrolle.

Å forske på noe selv er en del av kan ha både fordeler og ulemper. En forsker som undersøker noe fra eget fagfelt slipper å opparbeide seg kunnskap om det som skal utforskes, og forskeren har ofte innsikt som hjelper til å komme frem til gode problemstillinger. Leer-Salvesen og Leer-Salvesen (2022) og Jacobsen (2022) peker på tre fordeler ved å forske på egen organisasjon:

1. En «insider» i organisasjonen vil ofte bli møtt med større åpenhet, og lettere får tilgang til informasjon.
2. En forsker som kjenner organisasjonen, kan lettere navigere uformelle strukturer og forstår organisasjonens «stammespråk», som kan lette det å finne og tolke informasjon.
3. Når man kjenner organisasjonens historie er det lettere å plassere hendelser og meninger i en historisk kontekst som gir verdifull ekstra informasjon.

Studien forsker på forventinger knyttet til innføringen av et digitalt verktøy som jeg har vært med på å utvikle. Min rolle som utvikler av verktøyet på egen skole har gitt en del innsikt som kan være en fordel for studien. Jeg har god innsikt i hvordan det nye digitale verktøyet fungerer og hvordan det blir brukt innad på vår skole. I tillegg var jeg en aktiv deltager i prosessen da verktøyet ble innført på egen skole, som har gitt meg verdifull innsikt i utfordringer rundt innføring av nye digitale verktøy generelt, og dette aktuelle verktøyet spesielt. Den innsikten vil hjelpe meg å stille spørsmål som jeg tror kan gi verdifull kunnskap som vil være relevant for videre innføring av det digitale verktøyet innad i fylkeskommunen, og eventuelt i andre fylkeskommuner på sikt.

Det er ikke utelukkende fordeler med å utforske egen organisasjon. Jacobsen (2022) poengterer flere ulemper dette kan ha:

1. En «insider» i en organisasjon kan være for vant til «slik vi gjør det her» og ha «blinde flekker» som gjør at det blir vanskelig å objektivt undersøke problemstillingen fullt ut
2. En forsker som undersøker egen organisasjon kan, bevist eller underbevist legge bånd på seg selv og ikke være tilstrekkelig kritisk fordi forskerens lojalitet er til organisasjonen eller andre medlemmer i organisasjonen i stedet for til forskningen.

Det kan også være ubehagelig å komme tilbake til arbeid på et sted som man har kritisert.

3. Selv om en har gjort alt det man kan for å holde seg nøytral, kan det bli satt spørsmålstegn ved forskningen, kun fordi forskeren kan oppleves som inhabil.

Noen av utfordringene ved å forske på egen organisasjon kan møtes ved å distansere seg fra nærmeste arbeidsplass i organisasjonen (Leer-Salvesen & Leer-Salvesen, 2022). Studien jeg har gjennomført er ikke på min egen skole, men på to andre skoler innad i samme fylkeskommune. Dette gir en viss distanse til selve arbeidsplassen, men ikke til journalverktøyet jeg er med på å utvikle. Min motivasjon for å være med på å lage dette verktøyet er hovedsakelig at jeg har stor tro på at det vil forbedre oppfølging av elever på videregående skole. Jeg har også stor tro på at god bruk av verktøyet kan spare både arbeid og frustrasjon for ansatte på skoler som jobber med elevoppfølging. Når det er sagt er det en kjensgjerning at jeg personlig kan få gevinster hvis innføringen av verktøyet på de to skolene, og senere i resten av fylket, er vellykket, og det kan hende at mine tolkninger av intervjudataen er påvirket av dette. Informantene er opplyst om min rolle i utviklingen av verktøyet som skal innføres, og det kan tenkes at deres beskrivelser av forventningene til å bruke verktøyet er farget av dette. Av disse grunnene er det ekstra viktig at jeg er nøye med alle grep jeg har gjort knyttet til validitet og reliabilitet.

3.7 Oppsummering

Kapittelet har gjort rede for metodiske valg jeg har gjort når jeg har designet studien. Jeg har valgt kvalitative forskningsintervjuer som metode. Disse intervjuene er blitt gjort i fokusgrupper, for å få frem kunnskap i samspillet mellom de forskjellige rollene i problemstillingen, i tillegg til kunnskapen hver enkelt informant. Intervjuene er transkribert og analysert ved hjelp av Braun og Clarke (2006) sine 6 faser for tematisk analyse. Valgene er tatt med tanke på å få frem høyest mulig validitet og relabilitet, spesielt med tanke på at jeg forsker på egen organisasjon og innføringen av et verktøy jeg selv er involvert i å utvikle.

4.0 Resultater og funn

Formålet med oppgaven var å finne ut av forventningene de ansatte på de to skolene hadde til å ta i bruk det nye digitale verktøyet og hvordan de to skolene jobbet med å forberede seg på dette. Dette ble undersøkt gjennom tre forskningsspørsmål som belyste ulike aspekter:

1. **Tilpasset opplæring:** Hvordan jobber skolene med elevoppfølging i dag og hvordan ser de for seg at et digitalt journalverktøy for elevoppfølging kan påvirke denne praksisen?
2. **Organisasjon:** Hvordan har organisasjonen jobbet for å forberede de ansatte på å innføre det nye digitalt journalverktøy for elevoppfølging?
3. **Profesjonsfaglig digital kompetanse:** Hvordan påvirker lærernes digitale kompetanse skolens evne til effektivt å ta i bruk et nytt digitalt verktøy for elevoppfølging?

De tre forskerspørsmålene ble utgangspunkt for et fokusgruppeintervju på hver av de to skolene som skulle innføre det nye digitale journalverktøyet. Intervjuene ble transkribert og kodet før kodene ble gruppert i kategorier og underkategorier. De 4 hovedkategoriene av funn som ble funnet under analysen var:

1. Det er Oen i IKO som er vanskeligst.
2. Problemer det nye journalverktøyet kan løse
3. Organisatoriske aspekter og implementering
4. Nye digitale systemer og digital kompetanse

4.1 Det er Oen i IKO som er vanskeligst

Den første hovedkategorien av funn belyser utfordringer knyttet til å drive effektiv elevoppfølging på de to skolene. Informantene opplever at skolene har gode rutiner for å identifisere og kartlegge elever som står i fare for å falle av og som trenger ekstra oppfølging for å klare seg gjennom VGS. Flere av informantene artikulerte dette ganske direkte som «*Vi har ganske godt system for identifisering og kartlegging, men at det stopper litt på oppfølgingsbiten*». Spesielt den skolen som har jobbet med IKO-modellen over lengre tid har veldig etablerte og gode rutiner for hvordan de jobber med markører for identifisering, både når elevene kommer fra ungdomsskolen og underveis i den videregående opplæringen. Informantene på begge skolene opplever likevel at det er vanskelig å få til god nok elevoppfølgingen. Informantene peker på flere årsaker til at oppfølgingsdelen av IKO kan være vanskelig. Med bakgrunn i analysen kan disse årsakene grupperes inn i følgende underkategorier

1. *Mangel på informasjon*
2. *Mangel på koordinering*
3. *Tiltak kommer ikke raskt nok i gang.*

4.1.1 Mangel på informasjon

Informantene pekte på mangel på informasjon som den største utfordringen når det kom til oppfølging av elever. En lærer sier det ganske direkte som *«Men det er jo det med kommunikasjonen, og at kommunikasjonen når frem. Og til alle de som trenger å få info.»* En leder på en ene skolen sier det enda mer direkte: *«Ja, og så blir det jo håpløst at alle som trenger informasjon får informasjon, ikke sant? Det er jo et kjempeproblem det der at noen sitter alltid og kjenner på at informasjon er for dårlig, så det blir det ting som de ikke vet.»*. Det kom klart frem at dette er bakgrunnen for en god del frustrasjon blant en del lærere på skolen. En lærer kan få vite en relevant opplysning for elevoppfølging flere måneder, og av til nesten et år etter at skolen som organisasjon fikk opplysningen. Begge fokusgruppene var også enige i at det mangler en god arena for å dele informasjon utenfor klasselærerråd eller teammøter som de har i klassene på de forskjellige skolene. Spesielt rådgiverne blant informantene påpekte også at det ville være gunstig å kunne se hvilke tiltak som er utprøvd på eleven, og hvilke av disse som hadde en positiv effekt på eleven og hvilke som ikke hadde det.

4.1.2 Mangel på koordinering

Det pekes direkte på mangel på koordinering som en faktor som vanskeliggjør oppfølgingen av elever: *«Noe av det skyldes at man ikke har oversikt over hvem andre som er involvert og på hvilken måte»*. Dersom det gjøres oppfølgingsarbeid hvor elever får tilgang på hjelpemidler, eller får opplæring i ferdigheter som skal hjelpe eleven å mestre skolegangen, men elevens faglærere ikke får vite om dette, kan eventuelle synergieffekter av oppfølgingen bortfalle. Faglærere mister også muligheten til å gi verdifull tilbakemelding på hvordan tiltakene som er igangsatt virker i undervisningssituasjoner. Informantene peker på mye frustrasjon knyttet til dette, spesielt blant lærere. *«For eksempel vet avdelingsleder at PPT jobber med saken, men lærerne blir irritert for at de hører ingenting, og så får de ikke noen tilbakemelding.»* Det kan oppleves som frustrerende å føle at en som lærere står alene i situasjoner hvor elever ikke fungerer i undervisning.

I tillegg til at mangel på koordinering gjør oppfølgingen mindre effektiv, har mangel på klart definerte roller og klart definert ansvar vært en utfordring. En av lærerne peker på at dette har vært tatt opp mange ganger:

«Men det har jo også vært tilbakemeldinger flere ganger. Ja hvem er det som har ansvaret nå? Hvem ligger ansvaret hos? Så da kan det jo også være at den

rollebeskrivelsen kan bli litt klarere: hvor ligger ansvaret? I stedet for at vi går og irriterer oss over at det er ingen som tar tak».

Kombinasjonen av at rollene er uklare, og at oppfølgingsarbeidet som gjøres rundt en elev er ukjent for de andre som jobber med å følge opp og undervise eleven, gjør at spesielt faglærerne opplever at det er et problem som noen burde ta tak i, men at ingen gjør det. Realiteten kan likevel være at det er en aktør rundt eleven som har startet en prosess for å løse problemet, men at denne prosessen blir usynlig for faglæreren. Dersom faglæreren får innsyn i alle oppfølgingsprosessene som skjer rundt en elev kan faglæreren følge med og tilpasse undervisningen dersom dette er hensiktsmessig. Om det ikke er satt i gang en prosess kan faglæreren følge opp dette med, kontaktlærer eller annen relevant person i skolens ledelse eller elev- og lærlingtjeneste. I begge tilfellene unngår skolen situasjonen hvor en eller flere faglærere sitter igjen med følelsen å være alene med utfordringer knyttet til elever som ikke fungerer tilstrekkelig godt i undervisningssituasjoner. Flere i fokusgruppen har tro på at det nye digitale verktøyet kan utbedre slike problemer, og at dette vil ha en positiv effekt på elevoppfølgingen på skolene.

4.1.3 Tiltak kommer ikke raskt nok i gang

Informantene peker også på at tidsfaktoren er kritisk for mange av elevene. En informant som jobber som rådgiver formulerer det på følgende måte: *«Tiden går. Det er frustrerende for de som er involvert at de kommer litt sent inn på banen. Tidsfaktoren er ganske avgjørende for mange elever. Det går så lang tid at en del problemer har kanskje forverret seg før man kommer i gang med tiltakene eller med den oppfølgingen»*. Dersom en elev står i en situasjon hvor eleven ikke får tilstrekkelig utbytte av undervisningen vil eleven kunne falle lengre og lengre bak, og elevens motivasjon vil kunne falle. Jo lengre tid det går fra et behov for ekstra oppfølging identifiseres til oppfølgingstiltaket iverksettes, jo mer arbeid må gjøres for at eleven skal ta igjen det tapte. Det var bred enighet blant informantene at dette er et problem og en lærer poengterer i tillegg hvordan dette negativt påvirker både lærer og elev: *«Det er jo en belastning både på elev og den faglæreren som står i det, og ser at eleven sliter mer og mer, og man kanskje ikke får på plass de tiltakene som trengs tidssnok»* En raskere iverksetting av tiltak oppleves som avgjørende spesielt for elevene det gjelder, men også for faglærere som står med utfordringen at eleven av en eller annen grunn ikke fungerer i undervisningen.

4.2 Mangler i dagens elevoppfølging det nye systemet kan løse

Fokusgruppeintervjuene skjedde i forbindelse med innføringen av det nye digitale systemet for elevoppfølging, og informantene hadde enten samme uke, eller uken før vært gjennom en presentasjon av hvordan verktøyet brukes på skolen som tok i bruk systemet først.

Informantene hadde derfor fått demonstrert hvordan verktøyet har løst mange problemer på denne skolen. Av den grunn ble mange av diskusjonene i fokusgruppen vendt inn mot hvordan informantene ser for seg at det nye systemet kan løse behov som informantene har kjent på i egen yrkeshverdag.

4.2.1 Et sikkert sted å lagre informasjon

Det første informantene poengterte er at de lenge har ønsket et sikkert sted å lagre informasjon. De har fått klare beskjeder om at dokumenter, epost og gule lapper ikke er sikkert nok for å lagre sensitiv informasjon om elever. De sitter da igjen med følelsen av å måtte velge å enten måtte bryte reglene for lagring av sensitiv informasjon, eller risikere å glemme denne hvis de skal gå rundt å huske på alt. *«Vi har jo holdt på i mange år med gullapper, og lapper som forsvinner, og lapper som plutselig dukker opp, og så er det for å ha kontroll på alt dette»*. Både at informasjon om elever forsvinner og at informasjon om elever havner på avveie har alvorlige konsekvenser for både for enkeltelever og skolen som organisasjon, noe begge fokusgruppene forstod godt.

4.2.2 Dokumentasjon av tiltak

Spesielt informantene i ledelsen har påpekt betydningen av å ha en sikker lagringsplass for informasjon om tiltak som er igangsatt, og ser på dette som svært gunstig med tanke på mulige fremtidige klagesaker. Alle informantene er enige i at det skjer mye god oppfølging på de to skolene, og at det igangsettes mange gode tiltak. Disse tiltakene blir ofte gjennomført uten at de blir dokumentert og hvis en tidligere elev klager etter lang tid kan skolen ha problemer med å dokumentere at disse tiltakene er igangsatt og gjennomført. Det oppleves som en trygghet for alle aktørene rundt eleven at tiltak som blir gjennomført kan dokumenteres dersom en klage skulle komme.

4.2.3 Synlighet av arbeid

Synlighet av arbeid som blir gjort var et tema som kom opp, både i diskusjonene rundt dokumentasjon av oppfølging, og i diskusjonene rundt eventuelle ulemper knyttet til innføringen av det nye digitale systemet for elevoppfølging. Fokusgruppene var enige i at det

vil være gunstig å ha et slikt digitalt system, men at det kan oppleves som ubehagelig for noen. En leder formulerte det på følgende måte:

«Det blir fort veldig synlig de som ikke gjør jobben sin. Og det er jo noen som synes er litt ubehagelig. At man kan se at du ikke har fylt inn noe her. Det kan bli veldig synlig hvis for eksempel noen kontaktlærere ikke fyller inn det de skal.»

Lærere som ikke er vant til å bli «tittet i kortene» når det gjelder måten de driver elevoppfølging kan oppleve at dette er ubehagelig. Dersom lærerens private praksis ikke følger skolens rutiner for elevoppfølging kan dette ha pågått uoppdaget, men hvis rutinene involverer å dokumentere hva som gjøres av elevoppfølging vil lærerens avvik fra skolens rutiner kunne bli mer synlig. Det var likevel konsensus i gruppene om at et digitalt system totalt sett er gunstig, spesielt for eleven, men også for kontaktlærere og faglærere som kan få en påminnelse om hva de skal gjøre. En rådgiver uttrykket dette på følgende måte: *«Mange står i en spagat i forhold til mange elver, så det viktig at få den påminningen. Husk at det må jobbes og det rapporteres i forhold til den eleven. Så jeg tror det er mest positivt»*. Det er ikke sikkert at lærere som avviker fra skolens rutiner om elevoppfølging gjør dette fordi de ikke ønsker å gjøre det, men heller fordi det kan være vanskelig å holde styr på alt som skal gjøres med et stort antall elever. En økt systematikk i et eget journalsystem for dette arbeidet kan gjøre det lettere å huske på alt arbeidet som skal gjøres. At det nye journalverktøyet har innebygde påminnelser, kan også hjelpe med dette.

4.3 Organisatoriske aspekter og implementering

Den tredje hovedkategorien av funn er knyttet til organisasjon og endringsledelse. Denne delen vil belyse funn knyttet til hvordan organisasjonene stiller seg til endringer og hvorvidt personalet på skolene er motiverte til å ta i bruk det nye digitale verktøyet for elevoppfølging.

4.3.1 Innføring av IKO-metodikken for elevoppfølging

Selv om begge skolene jobber etter IKO metodikken for øyeblikket har de ganske forskjellige utgangspunkt knytte til denne metodikken. Den ene skolen startet med IKO-metodikken i 2009, og organisasjonen selv valgte selv å starte med denne metodikken. Den andre skolen følte at de fikk IKO-metodikken “kastet på seg” fra skoleeier uten at denne ble godt forankret først. En leder på denne skolen forklarte det på denne måten: *«Det blir jo bare kastet inn fra skoleeier-sida, uten substans i det hele tatt, og så IKO, hva er det for noe? Folk vet jo ingenting. Det er jo ikke sagt noe, det er jo ikke satt et system i det hele tatt. Og så blir det jo*

enkeltpersoner som må begynne å nøste hva handler dette er egentlig om». Dette har ført til at IKO-metodikken ikke er like godt forankret i kollegiet på denne skolen, og enkeltlærere har lite forhold til hva IKO står for eller hva det går ut på. Skolen har likevel gradvis innført metodikken, men uten at det ble gjort noe stort poeng av, som en rådgiver på skolen uttrykte slik: *«Men det har aldri blitt lansert som vi har hatt en sånn kickoff på at ok, nå skal vi jobbe noe som ligner i IKO-metodikken, så det har liksom kommet gradvis mer og mer på banen.»* Den mer gradvise innføringen kan ha en sammenheng med at organisasjonen gradvis har nøstet opp i hva IKO-metodikken innebærer. At enkeltpersoner har vært nødt til å nøste opp i hva det innebærer å følge opp elever etter IKO-metodikken kan også ha ført til at forskjellige avdelinger eller forskjellige studiesteder har tatt i bruk metodikken på forskjellige tidspunkt.

4.3.2 Ledelsesperspektiv på implementeringen av det nye digitale journalverktøyet

Begge skolene har selv bedt om å bli med i pilotprosjektet og har ønsket å få tilgang til det nye digitale verktøyet tidlig, som tilsier at implementeringen bør være godt forankret i øverste ledelse på begge skolene. Det er også en oppfattelse i ledelsen at det er ledergruppen på skolene som må drive implementeringen:

«Det er jo klart at vi som sitter i ledergruppa må være med å dra i dette, sånn at vi får de ansatte implementert i systemet. Ellers så holder vi på et år, så er det ingen ansatte som bruker dette her.»

Ledelsen på skolene forstår viktigheten av å være pådrivere for bruken av verktøyet. Det er en klar oppfatning av at bruken ikke kommer av seg selv, men at dette er noe ledelsen på de to skolene må oppfordre de ansatte til, spesielt i startfasen. Ledelsen på skolen må også aktivt bruke systemet selv, fordi nytten av systemet i stor grad kommer an på informasjonen som ledelsen og elev- og lærlingtjenesten på skolene kan legge inn. Når det kom til tanker om hvordan ledelsen på skolen kan sørge for god implementering blant de ansatte var det fokus på å formidle nytteverdi, og at dette totalt sett vil være gunstig også for lærerne:

«Jeg tror man må fokusere på å selge inn. Man må selge inn på en positiv måte til både faglærere og kontaktlærere så de blir inspirert til å bruke det og vil se nytten av det. Det tror jeg er ganske viktig at det ikke blir oppfattet som en ting vi skal bruke tid på. De må se at de her har en nytteverdi.»

Dersom lærerne på skolen ser nytteverdien i det arbeidet som gjøres, vil motivasjonen til å bruke det nye digitale journalverktøyet kunne være større. Fokusgruppene hadde generelt god tro på en vellykket innføring av det nye verktøyet, men en leder i en av fokusgruppene fryktet

at skolen allerede var litt på etterskudd når intervjuet ble gjennomført rett før avslutningen av skoleåret vår 2023:

«Men det er jo litt på bakgrunn av erfaringen med VIS (Visma InSchool) at det sier det her med jo mer som kan være forberedt før læreren tar ferie, jo bedre er det. For hvis ikke vi har snakket om hvordan det skal brukes i oppstarten, enten det er oppstartssamtaler eller det er elevinformasjon, så blir det bare en ekstra ting som læreren må tenke på når de kommer på jobb i august, og da har de hundre ting i hodet samtidig.»

Fokusgruppen er enig med lederen i at skolestarten er veldig hektisk for alle på skolen, og at alt som kan være klart før skoleslutt burde være klart før skoleslutt.

4.3.3 Endringsvilje i personalet fordi det nye systemet oppleves som nyttig og nødvendig

Begge fokusgruppene sitter med en klar forståelse av innføringen av det nye systemet for elevoppfølging er godt forankret i personalet, og peker på to hovedårsaker til dette. Som poengtert tidligere i kapitlet opplever både lærere, elevtjenesten og ledelsen på begge skolene at programmet løser problemer de ansatte har hatt. Strømlinjeforming av informasjonsdeling og lettere koordinering av tiltak rundt eleven kan også gjøre arbeidshverdagen lettere for mange lærere. En leder påpeker det han har hørt blant ansatte på sin avdeling: *«Så det her programmet dekker jo et behov som vi har etterlyst i mange, mange år så tror jeg forventningene er høye og positive»*. En rådgiver uttrykker at dette vil gjøre jobben lettere: *«Og jeg tenker at dette verktøyet er et arbeidsverktøy som du har i hverdagen, som er veldig nyttig. Jeg tror det blir veldig mye enklere for meg.»* De ansatte på begge skolene, både lærerne, lederne og medlemmene av elev- og lærlingtjenesten har ønsket å få tilgang til journalverktøyet siden de fikk demonstrert det første gang. Mange av de ansatte har også ønsket seg mye av funksjonaliteten i verktøyet lenge før de viste om at journalverktøyet eksisterte. Det opplevde at behovet for funksjonalitet som det nye verktøyet kan levere fører til økt motivasjon for å bruke verktøyet og en økt sjans for en vellykket implementering, avhengig av om verktøyet oppfyller de ansattes forventninger.

4.4 Nye digitale systemer og digital kompetanse

Den siste kategorien med funn er knyttet til organisasjonens digitale kompetanse og hvordan organisasjonen har håndtert innføringen av andre nye systemer siste årene.

4.4.1 Organisasjonene er jevnt over digitalt kompetente, med litt strekk i laget

Det første som kom frem da fokusgruppene fikk spørsmål om digital kompetanse var en frustrasjon knyttet til selve begrepet. Både lærere og ledere har hørt mye snakk om digital kompetanse, og at digital kompetanse skal styrkes, uten at det er en god forståelse for hva det egentlig innebærer:

«Det er en diskusjon opp mot skoleeier. I oppdragsbrevet er det også at digitale ferdigheter skal økes i skolen, og digital pedagogisk kompetanse. Hva er det vi skal øke ferdighetene på? Er det at vi skal kunne skrive i Word eller? Da må skoleeier gjøre mer klart».

Begge skolene har en lærer som har gjennomført lærerspesialistutdanning innen profesjonsfaglig digital kompetanse. Det ser imidlertid ikke ut som denne kompetansen har spredt seg blant de ansatte på skolene.

På begge skolene er det de mer erfarne lærerne som har uttrykt størst behov for støtte når det gjelder digitale oppgaver. Spesielt på den ene skolen oppleves forskjellene mellom studiestedene veldig stor, hvor et studiested har fått tildelt ekstra ressurser, mens et slikt tiltak ville vært helt overflødig på et annet studiested:

«Det er tildelt ressurser. Det er rett og slett fordi behovet på det studiestedet var vurdert av studierektor at det var et nyttig tiltak å ha. Så fikk de her lærerne avsatt ressurs for å spesifikt følge opp utfordringer ... på min avdeling så ville det da vært helt overflødig. For her var det jo helt ned på nivået bare å få logget seg inn for mange».

Ansatte som har problemer med å logge seg på skolens administrative systemer mangler ganske grunnleggende digitale ferdigheter. Å sette av ressurser til å hjelpe den gruppen med ansatte som trenger det aller mest vil være nødvendig for grunnleggende drift av skolen. Mulighet til å for eksempel føre oppmøte og vurderinger er helt essensielle, og noe alle lærere må mestre.

Selv om det oppleves at enkelte lærere har mindre digital kompetanse enn det som trengs for å gjøre jobben sin effektivt var det enighet i fokusgruppene på at det har blitt bedre de siste årene. Spesielt under koronatiden ble dette bedre fordi flere av de som har vært motvillige vare nødt til å gjennomføre undervisningen digitalt. Som en av deltagerne i fokusgruppen sa: *«Men må legge til at jeg synes den blir bedre og bedre på hvert år. Det synes jeg, selv om*

man kanskje tar en små steg så går det i retning.» At de ansatte med lavest digital kompetanse forbedrer seg, og at de har forbedret seg under hjemmeskoleperioden under koronapandemien, kan være et positivt tegn for skolens evne til å ta i bruk det nye digitale journalverktøyet.

4.4.2 Nye systemer det siste året har skapt mye frustrasjon

Alle ansatte på begge skolene har startet opp med Visma in School siste året, og enkelte ansatte har startet å bruke WebSak. Innføringene av disse systemene var ikke spesielt vellykket på noen av skolene. Flere i fokusgruppene gikk så langt som å bruke ordet traumatisk, som for eksempel:

«Jeg må si at førsteinntrykket mitt var «Nei, ikke noe nytt» fordi VIS var ganske traumatisk for mange, jeg tror det er det litt enda. Og det er mye usikkerhet og stort system».

Informantene opplevde at det kunne være uheldig å innføre enda et nytt system bare et år etter mange ansatte på de to skolene hadde hatt problemer med systemer som Visma InSchool og WebSak. Spesielt det at elever og timeplaner ikke var på plass i Visma InSchool ved skolestart var et stort frustrasjonsmoment, som en i fokusgruppen forteller:

«Når de da kommer, og de ikke vet noen ting, elevene ligger ikke der, timeplanen er ikke klar, så er det en forferdelig vanskelig måte å jobbe på, og da med en gang kommer jo motstand, ikke sant? Det er jo oppskrift på motstand.»

Fokusgruppene opplevde overgangen fra det forrige skoleadministrative systemet til Visma InSchool som veldig uheldig. Det er vanskelig å gjøre en kompleks jobb som lærer dersom ikke rammene ligger til rette for det.

Både Visma in School og WebSak oppleves om tungvinte å bruke. En lærer poengterer for eksempel at det er veldig mange klikk og menyer for å komme til funksjonalitet som elevsamtaler: *«Det er jo helt forferdelig, sånn 7 rullegardiner».* Visma InSchool oppleves som et stort og komplekst system, og flere av funksjonene som lærerne er pålagt å bruke oppleves som tungvinte, med unødvendig mange steg. Det oppleves også at timetellingen i Visma in School tar fra lærerne mulighet til å gjennomføre undervisning og andre opplegg utenfor klasserommet: *«Så det er den impulsiviteten som man kjenner at man kanskje har vært frarøva litt.»* Lærerne forteller måten timene telles i det nye systemet gjør det vanskeligere å være spontan og å gjøre ting utenfor klasserommet fordi læreren risikerer å

ikke få nok totale timer til å oppfylle formelle krav. Disse kravene er ikke en konsekvens av det nye systemet, men heller av måten det nye systemet er mer rigid i måten det teller timer på, i forhold til det forrige skoleadministrative verktøyet.

4.4.3 Tro på vellykket implementering

Det nye systemet som skal innføres oppleves av samtlige i fokusgruppene som relativt enkelt, spesielt i forhold til Visma in School og WebSak. Fokusgruppene vurderer derfor sannsynligheten for en vellykket implementering som stor. En lærer sa:

«Ja det som jeg så av systemet som ble vist, så tror jeg også at skal ha såpass kompetanse at det ikke skal være et problem. Jeg tror at når vi får til å bruke VIS, så får vi til å bruke alt.»

Det var bred enighet i begge fokusgruppene om at den relative kompleksiteten i det nye journalverktøyet var langt lavere enn i Visma InSchool. Det nye journalverktøyet har langt færre funksjoner, som gjør at det grensesnittet kan være enklere og mer forståelig. Et medlem av ledergruppen på skolen sammenliknet også innføringen med den mindre vellykkede innføringen av VIS:

«Det vi tenker vi som har blitt presentert dette systemet tenker at det er langt unna VIS. Når det kom til implementeringen av VIS var det mye som ikke noen på skolen kunne fikse. Jeg tror at brukerterskelen på dette systemet her er ganske lavt, så jeg har god tro på at vi skal få dette her til.»

Begge skolene har valgt ut enkelte ansatte som enten skal ha spesielle roller i systemet, eller som skal ha god digital kompetanse til å være «superbrukere» i det nye journalsystemet. Disse brukerne skal få ekstra opplæring innad i systemet og er med i et brukerforum for å utveksle erfaringer og stille spørsmål. Det er tenkt at alle avdelinger og studiesteder skal ha en minst en superbruker som kan være tilgjengelig til å svare på spørsmål fra andre ansatte.

4.5 Oppsummering

Informantene i de to fokusgruppene forteller at begge de to skolene i dag jobber med elevoppfølging ved hjelp av IKO-modellen. Den ene skolen har jobbet etter denne modellen i mange år, mens den andre skolen har holdt på litt kortere og har brukt litt tid på å finne ut av hva bruk av modellen innebærer i praksis. Informantene på begge skolene opplever at de har gode og effektive rutiner på identifisering og kartlegging av hvilke elever som står i fare for å

falle fra, men at de har utfordringer når det kommer til å følge opp disse elevene.

Fokusgruppene peker særlig på tre utfordringer knyttet til hvordan elevoppfølgingen ble gjort før innføringen av det nye digitale verktøyet for elevoppfølging: Mangel på informasjon, mangel på koordinering og at tiltak ikke kommer raskt nok i gang.

I tillegg til utfordringer knyttet selve elevoppfølgingen pekte informantene på noen utfordringer med dagens praksis som de mener at et digitalt journalverktøy kan løse. Spesielt det å ha et sikkert og lovlig sted å lagre elevinformasjon sees på som en stor en stor fordel. At informasjonen som lagres i journalverktøyet, spesielt dokumentering av gjennomførte oppfølgingstiltak, kan brukes ved eventuelle klagesaker, sees på som en veldig gunstig. Informasjonen om tilrettelegging og oppfølging av elever i systemet vil være synlig for alle faglærere og andre som følger opp den aktuelle eleven. Informantene spekulerte i om at dette kunne være ubehagelig for noen lærere fordi det kan bli synlig for kolleger dersom en ikke gjennomfører og dokumenterer arbeidsoppgaver. Informantene ble likevel enig i at dette totalt sett kan være positivt og virke som en påminnelse i en travel hverdag.

Informantene på begge skolene var enige i om at de trodde innføringen kom til å bli vellykket på skolen de jobbet på. Begge skolene har jevnt over god digital kompetanse, men noen ansatte som av og til har trengt litt ekstra hjelp. Dette ble ekstra tydelig under innføringen av Visma InSchool da dette systemet ble innført for et år siden. I tillegg til å være et sort og komplisert system, som informantene beskrev som tungvint å bruke, har skolene hatt problemer med at systemet ikke har fungert som det skal og at informasjon i systemet ikke har vært på plass i systemet som lovet. Informantene har fått demonstrert de nye digitale verktøyet og vurderer dette som enkelt å bruke og lite komplisert, spesielt i forhold til Visma InSchool. Informantene vurderer det som en stor fordel for innføringen at verktøyet oppleves om nyttig av de ansatte, men lederne i fokusgruppen er likevel bevisst på at innføringen og bruken må drives av lederne på de respektive skolene.

5.0 Drøfting

I dette kapittelet drøftes funnene som ble presentert i kapittel 4 i lys av teorien som ble presentert i kapittel 2. Drøftingskapittelet vil ha samme struktur som resultatkapittelet, og funnene vil bli diskutert i samme rekkefølge som i dette kapittelet. Drøftingen i kapittelet vil være grunnlaget for de slutningene og anbefalingene som kommer i kapittel 6.

5.1 Det er Oen i IKO som er vanskeligst

Dette delkapittelet vil ta for seg de forskjellige utfordringene informantene i studien pekte på som utfordringer i jobben med å følge opp elever. Informantene på begge skolene var enige i at av informasjon, kartlegging og oppfølging, er det oppfølgingen som er mest utfordrende å få til i praksis. Informantene pekte på forskjellige grunner til dette som under analysen har blitt samlet til underkategoriene, mange på informasjon, mangel på koordinering og at tiltakene ikke kommer raskt nok i gang. At det er oppfølgingen som er den vanskeligste delen av IKO-modellen for elevoppfølging stemmer over ens med tidligere forskning på modellen (Malmberg-Heimonen et al., 2017), men informantene i studien peker på noen andre grunner enn de som ble presentert i studien til forskerne ved OsloMet.

5.1.1 Mangel på informasjon

Informantene i studien denne oppgaven handler om pekte på mangel på informasjon som den største utfordringen til å få til god elevoppfølging, fortalte at dette i mange tilfeller fører til stor frustrasjon hos lærere som føler på at informasjonen de sitter på er utilstrekkelig til å gjøre en god jobbe med å tilpasse undervisningen og gi elevene god oppfølging. Informantene i fokusgruppene poengterte at dersom informasjon om hvilke tiltak som er utprøvd på en elev, lagres og spores i det nye journalverktøyet, så kan dette brukes til å ta bedre beslutninger om videre oppfølging av elven.

Da IKO-modellen ble innført på skolene som var med i forskningsprosjektet ledet av OsloMet, hadde de ansatte tilgang til overgangsinformasjon fra ungdomskolene ved hjelp av et eget digitalt verktøy for dette. (Malmberg-Heimonen et al., 2019). De to skolene i denne studien har ikke tilgang til dette verktøyet i sitt arbeid etter IKO-modellen. Det nye digitale journalverktøyet de to skolene skal innføre, kan være et godt alternativ for å formidle denne overgangsinformasjonen. Elev- og lærlingtjenesten på de to skolene kan samarbeide med de lokale ungdomsskolene om elever som allerede på ungdomskolen er identifisert som risikoelever for frafall. Hvis det lagres relevant informasjon om disse i journalsystemet vil denne informasjonen ligge klart til elevens lærere ved skolestart.

Den tidligere forskningen på IKO-modellen viser til at lærere på skoler som hadde innført denne skåret mye høyere på tilgang og bruk av overgangsinformasjon fra ungdomsskolen (Sletten et al., 2019). Overgangsinformasjon fra ungdomsskolen er en type informasjon som informantene i studien peker på, men også relevant informasjon som framkommer underveis i videregående opplæring må bevares. Mange elever, spesielt på yrkesfag bytter skole

underveis i utdanningsløpet sitt, avhengig av om den aktuelle skolen tilbyr spesialiseringen eleven ønsker på VG2, og eventuelt på VG3. Da vil både overgangsinformasjon fra ungdomsskolen, men også informasjon fra VG1 være relevant for elevens nye skole og elevens nye lærere. Lærerne og IKO-ansvarlige i den andre underveisrapporten pekte også på en tiltaksbank som kunne brukes til både å håndtere akutte situasjoner, og til forebygging (Malmberg-Heimonen et al., 2017). Dersom journalverktøyet dokumenterer tiltak rundt elever som informantene i studien så for seg vil dette kunne oppfylle noe av funksjonen til, eller være basis for, en tiltaksbank som informantene i studien til OsloMet så for seg.

Det er svært uheldig at skolene sitter på relevant informasjon om elever som ikke når frem til elevens faglærere. Lærere kan ikke tilrettelegge for eleven dersom de ikke har på den relevante informasjonen. Dette kan i verste fall føre til at elever som med riktig oppfølging og tilrettelegging kunne fulført videregående opplæring, slutter på skolen og ender opp som en del av frafallsstatistikken.

5.1.2 Mangel på koordinering

Fokusgruppene på begge skolene erkjente at mangel på koordinering er en av grunnene til at det er vanskelig å få til tilstrekkelig god oppfølging av elever som trenger det. Et konkret eksempel som ble trukket frem var at Pedagogisk psykologisk tjeneste kan være involvert i oppfølgingen av en elev uten at en lærer vet om det, eller at en lærer vet at PPT er involvert, men at vet ikke nok detaljer om oppfølgingen til å omstille denne informasjonen til nyttig oppfølging for eleven. I den ene fokusgruppen ble det uttrykt stor frustrasjon over den situasjonen disse lærerne står i. Mangel på koordinering av elevoppfølgingen har mange av de samme konsekvensene som mangel på informasjon.

Omdal og Thygesen (2018) peker på at kommunikasjon mellom skolen og PPT kan være utfordrende. En PPT-rådgiver kan bli en fjern «ekspert» som blir koblet på av avdelingsleder, uten at elevens lærere vet om dette, i stedet for en samarbeidspartner som skal hjelpe til å tilrettelegge for best mulig læringsutbytte for elevene. Dersom PPT-rådgiverne som er tilknyttet skolen kan jobbe sammen med lærerne i det nye digitale journalverktøyet vil informasjonsflyten rundt hver elev kunne strømlinjeformes. PPT-rådgiverne vil kunne få tilgang på informasjon om elevenes læringssituasjon og dermed kunne ta beslutninger om elevene på et enda bedre kunnskapsgrunnlag. Dersom den ansvarlige rådgiveren i PPT-tjenesten skriver vurderinger, anbefalinger eller informasjon om tiltak som er igangsatt rundt eleven inn i det nye digitale journalverktøyet, vil dette igjen gi kontaktlærer og faglærere

informasjon som gjør at de kan gi elevene en bedre tilpasset undervisning og skolehverdag. En bedre dokumentasjon om PP-Tjenestens arbeid med oppfølging av elever i journalverktøyet vil gå kunne ha en betydelig positiv effekt på lærernes frustrasjon knyttet til usikkerhet rundt elevens oppfølgingsstatus. Dersom lærerne som jobber med elever som ikke får tilstrekkelig læringsutbytte i klasserommet gjør en vurdering om at vurdere at PPT burde inn i bildet, kan denne læreren bruke journalverktøyet til å finne ut om PPT er innblandet eller ikke. Et bedre samarbeid har også mulighet for å utbedre en lav utnyttelse av innholdet i pedagogiske rapporter slik det er beskrevet i (Olsen & Haug, 2022).

Nordahl og Overland (2021) beskriver 4 grupper med tiltak so kan gjøres for å øke læringsutbytte for elever som trenger litt ekstra tilrettelegging «Intensive kurs», «Spesialpedagoger, lærerspesialister og tolærersystem», «Trening av sosiale ferdigheter og atferds regulering» og «Differensierte læremidler for ulike grupper av elever». I alle disse fire gruppene med tiltak vil kunne kreve koordinering mellom faglærer eller kontaktlærer og en annen aktør rundt eleven. En slik aktør kan være en spesialpedagog, en annen lærer, en digitalpedagog eller en rådgiver fra PPT eller elev- og lærlingtjenesten på skolen. I alle tilfellene vil effekten av tilretteleggingen kunne bli betydelig dårligere enn den kunne vært dersom koordineringen ikke er god, eller i verste fall, ikke eksisterende. Dersom det nye digitale journalsystemet kan bidra til bedre koordinering av oppfølgingstiltak på skolene vil dette kunne føre til bedre utbytte av oppfølgingstiltak.

5.1.3 Tiltak kommer ikke raskt nok i gang

Informantene i studien fremhever betydningen av at oppfølgingstiltak settes i gang så fort som mulig. De uttrykker bekymring for forsinkelser i implementeringen av tiltak, og mener at dette kan forverre elevenes situasjon. Tidsfaktoren påvirker både lærere og elever negativt, og det oppleves som en byrde for lærere som står i situasjoner med elever som ikke fungerer i klasserommet. Rask iverksetting av tiltak er avgjørende, spesielt for de berørte elevene, samtidig som det kan frigjøre læreres tid som ellers kunne vært brukt mer produktivt. Elever som sliter i undervisningen, i tillegg til å påvirke sin egen læring, kan også forstyrre det generelle læringsmiljøet i klassen.

En PPT rådgiver poengterer i Hvidsten et al. (2020, s. 68) at samarbeidet med skolen må komme «veldig tidlig på banen». Mange videregående skoler har PPT-rådgivere som har arbeidsplass på skolen, og det er tiltenkt at alle disse skal ha en rolle i det digitale verktøyet. (Olsen & Holmen, 2018) poengterer viktigheten med at tiltak blir satt inn før

fraværspromatikk utvikler seg til potensielt frafall. Dersom det nye digitale journalverktøyet kan øke responshastigheten til skolen i tilfeller hvor promatikk har blitt identifisert, kan dette øke sjansen for at elevers fravær ikke får utvikle seg.

5.2 Mangler i dagens elevoppfølging det nye systemet kan løse

Det kom tydelig frem i fokusgruppen at de så frem til å begynne å bruke det nye systemet fordi dagens verktøy og systemer oppleves som utilstrekkelige. Spesielt det å ha et sikkert, permanent sted å lagre informasjon om elever oppleves som veldig positivt, både for å ha informasjonen dokumentert og for å bruke i tilpassing av undervisning og oppfølging av elever. At dokumentasjon på gjennomført tilrettelegging og oppfølging lagres i systemet oppleves som veldig gunstig, men det oppleves som potensielt ubehagelig for enkelte at arbeid eller eventuelt mangel på arbeid blir synlig for andre.

5.2.1 Et sikkert sted å lagre informasjon

På begge skolene oppleves det som et stort problem at det ikke er et godt sted å lagre sensitiv personinformasjon om elever. De ansatte på skolene har ikke lyst til å bryte lover og regler om lagring av informasjon om elever, men dette ønsket står i sterkt spenn med behovet for å lagre og dele informasjon som både lærere og andre i organisasjonen trenger for å kunne følge opp elevene på en tilfredsstillende måte. Det er neppe tvil om at dagens praksis på de fleste skoler, inkludert de to skolene i studiene, er i strid med *Lov om behandling av personopplysninger ("Personopplysningsloven," 2018)*. En mulighet til å lagre og dele sensitive opplysninger er derfor et sterkt ønsket på skolene, og jeg oppfattet det som den enkeltfaktoren som gjorde at medlemmene av fokusgruppen var mest positive til at de ville få tilgang til det nye verktøyet fra neste skolestart.

(Schartum, 2020) poengterer at behandling av personinformasjon skal gjøres på en slik måte at den er sikker og at den ikke går tapt. Dersom lærere mottar personinformasjon om elever som de velger å ikke lagre fordi de ikke har et sikkert sted å lagre disse, for så å enten, glemme denne informasjonen eller slutt å jobbe på skolen, vil denne informasjonen gå tapt, og skolen mister da muligheten til å tilrettelegge for eleven på bakgrunn av denne informasjonen. Det vil på den andre siden også kunne ha store konsekvenser, dersom sensitiv personinformasjon om elever kommer på avveie. Dette kan ha store negative konsekvenser for elevene det gjelder, og for omdømmet til skolen, eller i svært alvorlige tilfeller også omdømmet til skoleeier.

5.2.2 Dokumentasjon av tiltak

Spesielt medlemmer av ledergruppe i de to fokusgruppene var opptatt av fordelene med at tiltakene som er satt i gang blir dokumentert på en oversiktlig og grundig måte, spesielt med tanke på mulige fremtidige juridiske forpliktelser. Det var klar enighet i fokusgruppene om det gjøre veldig mye bra tilrettelegging på skolene, men at det ikke alltid er enkelt å dokumentere at denne tilretteleggingen er gjort, og dersom en elev i etterkant velger å klage, kan skolen ha problemer med å svare på klagen dersom dokumentasjon av tiltakene er utilstrekkelig. Det oppleves som en trygghet for alle aktører rundt eleven, at dokumentasjon av iverksatte tiltak kan vises frem i eventuelle klagesaker.

Paragraf 21 av *Lov om likestilling og forbud mot diskriminering* ("Likestillings- og diskrimineringsloven – 1dl," 2017) beskriver elevs rettigheter til tilrettelegging. Denne retten til tilretteleggingen er også beskrevet i opplæringslovens paragraf 1-3 ("Opplæringslova – oppl," 1998). Skolene har en juridisk plikt til å tilrettelegge for elever som trenger tilrettelegging for å få tilstrekkelig ut av videregående opplæring, står ansvarlig dersom elever i etterkant klager på manglende tilrettelegging. I tilfeller hvor det kan komme en klage i etterkant har skolen da mulighet til å dokumentere både at tiltakene er iverksatt, og at de har blitt gjennomført. At den daglige prosessen av å følge opp elever i det digitale journalsystemet også produserer dokumentasjon, som automatisk overføres til elevens elevmappe i arkivet, kan være en stor ekstra gevinst for både skolen, og fylkeskommunen som helhet.

5.2.3 Synlighet av arbeid

Fordi det nye verktøyet for elevoppfølging har som mål å dokumentere og dele informasjon om deler av IKO-arbeidet som det tidligere ikke var mulig å dokumentere og dele på en tilfredsstillende måte, vil en del av dette arbeidet kunne bli mer synlig for en større del av organisasjonen. Medlemmene i fokusgruppen var klar på at dette totalt sett er positivt, men at enkelte kan oppleve dette som ubehagelig hvis noen påpeker at en jobb burde vært gjort, men at det ikke finnes noe dokumentasjon på at jobben er gjort. Et medlem i fokusgruppene mente likevel at det totalt sett vil kunne ha en positiv effekt for disse, som av en eller annen grunn ikke alltid gjennomfører og dokumenterer alle arbeidsoppgavene sine, fordi de kan få en påminnelse om hva som må gjøres. Lærere er i stor grad autonome i arbeidet det gjør, mye av arbeidet lærere gjør er ikke direkte synlig for andre enn elvene (Paulsen & Jenssen, 2023; Aas & Vennebo, 2021), og på skoler uten sterke profesjonsfelleskap hvor lærere driver med stor grad av privat praksis kan det oppleves som ubehagelig å bli «tittet i kortene». Det vil likevel

være gunstig for skolen som helhet at arbeidet lærerne gjør er mer synlig for hverandre. En grunn til dette vil være at dersom det er synlig at en lærer ikke har gjort en arbeidsoppgave innenfor oppfølgingen av en elev, så kan en kollega eller leder purre på slik at arbeidsoppgaven blir gjennomført.

At lærernes arbeid blir mer synlig for hverandre kan gi en mulighet for at lærerne gjennom samarbeid kan utvikle en felles praksis for elevoppfølging på skolen (Aas & Vennebo, 2021). Det gjelder spesielt dersom synligheten av arbeidet kan føre til et bedre samarbeid blant de ansatte på skolen og en mindre grad av privat praksis i lærernes arbeid med elever som trenger ekstra tilrettelegging. De to skolene har en mulighet til å snu det som potensielt kan oppleves som ubehagelig blant ansatte som har høy grad av privat praksis, til en mulighet for utvikling av en mer helhetlig elevoppfølging i profesjonelle læringsfelleskap. Dersom de to skolene ønsker å fremme profesjonelle læringsfelleskap må dette støttes av ledelsen på skolen (Aas & Vennebo, 2021).

5.3 Organisatoriske aspekter og implementering

Studiens problemstilling er knyttet til de ansattes forventinger til å begynne å bruke det nye digitale verktøyet, og når det kom til organisatoriske aspekter og implementering ble dette hovedsakelig undersøkt gjennom forskningsspørsmålet: «*Hvordan har organisasjonen jobbet for å forberede de ansatte på å innføre det nye datasystemet for elevoppfølging?*» Funnene ble kategorisert på tre organisatoriske nivåer. Det *første* funnet var knyttet til forholdet mellom skoleeier og de to skolene. Det var en klar forskjell i hvordan IKO-modellen var innført på de to skolene, hvor den ene skolen aktivt søkte etter en ny måte å følge opp elever, og den andre skolen fikk IKO-modellen presentert fra skoleeier. et *andre* funnet dreide seg om en klar oppfatning blant ledergruppen på de to skolene om at involvering fra ledergruppen var avgjørende for å få til god implementeringen, og god bruk av det nye verktøyet. Det *tredje* funnet var på individnivå hvor alle medlemmene i fokusgruppene trodde på endringsvilje i personalet da det nye verktøyet oppleves som nyttig.

5.3.1 Innføring av IKO-metodikken for elevoppfølging

De to skolene hadde veldig ulik erfaring med innføringen av IKO-modellen. Den ene skolen har jobbet etter IKO-metodikken i nesten 15 år og har etablerte rutiner knyttet til elevoppfølging etter IKO-modellen. Den andre skolen fikk i motsetning beskjed om å innføre denne modellen av skoleeier, uten at dette ble godt forankret i ledelse eller personal. I fokusgruppeintervjuet kom det frem at det var enkeltpersoner som måtte til og nøste opp i hva

implementering IKO-modellen for elevoppfølging innebærer. (Paulsen & Jenssen, 2023) sin beskrivelse av en løs kobling mellom skoleeier og skolen reflekteres godt i det denne informanten uttrykte. Beslutningen som fylkeskommunen har gjort om at alle elever i fylket skal følges opp etter IKO-modellen for elevoppfølging, må gjennom en løs kobling mellom skoleeier og den enkelte skolen, før rektor og andre i skolens fellesledelse må sørge for at dette blir implementert av avdelingsledere på hver avdeling innad på hver skole.

Avdelingsledernes jobb som mellomledere i skolen slik den er beskrevet av Abrahamsen og Aas (2019) er her veldig viktig. Avdelingslederne skal lede innføringen av IKO-metodikken på hver avdeling i sin rolle som leder (Abrahamsen & Aas, 2019). I tillegg til å lede innføringen vil avdelingslederne også gjennom sin administrative rolle som mellomleder i skolen (Abrahamsen & Aas, 2019) administrere mye av gjennomføringen av elevoppfølgingen. Rollen som administrativ mellomleder gjør at avdelingslederen er et naturlig valg for å lede elevoppfølgingen på avdelingen i rollen som IKO-ansvarlig (Malmberg-Heimonen et al., 2019)

Skoler er svært komplekse organisasjoner med svak kobling mot skoleeier (Paulsen & Jenssen, 2023; Tanggaard & Brekke, 2021) Hvis det er opp til enkeltpersoner å finne ut av hva et vedtak fra skoleeier innebærer vil innføringen kunne skje i svært forskjellig grad og svært forskjellig tempo, både innad på en skole, og mellom skolene. Fordi innføringen av det nye digitale verktøyet er så sterkt knyttet opp til IKO-modellen for elevoppfølging er det viktig at IKO-modellen er godt forankret i skolens ledelse, spesielt avdelingsledere som både følger opp og administrerer det digitale verktøyet på den enkelte avdelingen.

5.3.2 Ledelsesperspektiv på implementeringen av det nye digitale journalverktøyet

Det nye journalsystemet for som skolene skal innføre, inneholder fra starten ikke noe annen informasjon enn hvilke elever som går i hvilke klasser, og hvem som er lærere og kontaktlærer for hvilken elev. Resten av informasjonen som ligger i systemet må legges inn av brukerne. Ledergruppen på de to skolene får her to viktige oppgaver når det gjelder å sikre god bruk av systemet. Den *første* oppgaven er å følge opp lærere og spesielt kontaktlærere. Som i resten av IKO-modellen (Malmberg-Heimonen et al., 2017) har kontaktlærere en viktig rolle i det nye digitale systemet. De skal gjennomføre og lagre startsamtaler, og skrive inn nøkkelinformasjon som alle lærere trenger å vite i en boks som heter «*Viktig informasjon*». Det vil være viktig at ledelsen på skolene følger dette opp, slik at arbeidet blir gjort, spesielt i starten. Her er det naturlig at avdelingslederne sørger for god implementering på hver

avdeling i sin rolle som leder av endringsarbeid innad på avdelingen (Abrahamsen & Aas, 2019)

Den *andre* viktige rollen avdelingsledere har er inne i selve det nye journalverktøyet. Her er det avdelingsledernes rolle som administrator som er gjeldene (Abrahamsen & Aas, 2019). Det er kun avdelingsledere som kan krysse av for at elever har rett på forskjellige typer tilrettelegging som fritak i sidemål, utvidet fraværsgrense, og at de har rett til ekstra tid på eksamen. Hvis denne informasjonen ikke er oppdatert for alle elevene er systemet betydelig mindre nyttig for alle brukerne av systemet, som vil kunne føre til frustrasjon og mindre bruk. Det er også kun avdelingsledere som har tilgang til å opprette oppfølgingstiltak for elever hvor, for eksempel en elev som ligger an til å stryke i matematikk kan få tildelt støttetimer av en annen mattelærer for å fylle inn hull fra tidligere skolegang. Dersom en avdelingsleder ikke bruker journalsystemet til å gjøre dette vil mye av gevinstene knyttet til bedre informasjonsdeling og bedre koordinering av tiltak kunne forsvinne.

5.3.3 Endringsvilje i personalet fordi det nye systemet oppleves som nyttig og nødvendig

Både Klev og Levin (2009) og Robinson (2018) omtaler viktigheten av dobbeltekretslæring for å få til varig endring i en organisasjon. Hvis vi ser på det de to skolene har gjort opp mot de 4 fasene som Robinson beskriver for å engasjere de ansattes handlingsteorier, så ligger organisasjonen godt an.

1. Det er en bred forståelse i organisasjonen om at dagens praksis ikke er god nok, ansatte i alle ledd av de to skolene har bedt om å få verktøy som gjør at de kan følge opp elever bedre.
2. Dagens praksis for elevoppfølging varierer mellom de to skolene, og mellom avdelinger og studiesteder på de to skolene, men det er en felles forståelse for at dagens praksis skal endres. Dagens praksis består av å enten la være å skrive ned og dele informasjon om elever, eller å skrive ned eller dele informasjon om elever på en måte som ikke er godkjent. Det er bred enighet i personalet om at de ønsker å komme bort fra dagens praksis.
3. De to skolene har fått demonstrert hvordan den alternative handlingsteorien kan fungere på en annen skole, og de ansatte i alle ledd er enige i at den alternative handlingsteorien, å bruke det nye systemet har fordeler både for elevene og for de ansatte.

4. De to skolene er nå inne i implementeringsfasen og det er viktig at ledelsen på skolene overvåker og veileder de ansatte til å bruke systemet aktivt. Som diskutert i forrige delkapittel 5.2.3 har også ledelsen en ekstra viktig rolle inne i det nye verktøyet som i stor grad vil avgjøre hvor vidt verktøyet har nytteverdi for lærerne.

Tidligere forskning på IKO-modellen peker også på at lærere tåler, og er villig til å gjøre ekstra arbeid dersom de opplever det ekstra arbeidet som nyttig. Når de ansatte har pekt på behov i mange år er det grunn til å tro at et verktøy som kan oppfylle noen av disse behovene vil bli godt mottatt av de ansatte. Begge de to skolene ligger godt an til å til en vellykket innføring av det nye verktøyet. Det viktigste de to skolene må få til i neste fase av implementeringen er å sørge for at lederne på de to skolen både bruker det nye verktøyet aktivt og at de følger opp bruken blant de lærerne og medlemmene av elev- og lærlingtjenesten.

5.4 Nye digitale systemer og digital kompetanse

I dette delkapitlet drøfter jeg funn fra kapittel 4 knyttet til digital kompetanse og tidligere innføringer av digitale systemer som Visma InSchool og WebSak på de to skolene. Generell digital kompetanse er hovedsakelig drøftet med utgangspunkt i (Iden et al., 2022), mens forskningen knyttet til lærernes profesjonsfaglig kompetanse er knyttet til (Gudmundsdottir & Björnsson, 2021).

Det er forventet at ansatte på en skole skal mestre mange forskjellige digitale verktøy, og at de skal kunne mye om hvordan digitale verktøy og digital teknologi skal brukes på, etisk, lovlig, og pedagogisk måte inne i klasserommet. Rammeverket for profesjonsfaglig digital kompetanse ble innført i 2017, og det har vært stort fokus på digital kompetanse i skolen siden dette fra skoleeier. Begge de to skolene har en lærer som har tatt lærerspesialistutdanning innenfor profesjonsfaglig digital kompetanse, men som omtalt i kapittel 4, har ikke den kompetansen de to lærerspesialistene sitter med spredt seg tilstrekkelig i personalet. Informantene i fokusgruppen er frustrert over at skoleeier (fylkeskommunen) ikke definerte digital kompetanse tydeligere i forbindelse med at øking av lærernes digitale kompetanse ble fastsatt som et fokusområde.

I tillegg til større fokus fra skoleeier er det to grunner til at lærernes digitale kompetanse har blitt et større tema på skolene de siste årene. Den *første* grunnen er hjemmeskole under Korona-pandemien. Da måtte selv de lærerne som var mest motvillige til å ta i bruk digitale

verktøy lære seg dette fordi de ikke hadde noe annet valg. Den *andre* grunnen til at digital kompetanse har komme inn som et tema er overgangen til nytt skoleadministrativt system Visma InSchool (ofte omtalt som VIS), og problemer knyttet til å vende seg til et nytt administrativt system, men også fordi systemet i seg selv har hatt betydelige problemer.

5.4.1 Organisasjonene er jevnt over digitalt kompetente, med litt strekk i laget

Begge skolene ser på de ansatte som generelt digitalt kompetente, spesielt når det kommer til gjennomføring av dagligdagse oppgaver i digitale systemer, men at de peker på at det er litt strekk i laget hvor enkelte studiesteder og enkelte utdanningsprogram har litt høyere andel av ansatte som sliter med å bruke digitale verktøy. Noe av grunnen til dette, er som jeg vil drøfte i neste delkapittel, at systemene ikke har fungert helt som de skal, men noe av grunnen er at enkelte av de ansatte har lav digital kompetanse. Den ene fokusgruppen fortalte at enkelte ansatte, spesielt på et studiested, slet med å få logget seg på i det hele tatt. Dette stemmer overens med forskning som er gjort på temaet. Undersøkelsen Teaching and Learning International Survey (TALIS) er en internasjonal undersøkelse av læreres og skolelederes yrkeshverdag og arbeidsbetingelser (<https://www.udir.no/tall-og-forskning/internasjonale-studier/talis/>). Tall fra TALIS viser at jo lengre fartstid en lærer har i skolen, jo større oppleves behovet for økt digital kompetanse (Gudmundsdottir & Björnsson, 2021). Skolene har her tatt noen grep for å bedre situasjonen og minske frustrasjon blant de ansatte. De har blant gitt enkelte ansatte dedikerte ressurser for å hjelpe kolleger med å bruke VIS, noe som fokusgruppen var enige om at var et godt grep som hadde hjulpet mye. Skoleeier har også satt av noen ressurser for at enkelte ansatte skal kunne hjelpe kolleger med bruk av WebSak.

Iden et al. (2022) beskriver fire nivåer av digital kompetanse som en trapp. De fire trinnene i trappen er:

1. Generell digital kompetanse
2. Evner å bruke digitale teknologier i jobbsammenheng
3. Forstår teknologien og den muligheter og begrensinger
4. Motivert og i stand til å delta i organisasjonens digitaliseringsarbeid

Jeg tolker informantene til at enkelte av lærerne på det en studiestedet som trengte hjelp til å logge seg på de digitale systemene i det hele tatt mangler den generelle digitale kompetansen som kreves på trappetrinn beskrevet av Iden et al. (2022). Jeg oppfatter på informantene at de aller fleste ansatte på begge skolene befinner seg på trappetrinn 2 hvor de behersker de digitale verktøy de blir bedt om å bruke i arbeidshverdagen sin. Begge skolene har ansatte

som har tatt lærerspesialistutdanningen i profesjonsfaglig digital kompetanse og som er med i fagnettverk i fylkeskommunen. Det er naturlig å anta at disse ansatte vil være på trinn 4 i trappen beskrevet av (Iden et al., 2022).

Dersom flertallet av de ansatte på de to skolene befinner seg på steg 2 eller høyere ligger de to skolene godt an til å få til en vellykket innføring av det nye digitale verktøyet. Selv om verktøyet er ganske enkelt og med ganske få funksjoner krever god bruk av verktøyet kompetanse utover kun det å bruke digitale verktøy. Slik det er beskrevet under ferdigheter i kompetanseområdet for etikk i rammeverket for lærernes profesjonsfaglige digitale kompetanse: Lærerne skal kunne «*anvende og undervise i regler om opphavsrett, personvern, datasikkerhet, kildekritikk og riktig bruk av kilder*» og «*undervise i og selv utvise god dømmekraft i digitale omgivelser basert på skolens etiske verdigrunnlag*» (Marijana Kelentrić, 2017). Skolene bør vurdere opplæring for å sette de ansatte i stand til å vurdere elevenes rett til personvern opp mot lærernes og skolens behov for informasjon.

5.4.2 Nye systemer det siste året har skapt mye frustrasjon

Selv om noe av frustrasjonen med bruk av WebSak pluss og Visma InSchool var knyttet til manglende digital kompetanse, var fokusgruppene krystallklare på at hovedgrunnen til mye av frustrasjonen i begynnelsen var at verktøyene ikke fungerte som de skulle, og at data om klasser og timeplaner som skulle være på plass ved skolestart ikke var det. En av informantene gikk så langt som å kalle det en oppskrift på motstand. Dette er en veldig uheldig situasjon, og en situasjon som ledelsen på skolene ikke kunne gjøre noe for å unngå. Fordi Visma InSchool er et så kritisk verktøy i den daglige driften av skolen har det ikke vært noe alternativ, verken for ansatte, eller for skolen å unngå bruken i perioder frem til problemer har blitt ordnet. Kombinasjonen av at systemet både er komplisert og i perioder fullt av mangler, og hvor avhengig skolen er av systemet forklarer den store misnøyen fokusgruppene viste til.

Medlemmene av fokusgruppene var enige i at misnøye knyttet til problematisk innføring av tidligere digitale systemer mulig kunne gå ut over innføring av nye digitale systemer. Skolene har forsøkt å motvirke dette gjennom betydelig møtevirksomhet i forkant av innføringen for å forankre innføringen i personalet. Som drøftet tidligere i kapitlet kan ledelsen på skolene, ved å engasjere de ansatte i dobbeltkretslæring, få de ansatte til å bruke det nye digitale systemet fordi de opplever det som nyttig og nødvendig, ikke bare fordi de blir fortalt at de må gjøre dette. Overgangen fra steg 1 til steg 2 i digital kompetanse beskrevet av (Iden et al.,

2022) vil kreve trening og gjentatt bruk av de verktøyene som er spesifikke for jobben. At Visma InSchool oppleves som komplekst og at systemet har veldig mange funksjoner betyr at overgangen fra generell digital kompetanse til jobbspesifikk digital kompetanse vil ta lengre tid. Det nye digitale journalverktøyet har derimot en relativ enkel struktur med enkel navigering og bare en håndfull viktige funksjoner. Av den grunn vil det ta betydelig mindre tid å bygge opp jobbspesifikk digital kompetanse innenfor det nye digitale systemet, noe som legger til rette for en mer vellykket innføring av det nye digitale journalverktøyet sammenliknet med innføringer av tidligere digitale systemer. En vellykket implementering fordrer også at det nye verktøyet fungerer som det skal og at elever og tilganger er på plass fra dag 1. Ved en lik situasjon som innføringen av Visma InSchool eller WebSak, hvor det nye journalverktøyet ikke fungerer som det skal, vil gamle frustrasjoner knyttet til bruk av digitale verktøy kunne komme til overflaten igjen, som kan føre til at innføringen blir mindre vellykket.

5.4.3 Tro på vellykket implementering

Begge fokusgruppene hadde betydelig tro på at innføringen av det nye verktøyet for elevoppfølging på de to skolene kom til å bli vellykket, og begrunnet dette hovedsakelig med at brukerterskelen oppfattes som lav i det nye systemet.

At det digitale nye digitale journalverktøyet har blitt utviklet lokalt på en skole, i tett samarbeid med brukergruppene av verktøyet, kan forklare at brukerterskelen oppfattes som lav. Verktøyet er utviklet etter en smidig utviklingsmetodikk hvor brukergruppen kontinuerlig gir tilbakemelding på hva som fungerer og hva som kan forbedres (Iden et al., 2022). De tre brukergruppene: Lærere, Elev- og lærlingtjenesten og avdelingsledere har alle jevnlig gitt tilbakemeldinger og kommet med ønsker.

At systemet har lav kompleksitet og få funksjoner vil gjøre det lettere for de ansatte å gå fra steg 1 til steg 2 på den digitale kompetansetrappen beskrevet i Iden et al. (2022), som diskutert i forrige delkapittel. Ansatte på de to skolene som befinner seg på de to neste trappetrinnene, trappetrinn 3 «forstår teknologien og den muligheter og begrensinger», og trinn 4 «motivert og i stand til å delta i organisasjonens digitaliseringsarbeid» vil kunne ha betydelig mulighet til å påvirke funksjonaliteten til det nye digitale verktøyet videre.

Verktøyet er fortsatt en del av et pilotprosjekt, og en del av hensikten med å utvide til flere skoler er å få tilbakemeldinger på hva som fungerer bra, og hva som krever mer tilpassing for at verktøyet skal fungere for de aktuelle skolene. Dersom disse ansatte på begge skolene gir

gode tilbakemeldinger og ser gode løsninger for egen skole vil dette gi verdifull innsikt til videre utvikling av journalverktøyet. Innsikt fra ansatte som både forstår digitalisering og har god innsikt i hvordan elevoppfølgingen gjennomføres på egen skole vil kunne hjelpe til å gjøre verktøyet mer tilpasset alle skoler, ikke bare den skolen hvor verktøyet ble utviklet. Dette vil være særlig gunstig mot pilotprosjektets tredje fase når det nye digitale verktøyet skal innføres på alle skolene i fylkeskommunen.

5.5 Oppsummering

Dette kapitlet har drøftet funnene i som ble presentert i kapittel 4 basert kunnskapsgrunnlaget som ble lagt i kapittel 2. Jeg vil sammenfatte og løfte frem de mest relevante funnene i neste kapittel, og der det er relevant vil jeg bruke disse funnene til å komme med anbefalinger til videre forskning, og anbefalinger til neste steg i pilotprosjektet.

6.0 Konklusjon og anbefalinger for videre arbeid

Denne studien er knyttet til et pilotprosjekt som har som mål å bruke et digitalt journalverktøy til å forbedre skolenes arbeid mot frafall. Det digitale journalverktøyet er knyttet opp mot IKO-modellen for elevoppfølging. Målet med studien var å svare på problemstillingen «*Hvilke forventinger har lærere, elev- og lærling-tjenesten og ledere til innføring av nytt digitalt journalverktøy for elevoppfølging?*». Dette kapitlet vil løfte frem hovedfunnene fra drøftingskapitlet. Der hvor det er relevant vil jeg bruke disse funnene til å komme med anbefalinger for videre arbeid i pilotprosjektet når journalverktøyet skal innføres på alle skolene i fylkeskommunen. Kapitlet vil også komme med anbefalinger til videre forskning. Avslutningsvis vil kapitlet peke på begrensninger i studien og kunnskapen som studien har kommet fremt til.

6.1 Oppsummering av funn

Tidligere forskning på IKO-modellen gjennomført av Malmberg-Heimonen et al. (2017) stemmer over ens med det informantene på de to skolene mener at det er selve oppfølgingen av elevene som er den mest utfordrende delen av IKO-modellen. Informantene på de to skolene pekte på tre forskjellige grunner til at oppfølging av elevene er utfordrende.

1. Faglærerne som til syvende og sist skal tilpasse undervisningen for elevene som trenger det, har ofte ikke all relevant informasjon om elevens tilretteleggingsbehov, og kan derfor ikke tilrettelegge godt nok. Dette gjelder både informasjon som kommer frem i overgangsarbeid mellom ungdomsskole og videregående, og informasjon som kommer frem under oppfølgingsarbeid underveis i opplæringsløpet.
2. Det er ofte ikke tilstrekkelig koordinering mellom fag- eller kontaktlærere og andre aktører som følger opp, eller gir ekstra tilrettelegging for elever. Det er uheldig dersom for eksempel en spesialpedagog eller rådgiver fra PPT har hatt aktiv oppfølging av en elev, mens elevens lærere ikke har kjennskap til dette. Dersom dette er tilfelle, kan ikke elevens lærere bruke relevant informasjon fra PPT i egen tilrettelegging. Dersom læreren i tillegg kjenner på et behov støtte i oppfølgingen av eleven, vil det kunne oppstå unødvendig frustrasjon, kun fordi læreren ikke vet at PPT jobber med eleven.
3. Tiltak rundt eleven kommer ofte ikke i gang fort nok. Dersom en aktør rundt eleven identifiserer et behov for ekstra oppfølging eller tilrettelegging er tiden en kritisk faktor for at situasjonen ikke skal forverre seg. Dette gjelder både fraværsproblematikk (Olsen & Holmen, 2018), og faglige utfordringer (Buli-

Holmberg, 2021). Dersom tiltak kommer i gang raskt vil det være større sannsynlighet for at tiltakene er effektive og risikoen for frafall kan derfor synke.

Innføringen av det nye digitale journalverktøyet har mulighet til å være med på å løse disse problemene dersom både lærerne, ledelsen, og elev- og lærlingtjenesten bruker verktøyet slik det er tiltenkt.

I tillegg til å løse problemer knyttet til elevoppfølging har innføringen av verktøyet potensiale til å løse andre utfordringer på skolene. Journalverktøyet kan være et sikkert og lovlig sted hvor skolen kan lagre opplysninger om eleven, som de to skolene før enten lagret utilstrekkelig sikkert i forhold til Personvernforordningen (Schartum, 2020), eller lot være å lagre i det hele tatt. At informasjon om oppfølging er lagret sikkert og kan overføres til elevens elevmappe for arkivering kan også være heldig dersom eleven etter fullført skolegang skulle komme til å klage.

De to skolene har gode forutsetninger for å få til en vellykket innføring av journalverktøyet, både med tanke på de ansattes digitale kompetanse og med tanke på at skoleeier og skolene har gjort et godt arbeid med å forankre innføringen i personalet for å legge til rette for dobbelkretslæring slik Robinson (2018) beskriver det. Fordi det digitale verktøyet oppleves som brukervennlig og enkelt i forhold til andre digitale systemer bør de fleste ansatte være i stand til å navigere seg rundt i systemet og bruke funksjonene. Dette er bruk som tilsvarer nivå 1 på trappen over digital kompetanse presentert i Iden et al. (2022). Kompetansen på trappetrinn to som digital kompetanse knyttet til arbeidsoppgaver i organisasjonen, vil i dette tilfelle inkludere kunnskap om personvern og å utøve dømmekraft når elevens rett til personvern skal måles opp mot lærernes behov for relevant informasjon om eleven. Det er viktig at de som skal bruke det nye digitale verktøyet for elevoppfølging har denne kunnskapen og denne dømmekraften.

6.2 Anbefalinger til videre arbeid med innføring av digitalt verktøy for elevoppfølging

Innføringen av det digitale journalverktøyet på de to skolene i studien er andre fase i et pilotprosjekt i fylkeskommunen. Det er vedtatt at journalverktøyet skal innføres på resten av skolene i fylkeskommunen og arbeidet med dette er allerede i gang. Basert på funn jeg har gjort i denne studien vil jeg komme med følgende anbefalinger til det videre arbeidet i pilotprosjektet:

- Fordi det nye digitale journalverktøyet er så tett knyttet opp mot IKO-modellen for elevoppfølging, er det viktig at IKO-modellen for elevoppfølging er tilstrekkelig

forankret i skolene som skal innføre det nye journalverktøyet. Dette gjelder spesielt avdelingslederne på skolen dersom de får rollen med å lede den periodiske elevoppfølgingen slik de er beskrevet i (*IKO - en modell for systematisk frafallsforebygging*, 2017). Avdelingsledere vil kunne få i oppgave både å følge opp implementeringen av verktøyet på avdelingen, men har også viktige administrative oppgaver inne i journalverktøyet (Abrahamsen & Aas, 2019). Skoleeier bør vurdere om avdelingslederne på skolene trenger en egen opplæring, både i IKO-modellen generelt og i det nye journalverktøyets rolle i IKO-modellen spesielt.

- Det er spesielt viktig at det nye digitale systemet fungerer best mulig fra dag én for at frustrasjonen knyttet til innføringen av nye digitale systemer ikke skal gjenta seg. En eventuell entusiasme for å begynne å bruke det nye digitale journalverktøyet, som skoleeier har klart å bygge opp i personalet på en skole, kan raskt gå over til frustrasjon dersom verktøyet ikke fungerer som lovet.
- Det nye journalverktøyet for elevoppfølging legger til rette for at PPT kan samarbeide direkte med lærere. Der det er mulig burde skolene legge til rette for dette. Et mer direkte samarbeid mellom PPT og lærere vil være en fordel for begge parter, og spesielt for elevene som blir fulgt opp. Alle ansatte i PPT på skolene i fylkeskommunen burde få tilgang til og opplæring i det nye digitale journalverktøyet.
- Ved innføringen av IKO-modellen som ble forsket på av OsloMet (Malmberg-Heimonen et al., 2019), hadde skolene tilgang til overgangsinformasjon fra Ungdomsskolen til Videregående skole i et eget digitalt verktøy. Dette
- Journalverktøyet legger til rette for bedre samarbeid rundt oppfølging av elever og bedre dokumentasjon av dette oppfølgingsarbeidet. Dette kan være en mulighet for å at de ansatte på skolen skal kunne utvikle en mer felles praksis for elevoppfølging og kan være et ledd i å utvikle et profesjonelt læringsfelleskap slik det er beskrevet i (Aas & Vennebo, 2021). Det er lite sannsynlig at profesjonelle læringsfelleskap vokser fram av seg selv, skolene kan vurdere om de vil benytte innføringen av det nye systemet til å utvikle større grad av felles praksis (Aas & Vennebo, 2021).

6.3 Anbefalinger til videre forskning

Denne studien forsker på et pilotprosjekt, så det er naturlig at videre forskning også er innenfor samme pilotprosjekt. Et alternativ ville være å undersøke innføringen videre på de to skolene i studien, eksempelvis ved å undersøke hvorvidt det nye digitale journalverktøyet levde opp til forventningene de ansatte hadde. Dette kan gjøres ved forskningsintervjuer slik

som denne studien, eller gjøres med en kvantitativ metode som spørreundersøkelser dersom man ønsker mer generaliserbar kunnskap. Min anbefaling vil være en kombinasjon av de to metodene: Å få frem en liten gruppe informanternes opplevelser av å bruke systemet, og så supplere denne kunnskapen med en større spørreundersøkelse som vil gi et bedre kunnskapsgrunnlag (Befring, 2020). Dersom man vil utvide denne studien kan dette gjøres ved å gjenta samme metode på flere av de andre skolene som skal innføre journalverktøyet. Resultatet vil da bli mer generaliserbart jo mer flere skoler man velger å undersøke.

Et mer ambisiøst forskningsprosjekt ville være å prøve å kvantifisere resultatet av å innføre det nye digitale journalverktøyet på fravær, frafall og karakterer. En naturlig sammenlikning vil da være forskningen gjort av OsloMet (Malmberg-Heimonen et al., 2019). Et alternativ vil da kunne være å innføre journalsystemet på halvparten av skolene i Nordland og gjøre en direkte sammenlikning innad i fylket. Et annet alternativ vil være å sammenlikne med et annet fylke som også bruker IKO-modellen for elevoppfølging, men som ikke har innført et dedikert digitalt verktøy for elevoppfølging.

6.4 Begrensinger ved studien

Det er to aspekter jeg vil fremheve som begrensinger ved denne studien. Den første er at studien kun har 6 informanter fordelt på to fokusgrupper. Selv om de to fokusgruppeintervjuene var fruktbare og jeg synes jeg har godt nok datagrunnlag for å svare på problemstillingen, er dette likevel et relativt lite utvalg. Dersom disse 6 informantene sitter med oppfatninger og forventinger som er lite representative for de to skolene i studien vil anbefalingene jeg kom med til videre arbeid i pilotprosjektet ha mindre verdi. Det kan også hende at holdningene og forventningene til de to skolene i studien er lite representative for skolene i fylkeskommunen generelt.

Det andre aspektet med studien er min egen rolle, både fordi jeg jobber på en skole i samme fylkeskommune som allerede har tatt i bruk det digitale journalverktøyet studien omhandler, men særlig fordi jeg har en pågående rolle som utvikler av journalverktøyet. Jeg har under hele studien prøvd å være bevisst denne rollen, men jeg kan likevel ikke være helt sikker på at at min rolle i prosjektet ikke har farget måten jeg har tolket intervjudata.

Litteraturliste

- Abrahamsen, H. N. & Aas, M. (2019). *Mellomleder i skolen*. Fagbokforl.
- Bachmann, K. & Haug, P. (2006). *Forskning om tilpasset opplæring* (Bd. nr 62). Høgskulen i Volda.
- Barbour, R. S. & Kitzinger, J. (1999). *Developing Focus Group Research: Politics, Theory and Practice* (1,1st edition. utg.). London: SAGE Publications, Limited.
- Befring, E. (2020). *Sentrale forskningsmetoder : med etikk og statistikk* (2. utgave. utg.). Cappelen Damm akademisk.
- Braun, V. & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77-101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Brottveit, G. & Del Busso, L. (2018). *Vitenskapsteori og kvalitative forskningsmetoder : om å arbeide forskningsrelatert*. Gyldendal akademisk.
- Buli-Holmberg, J. (2021). *Lærerens arbeid med tidlig innsats* (1. utgave. utg.). Fagbokforlaget.
- Dalen, M. (2011). *Intervju som forskningsmetode* (2. utg. utg.). Universitetsforl.
- Falch, T., Johannesen, A. B. & Strøm, B. (2010). *KOSTNADER AV FRAFALL I VIDEREGÅENDE OPPLÆRING* Kunnskapsdepartementet.
- Frønes, I. & Strømme, H. (2014). *Risiko og marginalisering : norske barns levekår i kunnskapssamfunnet* (2. utg. utg.). Gyldendal akademisk.
- Gilje, N. (2019). *Hermeneutikk som metode : ein historisk introduksjon*. Samlaget.
- Gudmundsdottir, G. B. & Björnsson, J. K. (2021). *Hvor godt er lærere forberedt på den digitale hverdagen?* Cappelen Damm Akademisk.
- Halkier, B. & Gjerpe, K. (2010). *Fokusgrupper*. Gyldendal akademisk.
- Handlingsplan Ung inkludering*. (2022). <https://www.nfk.no/f/p1/i4dd1bbb4-f34b-4b71-92e0-ab5dd9258d39/handlingsplan-endelig-vedlegg-ft-sak-167-2022.pdf>
- Haug, P. (2015). *Elev- og lærarrolla*. Samlaget.
- Hvidsten, B. I. B., Kuginyte-Arlauskiene, I., Söderlund, G. & Høgskulen på, V. (2020). *Tilpasset opplæring og spesialpedagogikk i teori og praksis* (1. utgave. utg.). Fagbokforlaget.
- Iden, J., Danilova, K. B., Osmundsen, K. S. & Iden, J. (2022). *Digitaliseringsledelse* (1. utgave. utg.). Fagbokforlaget.
- IKO - en modell for systematisk frafallsforebygging*. (2017). https://www.trondelagfylke.no/contentassets/5ac3469fddbc4804a26ce31735d3ff2d/iko_veileder-april-2018.pdf
- Jacobsen, D. I. (2022). *Hvordan gjennomføre undersøkelser? : innføring i samfunnsvitenskapelig metode* (4. utgave. utg.). Cappelen Damm akademisk.
- Jensen, E. & Lillejord, S. (2009). Tilpasset opplæring: politisk dragkamp om pedagogisk praksis. *Acta didactica Norge*, 3(1). <https://doi.org/10.5617/adno.1040>
- Jensen, E. S. & Roald, K. (2014). *Tilpasset opplæring i skolens arbeidsfellesskap*. Fagbokforl.
- Johannessen, A., Christoffersen, L. & Tufte, P. A. (2021). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode* (6. utgave Asbjørn Johannessen, Per Arne Tufte og Line Christoffersen. utg.). Abstrakt forlag.
- Jordhus-Lier, D. (2023). *Fokusgrupper som metode* (1. utgave. utg.). Cappelen Damm akademisk.
- King, N., Brooks, J. & Horrocks, C. (2019). *Interviews in qualitative research* (2nd. utg.). Sage.
- Klev, R. & Levin, M. (2009). *Forandring som praksis : endringsledelse gjennom læring og utvikling*. Fagbokforl.

- KS. (2020). *Hva er SkoleSec?*
<https://www.ks.no/fagomrader/digitalisering/felleslosninger/skolesec/om-skolesec/>
- Kvale, S., Brinkmann, S., Anderssen, T. M. & Rygge, J. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg. utg.). Gyldendal akademisk.
- Leer-Salvesen, P. & Leer-Salvesen, T. (2022). *Søke sannhet : etikk og metode for forskere og journalister* (1. utgave. utg.). Fagbokforlaget.
- Lov om behandling av personopplysninger (personopplysningsloven), Justis- og beredskapsdepartementet (2018). <https://lovdata.no/pro/NL/lov/2018-06-15-38>
- Lov om grunnskolen og den videregående opplæringa (opplæringslova), Kunnskapsdepartementet (1998). <https://lovdata.no/pro/NL/lov/1998-07-17-61>
- Malmberg-Heimonen, I., Sletten, M. A., Pålshaugen, Ø., Borg, E., Tøge, A. G. & Gyüre, K. (2016). *Systematisk frafallsforebygging i videregående skole – en evaluering med klyngerandomisert design – første underveisrapport*. Høgskolen i Oslo og Akershus.
- Malmberg-Heimonen, I., Sletten, M. A., Tøge, A. G., Gyüre, K., Borg, E. & Alves, D. (2017). *Systematisk frafallsforebygging i videregående skole – en evaluering med klyngerandomisert design – andre underveisrapport*. Høgskolen i Oslo og Akershus; Fakultet for samfunnsvitenskap (SAM), Institutt for sosialfag, Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring (NOVA), Arbeidsforskningsinstituttet (AFI).
- Malmberg-Heimonen, I., Sletten, M. A., Tøge, A. G. & Ziesler, K. A. (2019). *Policy brief – Å forebygge frafall i videregående opplæring - en klyngerandomisert evaluering av IKO-modellen*. OsloMet – storbyuniversitetet, Fakultet for samfunnsvitenskap, Institutt for sosialfag.
- Marijana Kelentrić, K. H., Ann-Thérèse Arstorp. (2017). *Rammeverk for lærerens profesjonsfaglige digitale kompetanse S. f. I. i. utdanningen*.
Meld. St. 21 Fullføringsreformen. (2021). Kunnskapsdepartementet.
<https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-21-20202021/id2840771/>
- Nettskjema-diktafon mobilapp*. (2023). Hentet 13.10.2023 fra
<https://www.uio.no/tjenester/it/adm-app/nettskjema/hjelp/diktafon.html>
- Nordahl, T. & Overland, T. (2021). *Tilpasset opplæring og inkluderende støttesystemer : høyt læringsutbytte for alle elever*. Gyldendal.
- Nyeng, F. (2012). *Nøkkelbegreper i forskningsmetode og vitenskapsteori*. Fagbokforl.
- Olsen, M. H. & Haug, P. (2022). *Tverretattlig samarbeid* (1. utgave. utg.). Cappelen Damm akademisk.
- Olsen, M. I. & Holmen, L. (2018). *Tett på : frafall i skolen og psykisk helse*. Fagbokforl.
- Omdal, H. & Thygesen, R. (2018). *Å falle mellom to stoler : samarbeid til barnets beste i barnehage og skole*. Universitetsforl.
- Overland, T. & Nordahl, T. (2013). *Rett og plikt til opplæring : om fravær og deltakelse i skolen*. Fagbokforl.
- Paulsen, J. M. & Jenssen, M. M. F. (2023). *Strategisk skoleledelse* (2. utgave. utg.). Fagbokforlaget.
- Robinson, V. (2018). *Færre endringer - mer utvikling*. Cappelen Damm akademisk.
- Rogstad, J. & Reegård, K. (2016). *De Fravalne : om frafall i videregående opplæring - hvem er de, hva vil de og hva kan gjøres?* Gyldendal akademisk.
- Rolf K. Andersen, M. B., Ester Bøckmann, Marianne Takvam Kindt, Torgeir Nyen, Anna Hagen Tønder. (2021). *Håndtering og konsekvenser av koronautbruddet for videregående opplæring*. Fafo.
- Schartum, D. W. (2020). *Personvernforordningen : en lærebok* (1. utgave. utg.). Fagbokforlaget.
- Tanggaard, P. & Brekke, B. (2021). *Praktisk prosessledelse i skolen* (1. utgave. utg.). KF.

Torill Bogsnes Larsen, H. B. U. (2018). Frafall i skolen er et folkehelseproblem. *NRK Ytring*.
<https://www.nrk.no/ytring/frafall-i-skolen-er-et-folkehelseproblem-1.13902387>
Aas, M. & Vennebo, K. F. (2021). *Ledelse av profesjonelle læringsfellesskap i skolen* (1. utgave. utg.). Fagbokforlaget.

Vedlegg 1 – Godkjenning fra Sikt – tidligere NSD

Vurdering av behandling av personopplysninger

Referansenummer
406002

Vurderingstype
Standard

Dato
27.10.2022

Tittel

Masteroppgave i tilpasset opplæring

Behandlingsansvarlig institusjon

Nord Universitet / Fakultet for lærerutdanning og kunst- og kulturfag / Logopedi, spesialpedagogikk, tilpasset opplæring

Prosjektansvarlig

Trond Lekang

Student

Håvard Hilding

Prosjektperiode

08.08.2022 - 26.06.2023

Kategorier personopplysninger

Alminnelige

Lovlig grunnlag

Samtykke (Personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a)

Behandlingen av personopplysningene er lovlig så fremt den gjennomføres som oppgitt i meldeskjemaet. Det lovlige grunnlaget gjelder til 26.06.2023.

[Meldeskjema](#)

Kommentar

OM VURDERINGEN

Personverntjenester har en avtale med institusjonen du forsker eller studerer ved. Denne avtalen innebærer at vi skal gi deg råd slik at behandlingen av personopplysninger i prosjektet ditt er lovlig etter personvernregelverket.

Personverntjenester har nå vurdert den planlagte behandlingen av personopplysninger. Vår vurdering er at behandlingen er lovlig, hvis den gjennomføres slik den er beskrevet i meldeskjemaet med dialog og vedlegg.

VIKTIG INFORMASJON TIL DEG

Du må lagre, sende og sikre dataene i tråd med retningslinjene til din institusjon. Dette betyr at du må bruke leverandører for spørreskjema, skylagring, videosamtale o.l. som institusjonen din har avtale med. Vi gir generelle råd rundt dette, men det er institusjonens egne retningslinjer for informasjonssikkerhet som gjelder.

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 26.06.2023.

LOVLIG GRUNNLAG

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

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

TAUSHETSPLIKT

Deltagerne i prosjektet har taushetsplikt. Intervjuene må gjennomføres uten at det fremkommer opplysninger som kan identifisere elever.

PERSONVERNPRINSIPPER

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

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

DE REGISTRERTES RETTIGHETER

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

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

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

FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

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

Ved bruk av databehandler (spørreskjemaleverandør, skylagring eller videosamtale) må behandlingen oppfylle kravene til bruk av databehandler, jf. art 28 og 29. Bruk leverandører som din institusjon har avtale med.

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

MELD VESENTLIGE ENDRINGER

Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å melde dette til oss ved å oppdatere meldeskjemaet. Før du melder inn en endring, oppfordrer vi deg til å lese om hvilke type endringer det er nødvendig å melde: <https://www.nsd.no/personverntjenester/fylle-ut-meldeskjema-for-personopplysninger/melde-endringer-i-meldeskjema>

Du må vente på svar fra oss før endringen gjennomføres.

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

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

Kontaktperson hos oss: Lene Chr. M. Brandt

Lykke til med prosjektet!

Vil du delta i forskningsprosjekt knyttet til masteroppgave i tilpasset opplæring?

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å undersøke hvordan to videregående skoler har forberedt seg på å ta i bruk et nytt datasystem for elevoppfølging. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Forskningsprosjektet er basis for min masteroppgave i tilpasset opplæring med modul PfdK (profesjonsfaglig digital kompetanse). Den foreløpige problemstillingen er *Hvilke forventinger har forskjellige ansatte i en videregående skole til oppstart av bruk av nytt datasystem knyttet til IKO-modellen for elevoppfølging?*

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Nord universitet er ansvarlig for prosjektet.
Min veileder er Trond Lekang

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Jeg har spurt rektor ved skolen du er ansatt på å velge ut en lærer, en leder, og et medlem av elevtjenesten på skolen for delta i et fokusgruppeintervju.

Hva innebærer det for deg å delta?

Ved å delta i forskningsprosjektet vil du delta i et fokusgruppeintervju hvor du og to andre fra skolen din blir spurt 12-15 spørsmål knyttet til oppstart med IKO-modellen for elevoppfølging samt forventninger til bruk av nytt datasystem for elevoppfølging.

Det er frivillig å delta

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

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

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

Fokusgruppeintervjuet vil bli tatt opp og lagret sikkert ved hjelp av Nettskjema-Diktafon før det vil transkriberes og anonymiseres.

Hva skjer med personopplysningene dine når forskningsprosjektet avsluttes?

Prosjektet vil etter planen avsluttes juni 2023. Lydopptaket som er gjort vil da slettes.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra Nord universitet har Personverntjenester vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket. Prosjektet er godkjent av NSD - Norsk senter for forskningsdata.

Dine rettigheter

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

- innsyn i hvilke opplysninger vi behandler om deg, og å få utlevert en kopi av opplysningene
- å få rettet opplysninger om deg som er feil eller misvisende
- å få slettet personopplysninger om deg
- å sende klage til Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger

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

Student: *Håvard Hilding* - havard.hilding@student.nord.no

Veileder: *Trond Lekang* - trond.lekang@nord.no

Vårt personvernombud: *Toril Irene Kringen* - personvernombud@nord.no

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

- Personverntjenester på epost (personverntjenester@sikt.no) eller på telefon: 53 21 15 00.

Med vennlig hilsen

Trond Lekang

Trond Lekang
(Veileder)

Håvard Hilding
(Student)

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet [*sett inn tittel*], og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i fokusgruppeintervju

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

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Vedlegg 3 – intervjuguide

Introduksjon

Kan alle fortelle kort om

- Hvilke roller/arbeidsoppgaver de har på skolen i dag.
- Eventuelle tidligere roller arbeidsoppgaver innenfor utdanning.
- Ansenitet i nåværende rolle og i skolen generelt

Organisasjon:

Hvilke tiltak har skolen igangsatt for å få flest mulige av de ansatte til å bruke IKO-programmet på ønsket måte?

1. *Tror dere skolens ansatte er motiverte til å ta i bruk ny metodikk for å følge opp elever?*
2. *Har skolen forsøkt å kartlegge de ansattes holdninger og forventninger til innføringen av IKO-metodikken med tilhørende digitalt system?*
3. *Hvilke tiltak har skolen igangsatt for å forberede de ansatte på bruk av IKO-metodikken med tilhørende datasystem?*
4. *Tror dere at innføringen av VIS tidligere i år kommer til å påvirke innføringen av IKO-datasystem? I så fall på hvilken måte?*

Tilpasset opplæring:

På hvilke måter ser skolen for seg at innføring av IKO-metodikken generelt, og IKO-dataprogrammet spesielt, kan endre måten skolen tilpasser undervisningen til elever som trenger det?

1. *Hvilke utfordringer opplevde skolen knyttet til tilpasset opplæring før innføring av IKO-metodikken?*
2. *Jobber skolen systematisk med tilpasset opplæring? (Fokusgruppen kan utdype)*
3. *Hvilke fordeler ser dere for dere at et dedikert datasystem for elevoppfølging kan ha for elever og ansatte?*
4. *Hvilke ulemper ser dere for dere at et dedikert datasystem for elevoppfølging kan ha for elever og ansatte?*

Digital kompetanse

Har skolen gode forutsetninger å effektivt ta i bruk et nytt digitalt verktøy for elevoppfølging.

1. *Har skolens ansatte gode forutsetninger til å begynne å bruke et nytt digitalt verktøy for elevoppfølging?*
2. *Hvilke holdninger har skolens ansatte til bruk av digitale verktøy, og innføring av nye digitale verktøy?*
3. *Har skolen dedikerte resurspersoner for digital kompetanse?*
4. *Er det planlagt at noen på skolen skal læres opp som "superbrukere"? Hvordan er det i så fall planlagt at disse skal brukes?*

Vedlegg 4 – Rask beskrivelse av digitalt journalverktøy

Det digitale journalverktøyet som er omtalt i denne studien er relativt enkelt. Hver klasse på skolen og hver elev på skolen har en enkelt side hvor informasjon om klassen og eleven kan lagres. Hver elevside har:

- Enkel informasjon som kontaktlærer, klasse og hvem som følger opp eleven fra elev og lærlingtjenesten
- Liste over elevens faglærere
- Sjekkbokser som viser oppfølging av eleven. Eks: Eleven bor på hybel.
- Sjekkbokser som viser hvilken tilrettelegging eleven har: Eks: Fritak fra sidemål.
- En tekstboks som viser den aller viktigste informasjonen om eleven. Denne informasjonen skal alle elevens faglærere være oppdatert på
- En tidslinje over elevoppfølgingen. Her skrives det inn detaljer om møter, støttetimer, startsamtaler, overgangsinformasjon osv.

Alle elever på hvor skole legges automatisk inn i journalverktøyet, men kun de elevene som trenger ekstra oppfølging vil ha noe skrevet om seg i systemet. Tilgang er styrt gjennom hvem som er kontaktlærer og faglærere i Visma InSchool.

Forskjellige roller i systemet har forskjellige tilganger, både til å gjøre endringer og lese informasjon. Når informasjon legges inn i systemet må den som legger inn informasjonen ta et aktivt valg om hvem som skal få lesetilgang til informasjonen.