

Linda Synsteli

# Trinnorganisering: Fremming av faglig og sosial inkludering i skolen

En kvalitativ studie om lærerens erfaringer med sin måte å organisere trinn og intensiv opplæring på ved en barneskole.





Universitetet i Sørøst-Norge  
Fakultet for humaniora, idretts- og utdanningsvitenskap  
Institutt for pedagogikk  
Postboks 235  
3603 Kongsberg

<http://www.usn.no>

© 2024 Linda Synsteli

Denne avhandlingen representerer 30 studiepoeng

## Sammendrag

Denne masteroppgaven har til hensikt å gi økt innsikt i hvordan organisering av trinn og intensiv opplæring kan bidra til å fremme sosial og faglig inkludering i barneskolen. Studien undersøker fire læreres erfaringer som jobber ved en skole som praktiserer trinnorganisering, og hvordan de erfarer og anvender organiseringen av trinn og intensiv opplæring.

Inkluderingsbegrepet, tilpasset opplæring og tidlig innsats er sentrale begreper, sammen med styringsdokumenter, lovverk og aktuell forskning og teori som sammen skal belyse oppgavens formål. Utvalgt teori og tidligere forskning ses i sammenheng med data innhentet gjennom kvalitative forskningsintervju av fire lærere som jobber ved samme barneskole. Mitt teoretiske rammeverk består i hovedsak av Nordahl og Overland (2021) og Bjørnsrud og Nilsen (2012, 2022), men også annen relevant teori er benyttet som blant annet Haug (2014, 2020), Jensen (2020), Michelet (2020), og Olsen og Fasting (2021) samt aktuelle styringsdokumenter.

Hovedfunnene viser at lærerne opplever at trinnorganiseringen bidrar til fremming av sosial inkludering fordi de setter sammen grupper med utgangspunkt i opplevd gruppedynamikk og tar hensyn til sosiale interaksjoner mellom elevene, hvor det gjøres endringer flere ganger i løpet av skoleåret. Enten for å legge til rette for vennskap og nye relasjoner, eller for å skjerme for vanskelige relasjoner. Lærerne opplever derfor å ha muligheten til å lage gode grupper. Funnene viser at elevene har flere voksne å spille på og det fremkommer at *relasjonenes betydning* mellom elev og lærer, og elev-elev står sentralt. Lærerne påpeker at tid til *samarbeid* mellom de voksne oppleves som en av suksessfaktorene for å lykkes med en slik trinnorganisering, samt evnen til å være *fleksibel* som lærer. At ressurser tilknyttet intensiv opplæring er skjermet, oppleves også som en suksessfaktor. Fordi sosial og faglig inkludering må ses i sammenheng, og er en forutsetning for hverandre, kan en si at trinnorganiseringen i hovedsak bidrar til sosial tilhørighet og trivsel. Samtidig er dette avgjørende for om elevene er læringsklare, hvor igjen organiseringen av ressurser knyttet til *intensiv opplæring* bidrar til faglig inkludering.

# Innholdsfortegnelse

<b>Sammendrag</b> .....	<b>2</b>
<b>Innholdsfortegnelse</b> .....	<b>3</b>
<b>Forord</b> .....	<b>5</b>
<b>1 Innledning</b> .....	<b>6</b>
1.1 Bakgrunn for valg av tema og aktualitet .....	6
1.1.1 Aktualitet .....	7
1.2 Formål, problemstilling og avgrensing .....	10
1.3 Oppgavens oppbygging .....	11
<b>2 Teori</b> .....	<b>13</b>
2.1 Inkludering .....	13
2.1.1 Inkluderende læringsmiljø .....	15
2.1.2 Relasjonens betydning .....	16
2.2 Tilpasset opplæring .....	17
2.2.1 Historisk blikk på tilpasset opplæring.....	18
2.2.2 Tre nivåer.....	20
2.2.3 Forholdet mellom tilpasset opplæring og spesialundervisning ....	22
2.2.4 Organisering av klasser og grupper .....	23
2.3 Tidlig innsats og intensiv opplæring .....	24
2.4 Profesjonsfelleskapets kultur for tilpasset opplæring .....	27
<b>3 Metode</b> .....	<b>29</b>
3.1 Vitenskapsteoretisk perspektiv .....	29
3.1.1 Fenomenologi .....	29
3.1.2 Hermeneutikk .....	30
3.1.3 Min for forståelse og posisjon som forsker.....	30
3.2 Kvalitativ forskningsintervju som metodisk tilnærming .....	31
3.3 Utvalg og rekruttering .....	32
3.4 Intervjuprosessen .....	33
3.4.1 Utarbeiding av intervjuguide .....	33
3.4.2 Gjennomføring av intervjuene .....	34
3.5 Transkribering .....	35
3.6 Analyse av datamaterialet .....	36
3.6.1 Tematisk analyse .....	37
3.7 Kvalitetskriterier .....	39

3.7.1	<i>Reliabilitet, validitet og overførbarhet</i>	39
3.7.2	<i>Etiske betraktninger</i>	40
<b>4</b>	<b>Presentasjon av funn</b>	<b>42</b>
4.1	Trinnorganiseringen	42
4.1.1	<i>Erfaring og anvendelse</i>	42
4.1.2	<i>Muligheter og utfordringer</i>	46
4.2	Intensiv opplæring og tidlig innsats	48
4.2.1	<i>Organisering og gjennomføring</i>	49
4.2.2	<i>Grenseoppgangen mellom spesialundervisning og TPO</i>	51
4.3	Samarbeid og profesjonsfelleskap	52
4.3.1	<i>Suksessfaktorer for å lykkes</i>	53
<b>5</b>	<b>Drøfting av funn</b>	<b>55</b>
5.1	Trinnorganisering og inkludering	55
5.1.1	<i>Sosial inkludering og felleskap</i>	58
5.2	Intensiv opplæring	59
5.2.1	<i>Intensiv opplæring og spesialundervisning</i>	61
5.3	Samarbeid og profesjonsfelleskap	62
5.4	Oppsummering og konklusjon	63
<b>6</b>	<b>Avslutning</b>	<b>66</b>
6.1	Videre forskning	66
	<b>Referanser</b>	<b>68</b>
	<b>Oversikt over tabeller og figurer</b>	<b>72</b>
	<b>Vedlegg</b>	<b>73</b>

# Forord

Fire års studier er ved veis ende. For en mestringsopplevelse jeg kjenner på nå, ved å snart være i mål. Å kombinere dette studie med full jobb og familie, med barn i småskole og barnehagealder, har ikke vært noen enkel kunst. Jeg har lenge vært klar for å gå rett til «kronen på verket» som min veileder kaller det, nemlig denne masteroppgaven. Så på den ene siden har jeg vært veldig motivert for dette prosjektet, på en annen side har det vært tungt, og det har vært mange ting jeg ha måttet prioritere vekk til fordel for skriving. Likevel ville jeg ikke vært foruten, og det har vært betryggende med en fot i teori og en i praksis, hvor jeg opplever hvordan disse utfyller hverandre.

Tusen takk til min «nøkkelperson» og dere fire informanter som deltok på intervjuene, uten dere hadde ikke denne oppgaven blitt til.

Tusen takk til min kjære samboer, Vebjørn, for din støtte og tålmodighet disse fire årene, men spesielt det siste halve året. Det kan ikke bare ha vært enkelt å henge med på denne følelsesmessige karusellen.

Takk til mine to håpefulle, William og Jenny for at dere tålmodige har ventet på at mamma skal bli ferdig med all skrivingen. Jeg ser frem til mye mer tid sammen med dere.

Tusen takk til min kjære veileder Selma Dzemic Kristiansen for samarbeidet, og takk for ditt engasjement, støtte og din tilgjengelighet. Tusen takk til Cecilie og Karen-Rebekka for både gjennomlesning og korrekturlesing av oppgaven.

Takk til medstudenter og gode kollegaer for drøftinger underveis, samt støtte, heiarop og barnepass fra familie og venner, dere er gull verdt!

Drammen, Mai 2024

Linda Synstelién

# 1.0 Innledning

Formålet med denne masteroppgaven er å bidra til økt innsikt i hvordan organisering av trinn og intensiv opplæring kan bidra til å fremme sosial og faglig inkludering i barneskolen. I denne masteroppgaven vil *inkludering* vektlegges. I første kapittel vil jeg legge frem bakgrunnen for valg av tema, samt hvorfor dette er viktig. Deretter vil problemstillingen og forskningsspørsmålene presenteres.

## 1.1 Bakgrunn for valg av tema og aktualitet

Selv har jeg jobbet mange år i skolen, som spesialpedagog på en tilrettelagt avdeling, siden som kontaktlærer på ungdomstrinnet, og nå de siste par årene som pedagogisk psykologisk rådgiver. I jobben som spesialpedagog hadde jeg teamlederansvar og lagde timeplaner for både elever og voksne på teamet jeg ledet. Jeg fikk erfare at timeplanleggingen som ble gjort i forkant av skoleårets oppstart la store føringer for hvordan innholdet i skoleåret ville bli. Timeplanen ble en viktig ramme, og jeg erfarte at selve organiseringen er det som kan gi oss handlingsrom for å tilpasse undervisningen best mulig. Som lærer på ungdomsskolen opplevde jeg straks at rammene var mer komplekse og låst, men på lik linje var det timeplanen som la føringene for vårt handlingsrom og mulighet for å tilpasse undervisningen. Spesialundervisningen ble enkelte ganger organisert med elever ut på gruppe, noe jeg opplevde som lite effektivt fordi eleven selv ikke ønsket å gå ut fra klassen, det ble for synlig, noe jeg opplevde vitnet om en manglende naturlig gruppekultur. En siste ting jeg har erfart og som er noe av bakgrunnen for valg av tema, er klasseinndelingen, og hvor låst jeg opplevde (og fremdeles gjør) denne er fra både 1.-7. trinn, og de tre årene på ungdomsskolen. Jeg opplevde det som opprivende i tilfeller hvor vi måtte flytte en elev over til en annen klasse, både for elevene imellom og i foreldregruppa. Det var vanskelig å «pakke inn» elever som strevde sosialt om de hadde få medelever å spille på i sin klasse o.l. Jeg opplevde en kultur blant lærerne med «dine» og «mine» elever, med stor forskjellsbehandling mellom klassene. Som PP-rådgiver får jeg et blikk utenfra, og det er lettere å reflektere over disse tingene. Jeg har lenge vært nysgjerrig på hvordan organiseringen kan bidra til bedre inkludering og tilpasset undervisning i skolen, og om det finnes skoler som har erfaring med en annen praksis.

På et jobbseminar høsten 2021, var temaet tilpasset opplæring og inkluderende læringsmiljø. En lærer hadde et fremlegg og introduserte skolen hun jobbet på, hvor de opplevde at de var gode på tilpasset opplæring. Hun fortalte om en trinnorganisering som de praktiserer, uten klasser, men rullering av grupper, hvor de også har egne intensiv opplæringslærere (IO-lærere) på 1-4 trinn, som



har ansvaret for tidlig innsats og intensiv opplæring ved skolen. Skolen bestod av et tradisjonelt skolebygg med klasserom, og hadde ikke såkalt fleksible arealer. Denne skolen hadde lite spesialundervisning sammenlignet med andre, fordi de var gode på å tilrettelegge innenfor det ordinære tilbudet, og var tett på med tidlig innsats fra 1.trinn. Dette vekket min interesse, jeg ble umiddelbart nysgjerrig på å finne ut mer om praksisen på denne skolen, og som masterstudent hadde jeg en gylden mulighet til å undersøke dette nærmere.

### 1.1.1 Aktualitet

Ambisjonen om et kunnskapssamfunn for alle, er nedfelt i Stortingsmelding 16 (2006-2007) ...*og ingen stod igjen. Tidlig innsats for livslang læring.* Her står det at å inkludere hver enkelt i et læringsfelleskap som stimulerer livslang læring, er et viktig bidrag til å skape gode liv for den enkelte. En satsning er her tiltak for sosial utjevning og inkludering (St.meld.nr.16(2006.2007)). I pkt. 1.3 heter det at mulighetene ligger i tidlig innsats, som omhandler innsats på et tidlig tidspunkt i barnets liv, eller tidlig inngripen når problemer oppstår eller avdekkes. Undersøkelser viser at det har vært en tendens i norske skoler til «vente å se», fremfor å gripe inn tidlig i elevenes utvikling og læring (St.meld.nr.16 (2006-2007)).

Arbeidet med stortingsmelding 6 ble startet på bakgrunn av funn fra Ekspertgruppen, bestående av Nordahl mfl. (2018), for barn og unge med særskilte behov for tilrettelegging, opprettet av regjeringen i 2017. Ekspertgruppen foreslår i sin rapport store endringer i utdannelsessystemet for at kompetansen skal komme nærmere barna og elevene (Meld. St.6 (2019-2020)).

I Meld.st.6 (2019-2020)) fremkommer det også at inkludering i barnehage og skole handler om at alle barn og elever skal oppleve å ha en naturlig plass i felleskapet, hvor de skal føle seg trygge og oppleve seg som betydningsfulle. I noen tilfeller er det også behov for å gi tilbud utenfor den ordinære opplæringen, hvor det i stortingsmeldingen påpekes at det er fleksible løsninger som må til for å oppnå inkludering. Basert på det som står i rapporten fra ekspertgruppen, fremkommer det at bakgrunnen for behovene som ikke blir tilfredsstillt, er at barn ikke får tilstrekkelig støtte, og ofte opplever å bli ekskludert fra det felleskapet som klassen utgjør. De møter voksne som mangler relevant kompetanse, og det påpekes at hjelpen de trenger kommer for sent. Forventningene til disse elevene er for lave i forhold til ressursene som tildeles. Videre er rådgivningstjenesten for barn med særskilte behov (Pedagogisk-Psykologisk tjeneste) ikke tilstrekkelig til stede, og det er store kvalitetsforskjeller mellom skolene. Som svar på disse utfordringene, iverksetter regjeringen tiltak for å forbedre utdanningssystemet (Nordahl et al., 2018).

I læreplanens overordnende del, i verdier og prinsipper for grunnopplæringen fremkommer det i punkt 2.1 at skolen skal både støtte og bidra til elevenes sosiale læring og utvikling gjennom fag og ellers i skolehverdagen (Kunnskapsdepartementet, 2017a, s.10). Til dette har utdanningsdirektoratet utarbeidet støttemateriell knyttet til sosial læring og hvordan skape inkluderende læringsmiljø (Utdanningsdirektoratet, 2017a, s.1). Her er det lagt vekt på at skolen må se faglig og sosial læring i sammenheng, og utvikle trygge og gode felleskaper der elevene kan oppleve både mestring og tilhørighet. De hevder at å skape en felleskape undervisning med vekt på elevmedvirkning og samarbeid, er en måte å gjøre dette på. I planleggingen av dette fremkommer det at det blant annet er vesentlig at skolen er bevisst på inndeling i grupper, hvor elevene bør bli kjent på tvers av etablerte vennegjenger og over tid etablerer et faglig og sosialt fellesskap. Samtidig fremkommer det i stortingsmelding 31 (2007-2008), *Kvalitet i skolen*, at det i dag foreligger lite forskning om betydningen av faktorer som metodevalg, valg av gruppestørrelser, baseorganisering eller utforming av skolebygg, som også understøtter viktigheten av å se nærmere på temaet (St.meld.nr.31 (2007-2008)).

Frem til 2003 hadde opplæringsloven regler om at det skulle være maksimalt 28 elever per klasse på barnetrinnet, og maks 30 på ungdomstrinnet (Sjeggestad, 2016). Denne ble opphevet i 2003 med bakgrunn i blant annet at regelen ikke lengre var tilpasset skolens behov og de utfordringer skolen stod overfor, at det var nødvendig med et regelverk som ga rom for at skolene planlegger ut fra hvordan læringsutbytte økes, samt at trivselen bedres og målene i læreplanen nås (s.4-6). Endringene i bestemmelsene om organisering av opplæringen hadde til hensikt å bidra til at lærerressursene skulle bli mer effektivt utnyttet og at lærernes faglige arbeidsmiljø skulle bli bedre. Kommunen har en viss fleksibilitet når gruppestørrelsene skal settes, men begrenses også i regelverket i opplæringsloven § 8-2. Her påpekes det at klassene, gruppene eller basisgruppene ikke må være større en hva som er pedagogisk eller trygghetsmessig forsvarlig, hvor vurderingen av hva som er pedagogisk forsvarlig i opplæringssituasjonen må vurderes etter skjønn. Noen momenter ut fra en helhetsvurdering påpekes som relevante, blant annet: individuelle elevforutsetninger, elevsammensetningen og det pedagogiske personalets forutsetninger. Sjeggestad (2016, s.7) hevder at det er læreren som kjenner situasjonen i klasserommet best, slik at lærerens stemme er avgjørende for å sikre en likeverdig og rettferdig fordeling av ressurser.

### ***Ny opplæringslov***

Rammene for opplæring og tilpasset opplæring er nedfelt i opplæringsloven §1-3 og forteller oss at opplæringen skal tilpasses elevens evner og forutsetninger (Opplæringslova, 1998, §1-3). § 1-4 tar

for seg tidlig innsats, og her fremkommer det at skolen har et ansvar for at elever som står i fare for å bli hengende etter i lesing, skriving og regning raskt får en egnet intensiv opplæring, slik at forventet progresjon blir nådd, hvor det gis rom for at det kan gis som eneundervisning i en kort periode (Opplæringslova 1998, §1-4).

Det er verdt å merke seg at fra 1.08.2024 trer ny opplæringslov i kraft, med noen endringer. §1-3 vil i ny opplæringslov ligge under kapittel 11, nærmere bestemt §11-1 *Tilpassa opplæring*, og presiserer i ny lovtekst at det er kommunen og fylkeskommunen som skal sørge for at opplæringa er tilpassa (Opplæringslova, 2023, §11-1). I ny opplæringslov kommer også §11-2 *Tilfredstillende utbytte av opplæringa* som omhandler at kommunen og fylkeskommunen skal sørge for at lærerne følger med på utviklinga til elevene, og melder fra til rektor dersom det er tvil om en elev har tilfredsstillende utbytte av opplæringa, og skolen må sette i gang egnede tiltak om nødvendig (Opplæringslova, 2023, §11-2). Her skal skolen vurdere om tiltakene tilstrekkelig slik at eleven får et tilfredsstillende utbytte av opplæringa, eller om eleven har behov for *individuell tilrettelegging* jf. § 11-6 i ny opplæringslov, som nå er §5-1 med overskriften *rett til spesialundervisning*. Her ser vi at spesialundervisnings begrepet har endret navn til *individuell tilrettelagt opplæring*. Selve innholdet i lovteksten er ganske lik den vi har i dag.

Når det gjelder §1-4, vil den i ny opplæringslov hete §11-3 *Intensiv opplæring på 1.til 4.trinn*, hvor innholdet er likt som dagens, men presisert at ansvaret ligger hos kommunen.

Sentralt videre i denne oppgaven er også opplæringsloven §8-2 *organisering av elever i klasser eller i basisgrupper* (Opplæringslova 1998, §8-2). I ny opplæringslov vil den ligge under §14-2 med tittelen: *Inndeling av elevar i klasser og grupper* (Opplæringslova 2023, §14-2).

Dagens §8-2 sier at elevene skal deles inn i klasser eller grupper for å ivareta behovet for sosial tilhørighet, og at de til vanlig ikke kan deles inn i grupper etter kjønn, faglig nivå eller etnisk tilhørighet. For deler av opplæringa kan elevene deles inn i grupper etter behov. Gruppestørrelsen skal ikke være større enn hva som er trygt og pedagogisk forsvarlig. Kontaktlæreransvarer beskrives også i denne paragrafen. § 14-2 i ny opplæringslov skiller seg fra dagens gjeldene §8-2 ved at ansvaret er spesifisert til å ligge hos kommunen og fylkeskommunen og at hver elev skal tilhøre en klasse, å være tilstede der *tilstrekkelig* til at eleven kan utvikle sosial tilhørighet.

## 1.2 Formål, problemstilling og avgrensning

Med utgangspunkt i temaets aktualitet og manglende forskning<sup>1</sup> på området, er formålet med denne studien å rette oppmerksomheten og gi økt innsikt i hvordan organisering av trinn og intensiv opplæring i lys av tilpasset opplæring kan fremme sosial og faglig inkludering i skolen. På bakgrunn av dette har jeg utformet følgende problemstilling:

***Hvordan kan trinnorganisering og intensiv opplæring fremme faglig og sosial inkludering i skolen?***

For å avgrense oppgaven, har jeg valgt en skole som praktiserer trinnorganisering, og har utarbeidet problemstilling og forskningsspørsmålene. Dette er en casestudie. Tjora (2021) definerer en casestudie som en undersøkelse som benytter en allerede eksisterende grense for både hva og hvem undersøkelsen inkluderer, og ekskluderer. Jeg har fått tilgang til en case (skolen) hvor jeg i utgangspunktet hadde et relativt åpent forskningstema, hvor jeg etter hvert har kommet frem til en problemstilling og forskningsspørsmål som er spesielt relevant og interessant for akkurat denne skolen (Tjora, 2021, s.48). Tjora understreker at man bør være spesielt oppmerksom på at caser valgt ut fra bekvemmelighet ikke nødvendigvis er optimale for størst mulig generaliserbarhet (Tjora, 2021, s.49).

For å svare på problemstillingen har jeg undersøkt fire læreres erfaringer ved en barneskole som har en trinnorganisering med klassefrie trinn på en skole fra 1-7 trinn, hvor de har egne intensive opplærings kurs og lærere på 1-4 trinn. Jeg ønsket å undersøke lærernes erfaring med organiseringen av trinn og intensiv opplæring, og hvordan de erfarer at dette bidrar til inkludering sosialt og faglig. For å avgrense ytterligere har jeg vektlagt *organiseringen* av trinn og den intensive opplæringen ved barneskolen, og ikke hovedsakelig innholdet i opplæringen.

---

<sup>1</sup> Da jeg sammen med bibliotekar ved USN har søkt etter tidligere forskning på *trinnorganisering, klasseinndeling* og temaer som omhandler organisering av klasser i offentlige norske skoler, har vi funnet lite som er relevant for denne studien. Dette kan tyde på at det her er et kunnskapshull. Jeg har også søkt etter temaet internasjonalt, amerikanske skoler, men da disse studiene var mer rettet mot ungdomsskolen og High School, anså jeg det ikke som relevant for denne oppgaven som omhandler norsk offentlig grunnskole.

Forsknings spørsmål for å besvare problemstillingen:

- *Hvordan bidrar skolens trinnorganisering til fremming av sosial inkludering?*
- *Hvordan bidrar skolens organisering av intensiv opplæring til fremming av faglig inkludering?*

Under har jeg utformet en tabell med prosjektet i sin helhet. Videre i oppgaven vil jeg utype delene nærmere.

<b>Formål</b>
Å bidra til økt innsikt i hvordan organisering av trinn og intensiv opplæring kan bidra til å fremme sosial og faglig inkludering i barneskolen.
<b>Problemstilling</b>
<i>Hvordan kan trinnorganisering og intensiv opplæring fremme faglig og sosial inkludering i skolen?</i>
<b>Forsknings spørsmål</b>
<ul style="list-style-type: none"><li>- <i>Hvordan bidrar skolens trinnorganisering til fremming av sosial inkludering?</i></li><li>- <i>Hvordan bidrar skolens organisering av intensiv opplæring til fremming av faglig inkludering?</i></li></ul>
<b>Teori og forskning</b>
<ul style="list-style-type: none"><li>- Inkludering – inkluderingsperspektiver</li><li>- Tilpasset opplæring – historikk, de tre nivåene, forholdet mellom tilpasset opplæring og spesialundervisning, organisering av klasser</li><li>- Tidlig innsats</li><li>- Profesjonsfelleskap</li></ul>
<b>Metode</b>
Kvalitativt forskningsintervju av fire læreres erfaring med sin måte å organisering trinn og intensiv opplæring på ved en barneskole.
<b>Analyse</b>
Tematisk analyse

*Tabell 1: Helhetlig oversikt over prosjektet.*

For å avgrense oppgaven har jeg valgt å se på trinnorganisering fra 1-4 trinn, og organisering av intensiv opplæring jf. tidlig innsats paragrafen, og betydning av dette for den sosiale og faglige inkluderingen. Oppgaven vil bli belyst fra et lærerperspektiv, som unnlater både et foreldre og et elevperspektiv som er en begrensning av denne studien

### 1.3 Oppgavens oppbygging

I neste kapittel vil jeg presentere oppgavens teoretiske rammeverk, som i hovedsak er knyttet til inkludering og tilpasset oppøring Nordahl og Overland (2021) og Haug (2014) og tidlig innsats

Olsen og Fasting (2020), Bjørnsrud og Nilsen (2012, 2022). Jeg vil også trekke frem annen relevant teori og tidligere forskning for å belyse studiens problemstilling. I kapittel 3 vil jeg presentere kvalitativ metode og anvendelsen av det i denne sammenheng, i kapittel 4 presentasjon av funn, og i kapittel 5 vil jeg drøfte funn i lys av det teoretiske rammeverket. Avslutningsvis vil jeg komme med en oppsummering og tanker om videre forskning.

## 2.0 Teori

I dette kapittelet vil jeg presentere teori og tidligere forskning, som sammen med empirien skal danne grunnlaget for å kunne svare på problemstillingen. Relevante perspektiver vil i den sammenheng være knyttet til inkludering og tilpasset opplæring, og tidlig innsats, samt organisering og profesjonsfelleskapets betydning.

### 2.1 Inkludering

Haug (2014) snakker om inkluderingsbegrepet som et ønske om at skolen skal være for alle, noe han påpeker som nærmest udiskutabelt. I den inkluderende skolen skal skolens virksomhet tilpasses alle elevenes behov, og ikke motsatt, og hensynta alle elevene uavhengig av kategoriseringer, diagnoser og bakgrunn (Haug, 2014, s.6). Skolen har derfor en stor oppgave som krever ulike arbeidsformer for å kunne lykkes. Ifølge Haug (2014, s.11) er et sentralt poeng i denne sammenheng er at det vil være behov for spesielle tiltak for enkelte elever, hvor man ikke kan forvente at lærere alltid mestrer disse tiltakene. Samtidig er det et stort behov for å utvikle arbeidsformer som er tilpasset alle elever, og den inkluderende situasjonen lærere er forventet å stå i. Nordahl og Overland (2021, s.14) trekker frem at målet med inkludering kan beskrives som at alle elever skal ha en meningsfull deltakelse og tilhørighet i et felleskap sammen med andre i skolen, hvor de skal tilegne seg både faglig og sosial læring.

Det er viktig å se på det historiske perspektivet, hvor skolen erstatter prinsippet om inkludering med tidligere prinsipper om segregering og integrering. Nordahl og Overland (2021) påpeker at segregering var et rådene prinsipp fra 1951, da spesialskolene ble innført og elever som ikke passet inn i normalskolen, ble skilt ut til å gå der. Her var tanken at disse eleven som avvek så mye fra normalen, hadde det best med likesinnede (Nordahl & Overland, 2021, s.15). Inkludering som begrep er utviklet fordi intergreingsbegrepet utspilte sin funksjon etter hvert. I 1975 erstatta inkludering begrepet integrering, hvor praktiseringa av integreringa gikk ut på at elever med store vansker kunne få ta del i vanlig skole igjen, mens inkludering omhandlet at skolemiljøet og læringsmiljøet skulle være så tilrettelagt at det rommer alle elevene (Haug & Olsen, 2020, s. 27). Altså stiller ikke integreringa krav til at undervisninga skal være tilpassa, fordi det er stilt forventninger til elevenes funksjonsnivå (Haug & Olsen, 2020, s.28).

Nordal og Overland (2021, s. 15) trekker frem definisjonen av inkluderingsbegrepet ved å skille mellom å være medregnet og å være deltaker i et sosialt fellesskap. Det vil si at som aktiv deltaker i et fellesskap regnes en for å være inkludert, men at det ikke er tilstrekkelig å kun være medregnet.

Nordahl og Overland (2021, s. 17) trekker frem Qvortrup (2012) som mente det ikke var tilstrekkelig å skille mellom faglig og sosial inkludering, og foreslo en tredje tilnærming til inkludering; *den opplevde inkluderingen* (psykisk inkludering) som omhandler at eleven selv opplever seg inkludert i fellesskapet. Dette samsvarer med Haugs (2014, s.31) sin forståelse av inkludering, hvor han påpeker at deltakelse er en forutsetning for læring, som igjen stiller store krav til den opplæringen som blir gitt.

Nordahl og Overland (2021, s. 18-19) trekker frem denne inndelingen av forståelsen av inkludering, hvor inkluderingen kan forgå i tre fellesskap: voksenstyrte læringsfellesskap, elev-voksen fellesskap og elev-elev fellesskap, og setter det inn en slik tabell (2021, s.19):

	<b>Faglig inkludering</b>	<b>Sosial inkludering</b>	<b>Psykisk (opplevd) inkludering</b>
Formell voksenstyrte læringsfellesskap (undervisning)	Reelt læringsutbytte i skolens fag	Demokratisk deltakelse i klasser	Autentisk mestring i skolens fag
Voksen-elevfellesskap (interpersonlige fellesskap)	Medvirkning i undervisning og læring	Bli sett og hørt av lærere	Positiv og støttende relasjon til lærere
Elev-elev-fellesskap (interpersonlige fellesskap)	Undervisning og læring sammen med medelever	Deltakelse i felles sosiale aktiviteter	Trivsel og vennskap

Tabell 2: Operasjonalisering av ulike inkluderingsperspektiv

Denne inndelingen og forståelsen av inkludering påpeker Nordahl og Overland (2021, s.18-19) kan knyttes til en inkluderingsposisjon, som er rettet mot at det er skolen og de ansatte som må tilpasse seg og hensynta variasjonen i elevgruppa, og trekker frem Persson og Persson (2012) som hevder at bare på denne måten kan alle barn oppleve å være inkludert. Samlet viser denne forståelsen at inkludering er noe langt mere enn å kun fysisk gå i samme skole, og kan være en måte å realisere en inkluderende undervisning og læringsmiljø, samt at den kan brukes som et grunnlag for å vurdere hvilke elever som er godt inkludert og ikke (Nordahl & Overland, 2021, s.20).

Haug (2014, s.31) påpeker at det finnes mye forskning som viser at den viktigste faktoren skolen rår over, er lærerne. Han mener likevel at det er mer sammensatt enn som så, hvor han fremhever at lærerne er satt inn i politisk bestemte rammer som definerer handlingsrommet deres. En utfordring han peker på i denne sammenheng er at de statlige styringssignalene er diffuse og tvetydige, noe som skaper usikkerhet rundt handlingsrommet for skolen og lærere.



### 2.1.1 Inkluderende læringsmiljø

Haug (2020) hevder et inkluderende læringsmiljø forutsetter tilpassa opplæring.

I et inkluderende læringsmiljø, så vel som i tilpassa opplæring, påpeker han at opplegg og gjennomføring preget av fleksibilitet er helt nødvendig, noe skolene har fått kritikk for at de er i for liten grad (s.27).

Bergkastet et al. (2015) beskriver et læringsmiljø som et miljø for læring der alle aktørene er trygge og føler seg inkludert i fellesskapet. Miljøet skal kunne bidra til at hver enkelt kan utvikle seg til å bli den beste versjonen av seg selv, både sosiale og faglig (s.11).

I læreplanens overordnende del, om prinsipper for skolens praksis punkt 3.1 fremkommer det at skolen skal utvikle et inkluderende felleskap som fremmer helse, trivsel og læring for alle (Kunnskapsdepartementet, 2017a). Det påpekes at vennskap skaper tilhørighet, og igjen gjør oss mindre sårbare. Elevene skal lære å respektere forskjeller og forstå at alle har plass i fellesskapet, samtidig har de alle en historie med seg, samt håp og ambisjoner for fremtiden (s.15).

Berkastet et al. (2015) poengterer at det hviler et stort ansvar på læreren når barn begynner på skolen for at barnet skal oppleve et trygt og godt skolemiljø, og blir en del av det sosiale felleskapet. Selv om barn automatisk blir en del av en sosial gruppe med jevnaldrende når de begynner på skolen, blir ikke barnet automatisk inkludert i denne gruppen (s.55).

Michelet (2019, s.20) beskriver klassen som et felleskap hvor hver elev alltid er «den-enkelte-som-del-av-felleskapet». Dette felleskapet spiller en stor rolle for hvordan elevene velger å delta i læringsprosessene. Ifølge Michelet utvides lærerens handlingsrom når læreren ser på klassen som et felleskap. Michelet (2019, s.37) bruker begrepet *elevkultur*. Dette referer til de aspektene ved elevenes felleskap som kan påvirke læring og dannelse. Utfra dette begrepet oppstår også begrepet *motkultur*, som innebærer et klasserom hvor elevene kvalifiserer i motsatt retning av det skolen ønsker, altså der lærer og elev nærmest blir hverandres fiender i kamp om klasserommet (Michelet 2019, s.14). Michelet (2019) identifiserer tre sentrale læringsressurser for elevene: fag, lærer og medelever. Ofte blir medelevene oversett, noe Michelet ser på som en svakhet.

Han kritiserer at helklasseromsundervisning og individuelt arbeid dominerer i mange klasserom og argumenterer for at økt bruk av medeleven som ressurs kan forbedre læringen. Når lærerne bruker elevene som læringsressurs i større grad, utfordrer det dog læreren til å opprettholde sosial kontroll i klassen ifølge Michelet (2019, s.14). Han peker på at en elevkultur for læring og dannelse åpner for et demokratisk hverdagsliv i klasserommet, som kan bidra til økt mulighet for større grad av mestring for elevene. For å utnytte medeleven som læringsressurs, må elevene sitte sammen og

snakke sammen om fag på en produktiv måte. Likevel holder ikke dette alene; læreren må aktivt jobbe med å utvikle en slik elevkultur (Michelet, 2019, s. 15). Michelets (2019, s. 21-22) hevder at lærere har et handlingsrom for å arbeide med denne elevkulturen i klasserommet, hvor man som lærer gjerne raskt merker hvordan ulike klasser er veldig forskjellige. En klasse kan oppleves som lett å undervise i og en annen tung. Han poengterer at anerkjennelse hos medelever ofte er viktig. Hvis en elev opplever en konflikt ved at han synes et fag er spennende, men klassen unisont oppfatter faget som kjedelig, kan det være han skjuler at han synes det er gøy. Hvis eleven må velge mellom å delta på klassens motspill eller følge lærerens instruksjoner lojalt, veier gjerne det førstnevnte tyngst ifølge Michelet (2019, s.27). Sosiale interaksjoner i klasserommet innebærer ofte forhandlinger elevene imellom, noe som potensielt kan skape en sterk lærings situasjon spesielt knyttet til å ta felles beslutninger (Michelet, 2019, s.60-70). Sosial posisjoner hevder han utvikles ved at elevene vurderer og rangerer hverandre ut fra kriterier som at en er vennlig og utadvent, pen, sterk o.l., hvor det over tid vil utvikles en uformell struktur av slike posisjoner. Dette kan også forstås som plass, rolle eller status i et sosialt fellesskap. Michelet (2019) peker på at slike sosiale strukturer av posisjoner kan være vanskelig å endre når de først er etablert (s.70).

Linder (2012, s.3) trekker frem relasjonen mellom lærer og elev, og mener den kan betraktes som en av de mest undervurderte variabler innenfor undervisning og læring.

God trivsel og høy faglighet er hverandres forutsetning, hvor hun hevder at barnets utvikling skjer i relasjonelle forhold (Linder, 2012, s. 46)

### 2.1.2 Relasjonens betydning

Utdanningsdirektoratet (2019b) trekker frem positive relasjoners betydning for å fremme læring, helse og trivsel, samt konsekvensen av det motsatte. De påpeker at skolen er en viktig arena for å utvikle vennskap, og at å ha venner og tilhøre et fellesskap er viktig for elevenes sosiale og faglige utvikling, og er en viktig beskyttelsesfaktor mot mobbing og andre krenkelser (Utdanningsdirektoratet, 2019b). Utdanningsdirektoratet har utarbeidet noen tiltak for å bedre svake eller negative relasjoner i skolen. Her trekker de frem betydningen av gruppesammensetninger for å legge til rette for vennskap. Det fremgår at de voksne alltid bør velge gruppesammensetninger som fremmer sosial og faglig mestring.

Utdanningsdirektoratet trekker også frem temadager og prosjekter med f.eks. vennskapstemaer, og legge til rette for felles opplevelser også kan bidra til tilhørighet i fellesskap. Ved felles aktiviteter, kommer det forslag om at en voksen kan «trekke i trådene» i tilfeller hvor elever trekker seg unna, ved å for eksempel skape en arena for inkludering gjennom en klubb eller aktivitet der elever kan

møte andre med felles interesser. Slik påpeker de at voksne kan hjelpe til med å spleise elever som kanskje ikke finner noen likesinnede i klassen sin (Utdanningsdirektoratet, 2019b). Ut fra disse beskrivelsene, er det verdt å merke seg den voksnes betydning for å organisere og legge til rette for å inkludere elever sosialt. Utdanningsdirektoratet påpeker nettopp viktigheten av voksnes ansvar for relasjon mellom voksen-elev, men også for relasjonen mellom elevene (Utdanningsdirektoratet, 2019b). Hvis elever har vansker med å utvikle positive relasjoner til medelever og jevnaldrende, bør skolen sette inn tiltak for å mobilisere medelever til å både støtte og inkludere elever som er sårbare.

Hattie og Yates (2014) trekker fram forskningsresultater gjort av Benner og Mistry (2007), hvor to ting poengteres i forhold til effekt av lærer-elev relasjon og forventninger:

- Positiv lærer-elev relasjon som kan virke som en buffer mot effekter som kan ha sammenheng med dårlige hjemmeforhold
- Gode forhold hjemme og til foreldre kan være en buffer mot effekter dersom lærer-elev relasjonen ikke er gunstig.

I tillegg påpekes det at for de eleven med best utdanningsmessige resultater, var det et samsvar mellom hjem og skole (Hattie & Yates, 2014, s.56). Dette betyr at positive relasjoner og forventninger som stammer både fra hjemmet og fra lærer, vil kunne forutsi hvilke elever som var de mest vellykkede, og motsatt når det gjelder de dårligste resultatene. Hattie og Yates hevder at slike forskningsfunn gir støtte til oppfatningen av at alle barn trenger en betydningsfull voksen som kan vise positiv respekt for hen.

## 2.2 Tilpasset opplæring

Læreplanens overordnende del i prinsipper for skolens praksis, under punktet undervisning og tilpasset opplæring, fremkommer det:

*«Tilpasset opplæring er tilrettelegging som skolen gjør for å sikre at alle elever får best mulig utbytte av den ordinære opplæringen. Skolen kan blant annet tilpasse opplæringen gjennom arbeidsformer og pedagogiske metoder, bruk av læremidler, organisering, og i arbeidet med læringsmiljøet, læreplaner og vurdering. Lærerne må bruke et godt faglig skjønn i arbeidet med å tilpasse opplæringen.»* (Kunnskapsdepartementet, 2017a, s.16)

### 2.2.1 Historisk blikk på tilpasset opplæring

Begreper tilpasset opplæring har vært brukt som begrep fra midten av 1970-årene (Haug, 2020). I politisk sammenheng påpeker han at begrepet skal være brukt første gang i stortingsmeldinga *Om spesialundervisning* fra kirke og undervisningsdepartementet (1976). Der heter det blant annet at ved endringer i lovverket er det fastslått at kommunen har ansvaret for at alle barn og unge får ett tilpasset tilbud, så langt det lar seg gjøre på eller i nærheten av hjemstedet.

Haug (2020, s.14) referer til at det er flere endringer det her er snakk om. Loven åpnet blant annet opp for integrering av elever med funksjonsvansker i ulike varianter, i vanlig klasse og skole, og opphever skille mellom opplæringsdyktig og ikke opplæringsdyktige elever. Nå skulle skolen være for alle elever, og førte til ny formulering i ny lov, nemlig at alle elever har rett til å få opplæring i samsvar med de forutsetningene og evnene de har (Haug, 2020, s.14). Med dette som utgangspunkt var det ikke lenger aktuelt å stille krav til om eleven var skolemodne eller ikke slik som det tidligere var. I Mønsterplan for grunnskolen fra 1974 (Kyrkje- og utdanningsdepartementet, 1974, henvist i Haug, 2020, s.14) hadde dette allerede fått konsekvenser i klasserommet i form av tilrådninger om differensieringstiltak for å møte elevvariasjonene.

Dette gikk ut på at elever kunne jobbe med ulikt lærestoff, både i nivå, tempo og art. Dette var et prinsipp bygget en videre på i beskrivelsen av utfordringer i sammenheng med integreringa av elever med særskilte behov og *Om spesialundervisninga* (Kirke- og undervisningsdepartementet, 1976, s.29, henvist i Haug 2020, s.15):

*«Departementet ser det som en sentral spesialpedagogisk oppgave at den enkelte klasses evne og muligheter til å gi tilpasset opplæring og en gunstig ramme for sosialutvikling til elever med stor spredning i forutsetninger og behov blir videre utviklet i samsvar med Mønsterplanens retningslinjer.»* (Haug, 2020, s.15)

På denne måten var begrepet tilpasset opplæring introdusert i norsk skole (Haug, 2020, s.15). Han peker på at normalplanen fra 1939 var spesielt tydelig på hensynet en skulle ta til variasjonen i elevgruppa. Den tilpassa opplæringa vi kjenner til i dag, hevder han på mange måter kan tas med tilbake dit (Haug 2004, henvist i Haug 2020, s.15). Her vektlegges det i planen at opplæring i stor grad skal individualiseres. Ut fra ideen om individualisering forklarer normalplanen oppgava på denne måten (Kyrkje – og utdanningsdepartementet, 1939 henvist i Haug, 2020, s.15):

*«Målet for opplæring er ikkje å hjelpa elevar med ulike evner og givnader til å bli like dugande i skularbeidet, men å gjeva elevane ei opplæring som er best mogleg i samhøve med evnene og givnande deira.»*

Å gi alle den samme undervisninga var ikke lenger veien å gå, slik som tidligere (Haug, 2020, s.16). I dagens opplæringslov fra 1998 er tilpassa opplæring hjemlet i egen paragraf (§1-3), hvor det videre i loven fremkommer at skolen har et ekstra ansvar for at opplæringa skal være tilpassa elevene forutsetninger i §.1-4. Haug (2020) mener at tilpassa opplæring kan forstås som en sterk ambisjon, som ikke enkelteleven har rett på juridisk sett, men at skolen skal strekke seg mot å gi eleven en slik opplæring.

### ***Vid og smal forståelse***

Haug (2020, s.22) forteller at det er vanlig å skille mellom en smal og vid forståelse av tilpassa opplæring. Den smale tilnærmingen omhandler tiltak rettet mot enkeltindivid eller små grupper for muliggjøring for tilrettelegging av arbeidsformer og læringsinnhold spesielt for dem. Den vide forståelsen omhandler å legge til rette opplæring slik at den fungerer godt for hele det kollektive felleskapet i en klasse eller gruppe. Sammen med konklusjonen i evalueringa fra reform 97, om blant annet manglende tilpassa opplæring, ga det grunnlag for å øke innsats på individuelle tiltak og individuell læring (Haug 2003, henvist i Haug, 2020, s.22). Orienteringa om tilpassa opplæring var da hovedsakelig konsentrert om ansvar for egen læring (Bergem, 2009, referert i Haug, 2020, s. 22). Da fikk eleven planer for arbeidet de skulle gjøre for en uke eller lenger. Planene var ofte nivådelte, med oppgaver med ulik vanskegrad. Mye var opp til eleven selv, både når det skulle gjøres, hvilken vanskegrad, og hvordan de skulle jobbe med utfordringene i planen. I en større undersøkelse hevder 27 prosent av foreldrene at barnet deres ikke klarte å jobbe selvstendig med en slik arbeidsplan, hvor i alt 52 prosent av foreldrene med barn som mottok spesialundervisning sa det samme (Haug, 2012, referert i Haug 2020, s.23). Til tross for slike resultater, erfarer Haug (2020, s. 23) at den smale forståelsen av tilpassa opplæring er i ganske stort omfang enkelte steder.

Den vide tilnærminga har vært opptatt av den generelle kvaliteten av undervisningen og opplæringen som gjelder alle elever. I den overordna delen av lærerplanen i punkt. 3.2 er det vektlagt ei vid forståelse av tilpasset opplæring hvor det presiseres at den gjelder alle elever, og skal skje hovedsakelig gjennom variasjon og tilpasninger til mangfoldet av elevgruppen innenfor fellesskapet. Haug (2020) hevder han ofte møter en forståelse for at tilpassa opplæring bare gjelder elever som strever, men som han presiser er helt feil. Tilpassa opplæring gjelder alle elever, også de med gode forutsetninger for læring (s. 23). Den kollektive undervisningen skal ha så høy kvalitet at den favner alle elever, og når den er det presiser han at det reduserer behovet for ekstra tiltak. Nå kvaliteten er lav, vil det øke behovet for ekstra tiltak (Haug, 2020, s.24). Haug peker på at det er en

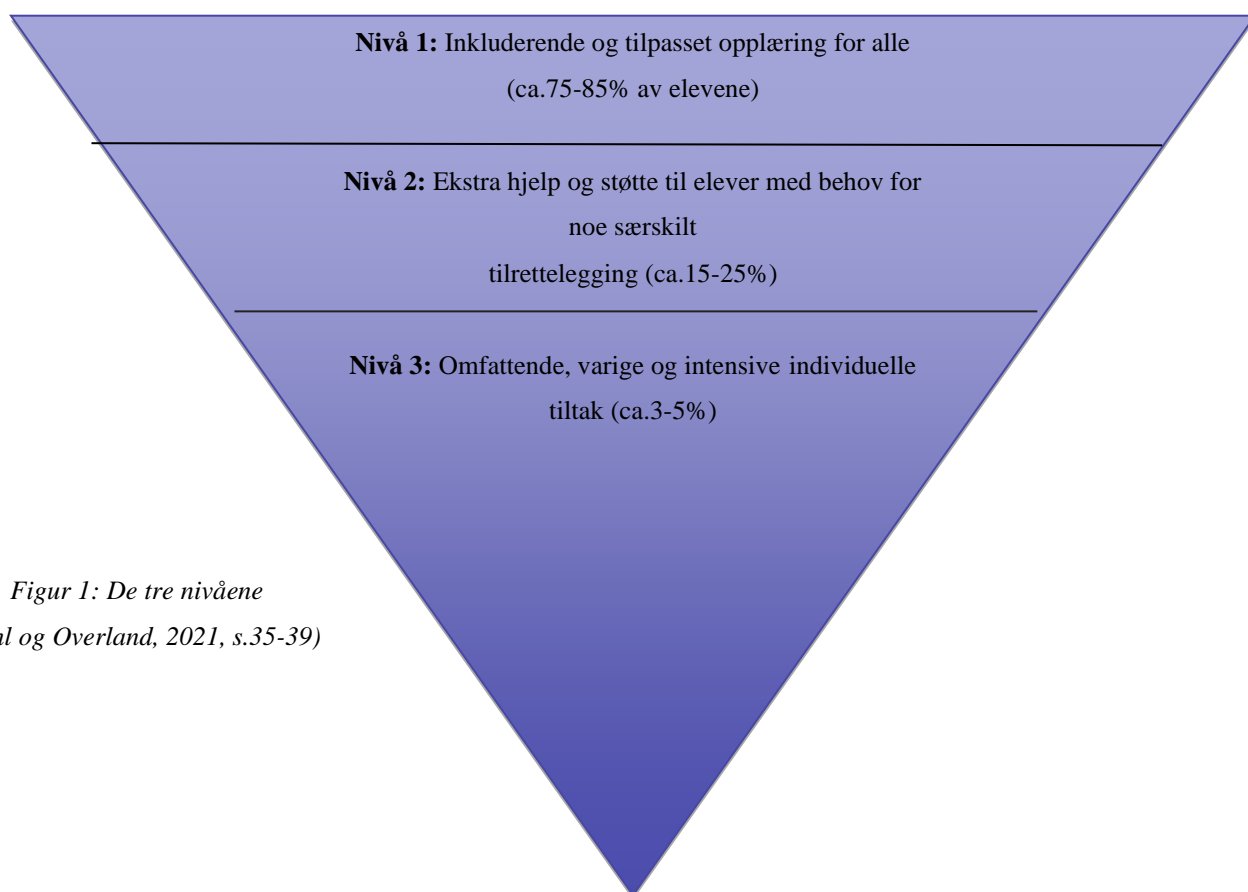
sammenheng mellom kvaliteten på opplæringen, og omfanget av spesialundervisning, som jeg vil komme tilbake til i delkapittel 2.2.3 (Knudsmoen et al., 2011 henvist i Haug, 2020, s.24).

Erfaringa og dokumentasjon fra forskninga er klar på at fellesundervisningen ikke kan snakkes ned, slik det eksempelvis er gjort i normalplanen fra 1939, dersom den har kvalitetene som skal til. Haug (2020) hevder at det er ei erfaring at å gjennomføre den smale forståelsen av tilpassa opplæring med hele klasser eller mange elever, er både tidkrevende og på sikt lite gjennomførbart. Haug understreker at det derfor er den vide tilnærminga som best kan møte kravet om tilpassa opplæring (s.24).

### 2.2.2 Tre nivåer

Nordahl og Overland (2021, s.35-39) trekker frem tre nivåer i tilpasset opplæring, som er i samsvar med behovene for tilrettelegging hos de ulike elevgruppene.

For å illustrere:



*Figur 1: De tre nivåene*

*(Nordahl og Overland, 2021, s.35-39)*

For å utdype figur 1, ser vi at nivå 1 omhandler allmennpedagogiske tiltak, som Nordahl og Overland (2021, s.35) hevder skal være i samsvar med læreplanen, og informert av forskningsbasert kunnskap som feedback, en autoritativ klasseledelse, samarbeidslæring, høye forventninger, rike oppgaver med mer. De peker på at det er vil være nødvendig å vurdere elevenes læring

kontinuerlig innenfor både faglig og sosiale områder ved bruk av kartleggingsverktøy, tester og observasjoner, for progresjonen i læringen er det sentrale (Nordahl & Overland, 2021, s. 36). Her påpekes det at det store flertallet av elever vil få realisert sitt potensiale dersom den ordinære undervisningen og læringsmiljøet i skolen er av høy kvalitet.

Nivå 2 illustrert i figur 1, poengterer Nordahl og Overland (2021) skal bidra til å sikre at alle elevene mottar ekstra tid og støtte til å lære dersom de opplever utfordringer med innlæring av sosial eller faglig art innenfor nivå 1. De understreker også at de pedagogiske tiltakene ikke er noe elevene skal bli sendt til, men som et system som sikrer eleven tilpasset opplæring og læring i felleskapet med andre. Elevgruppen som de ser for seg her er de som trenger noe støtte og hjelp i kortere eller lengre perioder, som kan gjelde spesifikke læreversker som eksempelvis dysleksi, elever med konsentrasjons og/eller atferdsvansker, elever som ikke har god nok faglig progresjon, eller elever som opplever eksklusjon fra felleskapet og eventuelle krenkelser (s.37). De poengterer også at på dette nivået vil det ikke være behov for en sakkyndig vurdering, men vil likevel dekke mange av de som i dag får spesialundervisning, og elever i såkalt *gråsonen*. De trekker frem at støttesystemer på nivå 2 kan bestå av tiltak og strategier som:

- Intensive kurs over 6-8 uker for barn med behov for særskilt tilrettelegging
- Spesialpedagoger som jobber fleksibelt i klasser og grupper
- Sosialferdighetstrening
- Systematisk to-læresystem i enkeltfag.

Nordahl og Overland (2021) understreker også at skoler skal ha kompetanse og fleksibilitet til raskt å iverksette denne typen strategier og tiltak basert på analyse av data, slik at eleven får en målrettet opplæring før utfordringene blir for omfattende. De hevder at evalueringer og vurderinger under slike tiltak bør gjøres ca. hver sjettede uke av elevenes progresjon på tiltakets målområde, hvor spesifikke kartleggingsprøver og observasjoner skal benyttes. Om ikke tilfredsstillende progresjon oppnås, påpeker de at tiltakene skal endres (s. 38).

Nivå 3 som er illustrert i figur 1 omhandler elever som krever klare avvik fra læreplanen, og vil være elevgruppen som ikke får et tilfredsstillende utbytte av tiltak og støtte på nivå 2. Dette utgjør en liten andel elever, bestående av ca. 3-5 % av et årskull, med store variasjoner mellom kommuner og enkelt skoler (Nordahl & Overland, 2021, s. 39). De understreker videre at denne elevgruppen har behov for individuelt godt tilrettelagt tilbud, basert på analyse av elevens behov og som skal foregå i felleskap med andre elever så langt det er mulig.

## **ADHD**

Som i beskrivelsen av elever på nivå 2, som illustrert i kapitelet over, kan mange ulike utfordringer hos elevene defineres her. Som for eksempel elever med ADHD. Holmen (2016) trekker frem at det statistisk sett er ca. 1 elev i hvert klasserom som har hyperkinetisk forstyrrelser eller Attention Deficit/Hyperactivity Disorder, forkortet til ADHD. Dette er en nevrobiologisk utviklingsforstyrrelse, med uttalt konsentrasjonssvikt, hyperaktivitet og impulsivitet som skaper funksjonsvansker i hverdagen, men understreker at alle med ADHD er forskjellige (s.176). Barn med ADHD er forsinket i sin sosiale utvikling, og de strever med funksjonene som handler om planlegging og organisering av oppgaver, skaffe en oversikt over hva man skal gjøre, når og hvilken rekkefølge, hvordan se og tenke fremover i tid, tenke konsekvenser og regulerer følelser (Holmen, 2016, s.184). Hun peker på at en elev med ADHD er avhengig av gode relasjoner til lærere, og kan være avgjørende for om eleven klarer å gjennomføre skolegangen. Hvordan en elev trives på skolen er i stor grad avhengig av forholdet til læreren og de andre elevene, og dersom en voksne ikke klarer å etablere en god relasjon over tid, må det vurderes om en annen voksen tar over og et klassebytte kan vurderes som en løsning uten at dette skal ses på som et nederlag (Holmen, 2016, s.187). Holmen peker også på betydningen av den voksne som leder, og at man må søke råd og hjelp hos ledelse eller kollegaer når det er nødvendig, og at det er uheldig å stå alene om utfordringene i klasserommet for alle parter (Holmen, 2016, s.193). Struktur og forutsigbarhet påpekes også som en nødvendighet for elever med ADHD, hvor forutsigbarhet skaper trygghet hvor Holmen trekker frem flere relevante punkter om hva som er viktig, som blant annet *når* det skal jobbes, *hva* som skal gjøres, *hvem* og *hvor* lenge m.fl. (Holmen, 2016, s.191)

### **2.2.3 Forholdet mellom tilpassa opplæring og spesialundervisning**

I opplæringslovens paragraf 5-1 (1998) omhandler det de elevene som ikke har tilfredsstillende utbytte av den ordinære opplæringen. De aller fleste elevene får ordinær opplæring peker Nordahl og Overland på, men noen har behov for så spesiell tilpasning at de har rett til spesialundervisning (Nordahl & Overland, 2021, s. 21). Nordahl og Overland (2021, s. 22) hevder at dersom den ordinære opplæringen er godt tilpasset elevenes forutsetninger, vil behovet for spesialundervisning reduseres, på samme måte som Festøy og Haug (2018, s. 54) presiserer at ordinær undervisning med høy kvalitet reduserer behovet for spesialundervisning. Nordahl og Overland (2021) peker på at de elevene som kan kalles å være i gråsonen vil ha konsekvenser ved en opplæring som ikke er tilpasset deres behov. Dette er elever som kunne hatt et tilfredsstillende utbytte av den ordinære



opplæringen, men som i stedet får spesialundervisning. De trekker også frem at det i dag finnes omfattende dokumentasjon som peker på at elever med behov for særskilt tilrettelegging ikke har et tilfredsstillende tilbud i grunnskolen. Slik kan vi forstå at det er behov for å styrke den ordinære undervisningen, og inkludere flere elevgrupper, da spesielt elevene i nivå 2 (se figur, i kap 2.2.) for å redusere spesialundervisning. Nordahl og Overland (2021) mener at denne kunnskapen var et viktig grunnlag for at regjeringen ved Kunnskapsdepartementet mars 2017, satte sammen en ekspertgruppe som hadde til hensikt å vurdere hvordan dagens system fungerte, samt komme med mer inkluderende tiltak og virkemidler i skolen (s. 23).

I rapporten fra ekspertgruppen konkluderes det med at det er behov for et annet pedagogisk system og høyere pedagogisk kompetanse i skolen for elever med behov for særskilt tilrettelegging (Nordahl & Overland 2021, s.24).

Festøy og Haug (2018, s.53) hevder at særlig tre områder peker seg ut som sentrale utfordringer i skolen: strev med å mestre klassekollektivet grunnet for svak klasseledelse, hvor man kan se et skifte fra lærerstyrt tavleundervisning i klasse til mer elevaktive arbeidsmåter, den individuelle oppgaveløsning dominerer. Dette påpeker de stiller store krav til elevenes selvstendighet, som de har varierende forutsetninger for å kunne mestre. Den tredje utfordringen de trekker frem er kravet om å bedre de faglige prestasjonene til eleven i de mest sentrale skolefaga, har økt (Festøy & Haug, 2018, s.53).

#### 2.2.4 Organisering av klasser og grupper

Med utgangspunkt i opplæringens overordnet del, som nevnt innledningsvis i kapittel 2.2, kan det forstå som at skolen har et stort handlingsrom når det gjelder organiseringen av både trinn og den intensive opplæringen, så lenge man forholder seg til lærenormen. I opplæringslovens § 8-2 organisering av elevene i klasser eller basisgrupper, sies det at eleven skal deles i klasser eller basisgrupper med hensikt til å ivareta deres behov sosial tilhørighet, men at i deler av undervisninga kan de deles inn i grupper etter behov (Opplæringslova, 1998, §8-2).

Kunnskapsdepartementets veileder om organisering av elevene i henhold til opplæringslovens §8-2, tar for seg blant annet forskning og erfaring knyttet til organisering av elevene etter faglig nivå (Kunnskapsdepartementet, 2017b). Det understrekes at alle elevene skal få et forsvarlig utbytte av fellesskolen, samtidig skal ikke elevene deles inn i basisgrupper etter faglig nivå, kjønn eller etnisk

tilhørighet. At eleven skal oppnå sitt læringspotensial, og gi en tilpasset opplæring i en mangfoldig gruppe, påpekes som utfordrende (Kunnskapsdepartementet, 2017b). En ofte teoretisk antagelse er at organisering av elever etter faglig nivå, vil gi et økt læringsutbytte for elevene fordi læreren lettere kan tilpasse undervisningen dersom gruppa er noenlunde på samme faglig nivå, den såkalte lærereffekten. Medelevereffekten, forklares ved at elevene lærer gjennom interaksjon i klasserommet. Kunnskapsdepartementet (2017b) hevder her også at i grupper for elever på et faglig lavt nivå, svekkes denne medeleveeffekten fordi ikke elevene med høy faglig fungerer er der å kan påvirke de svakt presenterende elevene. En annen utfordring med faglig nivåinndeling er en lavere forventning til grupper for lavt presterende elever, som på sikt kan bli lite læringsfremmede. Altså kan eksisterende kunnskapsoversikt om empirisk forskning i sum tyde på at organisatorisk differensiering etter faglig nivå, dårlig eller liten effekt for elever med lave eller middels prestasjoner (Bailey m.fl. 2008, Hattie 2009 og Slavin 1990, referert i Kunnskapsdepartementet, 2017b).

Elever som presterer høyt faglig kan ha godt utbytte av nivåddifferensiering, men effekten er ikke spesielt stor. Dersom læreren klarer å lage et godt læringsmiljø, vil elever som er høytpresterende ha et like godt læringsutbytte i heterogene grupper som i sin nivåddifferensierte gruppe (Kunnskapsdepartementet, 2017b). Det nevnes i veilederen, at det kan være knyttet usikkerhet til resultatene i utdanningsforskning på lik linje som annen forskning, men ut fra eksisterende kunnskapsoversikt er det lite som tyder på at eventuelle positive lærereffekter er positive nok til å utligne de negative, slik som svake medeleveeffekt, lavere forventning til læring og skjevfordeling av dyktige lærere mellom ulike elevgrupper, hvor en ytterligere antagelse i forskningen er at elever på grupper med faglig lavt nivå får de minst dyktige lærerne (Kunnskapsdepartementet, 2017b).

### 2.3 Tidlig innsats og intensiv opplæring

Ut fra begrepet tilpasset opplæring som et overordnet begrep, oppstår også intensiv opplæring som et tiltak for å tilpasse for elevene som ser ut til å henge etter. Haug (2020) sin oppfatning er at tidlig innsats er et tiltak med en verdi som har med tilpasset opplæring å gjøre, hvor tidlig innsats sine to områder har fått økende politisk støtte (s.26). Utdanningsdirektoratet utarbeidet en veileder for intensiv opplæring, (1.08.2018), hvor det i punkt 2.4 sier noe om hvordan den intensive opplæringen skal gjennomføres. Det står eksplisitt at det er *skolen og lærerne som kjenner elevene som best kan vurdere hvordan den intensive opplæringen bør organiseres og gjennomføres*, men at skolen har en plikt til å både ivareta elevens beste og en plikt til å tilby intensiv opplæring (Utdanningsdirektoratet, 2018).

### ***I et forebyggende perspektiv***

I etterkant av meldingen Lærelyst (meld.st.21 (2016-2017)), innførte flere allmennpedagogiske styrkingstiltak. Dette omfattet blant annet en plikt for skolene til å iverksette tidlig innsats for elever som ikke hadde tilfredsstillende utvikling i lesing, skriving eller regning på 1-4. trinn, hvor det også ble bevilget midler til økt lærertetthet på disse trinnene (Olsen & Fasting, 2021, s. 14). I nyere meldinger til stortinget finner vi at tidlig innsats knyttes til to hovedretninger: et forebyggende perspektiv og et tilretteleggende perspektiv (Olsen & Fasting, 2021, s.18).

Tidlig innsats i et *forebyggende perspektiv* innebærer innsats på et tidlig tidspunkt i barn og unges liv, for å legge et godt grunnlag for læring og utvikling, mens i et *tilretteleggende perspektiv* påpeker Olsen og Fasting (2021, s.20) omhandler tidlig identifisering av lærevansker og sosiale utfordringer, og umiddelbar inngripen når vanskene oppdages, både før skolestart og underveis i skoleløpet.

Olsen og Fasting (2021, s.12) trekker frem bakgrunnen for at prinsippene i tidlig innsats har fått en sentral plass i opplæringsammenheng, og kan samles i tre hovedområder: å redusere frafall i videregående opplæring, å øke læringsutbytte i skolen, og å redusere omfanget av spesialpedagogisk hjelp og spesialundervisning. Innen disse områdene pekes det på tidlig innsats som et virkemiddel både for å forebygge og for å redusere sosiale og faglige utfordringer som kan oppstå og for å forhindre eskalering.

Bjørnsrud og Nilsen (2022, s.19) poengterer hvordan st.meld.nr.16 (2006-2007)... *og ingen stod igjen. Tidlig innsats for en livslang læring*, for alvor satte tidlig innsats på dagsordenen. De hevder at forståelsen av tidlig innsats kan sees på to måter: innsats på et tidlig tidspunkt i barnets liv, og tidlig inngripen når problemer oppstår eller avdekkes. Slik kan man si at tidlig innsats både har et forebyggende aspekt og et avdekkings og intervensjonsaspekt. Begge nevnte aspekter ved tidlig innsats impliserer at skolen har et stort systemansvar for hvordan den møter elevene, og hvor ansvaret trer inn fra 1.trinn og gjennom hele skoleløpet (Bjørnsrud & Nilsen, 2022, s.20).

Tiltak gjennom forebygging har som hensikt å avverge problemer som kan oppstå på et senere tidspunkt i skoleløpet, og de trekker frem at forebyggingen kan være av primær, sekundær og tertiær karakter (Bjørnsrud & Nilsen, 2021; Caplan, 1964, henvist i Bjørnsrud & Nilsen, 2022, s.21). Med primærforebygging siktes det mot en bred form av forebygging, som gjelder alle elever, hvor tilpasninger innen den ordinære opplæringen spiller en vesentlig rolle (Bjørnsrud & Nilsen 2008; Bjørnsrud & Nilsen 2011, henvist i Bjørnsrud & Nilsen, 2022, s. 21). De understreker at

tilpasset opplæring kan ses i et forebyggende perspektiv (Moen, 2021, referert i Bjørnsrud & Nilsen, 2022, s.21). Med sekundærforebygging menes forebygging rettet mot en mer risikoutsatt elevgruppe, hvor man her har som hensikt å møte elevene i opplæringen som er i fare for å utvikle vansker. Tertiærforebygging beskrives som en mer problembegrensende karakter, som omhandler oppfølging av elever med klare tegn på et problem (Bjørnsrud & Nilsen, 2022, s.21) Disse tre variantene av forebygging, kan ligne på Nordahl og Overlands (2021) tre nivåer for tilpassa opplæring (se figur 1 i delkapittel 2.2). Bjørnsrud og Nilsen (2022) hevder at både sekundær og tertiærforebygging bygger på forutgående kartlegging for å avdekke elever med behov for ekstra oppfølging. Tidlig innsats fremhever skolens tidlige og løpende ansvar for tilpasset opplæring, for å legge til rette for læring og utvikling for alle elever (Lekang og Moen, 2021, referert i Bjørnsrud og Nilsen, 2022, s. 21). En viktig antakelse de trekker frem, er at jo tidligere et barn får hjelp, desto bedre er mulighetene for at problemene unngås eller reduseres. Tidligere er det blitt hevdet at norske skoler i for stor grad har en «vente og se» holdning fremfor å gripe inn raskt som det fremkommer i St.meld.Nr. 16 (2006-2007). I Norge har det gjennom mange år vært en klar økning i andelen elever som mottatt spesialundervisning, hvor den er lavest på småtrinnet, øker på mellomtrinnet og er størst på ungdomstrinnet (Bjørnsrud & Nilsen 2022, s.22). De hevder at tidlig innsats er noe som man anser angår både ordinær opplæring, og spesialundervisning, som er en oppgave både allmenn/faglærer og lærer i spesialundervisning må ta del i.

### ***Kartlegging***

Allerede i barnehagen er tidlig innsats av vesentlig betydning, hvor det er en forutsetning for at barnehagen er en arena for god oppvekst, god språkutvikling og sosial læring (Olsen & Fasting, 2021, s.20). Fokuset på kartlegging av barns språkutvikling i barnehagen og elevers faglige og sosiale utvikling i skolen, har også ført til økt oppmerksomhet for betydningen av å tidlig gripe inn med tiltak, som blant annet er grunnlaget for at det er innført obligatoriske kartleggingsprøver i lesing og regning i begynneropplæringen (Olsen & Fasting, 2021, s.20).

Det påpekes at jo tidligere innsatsen kommer inn, desto mindre antas det å være behov for både av omfattende og reparerende tiltak i senere tid. Olsen og Fasting (2021, s.14) hevder at tidlig innsats kan plasseres mellom det allmennpedagogiske og det spesialpedagogiske, med hensikt til å motvirke at omfanget spesialundervisning øker med elevens alder, samt for å forbedre utdanningssystemets kapasitet til å møte mangfoldet av elever.

Videre hevder de at dersom intensjonen om tidlig innsats skal kunne realiseres fullt ut, må utdanningssystemet utvikle bedre rutiner for å avdekke vansker og behov for ekstra støtte tidlig i opplæringsløpet, og raskere sette inn tiltak når behovene oppdages.

Nilsen, (2012, s. 56) hevder at kartlegging er en forutsetning for tidlig innsikt i relevante faktorer, og for å gi raskt og riktig oppfølging. Han poengterer også viktigheten med å se det hele bilde, slik at elevens styrker blir like viktig som hva eleven strever med.

Elever på nivå 2 som Nordahl og Overland (2021) snakker om i delkapittel 2.2.2, kjennetegnes ved å ikke ha et tilfredsstillende læringsutbytte i et eller flere fag, eller utfordringer knyttet til atferd og trivsel (Nordahl & Overland, 2021, s.90). De hevder at gjennom å kartlegge og analysere den enkelte elevs læringsatferd er det mulig og finner faktorer som bidrar til å opprettholde læringsatferden som reduserer mulighetene for læring. Ved at læreren avdekker og endrer slike faktorer, er det sannsynlig at elevenes læringsutbytte øker. Slike kartleggingsystemer understrekes her at er avgjørende at den enkelte skoler har.

Lien (2022, s.116) understreker betydningen av elevmedvirkning knyttet til tidlig innsats, og trekker frem flere grunner til at fagpersoner bør gi eleven erfaring med å medvirke. Blant annet kan elevenes synspunkt bidra til å tilføre perspektiver hos fagpersonen som gir en bedre oppfatning av situasjonen (Van den Hout & Davis, 2019, henvisning i Lie, 2022, s. 116). Her kan elevens syn på tiltak bidra til en felles forståelse av situasjon mellom elev og fagperson, som igjen kan danne et utgangspunkt for tiltak (Tiller, 1994, henvisning i Lie, 2022, s.116).

## 2.4 Profesjonsfelleskapets kultur for tilpasset opplæring

Alt ansvaret for tilpassa opplæring og kvalitet i opplæringa som skolen gir, kan ikke legges på den enkelte lærer. Haug (2020, s. 30) trekker frem Fullan og Quinn (2016) som presiserer at vilkåra som lærerne jobber under, spiller en stor rolle for kvaliteten på det arbeidet de gjør. Kvalitet på skolemiljø og skolekulturen er avgjørende for resultatet, og Haug hevder at lærere ved gode skoler blir bedre, og mindre gode ved å jobbe på svake skoler (Haug 2020, s. 31). Han trekker igjen frem Fullan og Quinn (2016) sin forskning som hevder at når personalet på skolene deler en felles visjon om hva som er gode verdier og god praksis, og samarbeider for å nå dem, gir det svært gode resultater.

Jensen (2020, s. 43) forteller om utvikling av tilpasset opplæring som organisasjonslæring, hvor han fremhever ulikheter på de ulike skolene når det gjelder praksis knyttet til tilpasset opplæring, inkludering, samarbeid, holdninger, verdier eller profesjonsutvikling. Han mener at dette kan forstås som en naturlig konsekvens fordi hver enkel skole må operasjonalisere læreplanen, og at dette må

skje med utgangspunkt i den lokale konteksten, som er veldig variert, som f.eks. skoler i byen versus på bygda. På samme måte mener Jensen (2020) at tilpasset opplæring kan ha ulike praksiser på forskjellige skoler, både i landet, men også innad i kommunen. Dette kan være undervisningen rettet mot individet eller en vektlegging av elevfellesskapet, som er forankret hos den enkelte lærer, spesialpedagog eller i skolen som organisasjon. Jensen hevder at praksis danner grunnlaget for kulturen ved den enkelte skole (Jensen, 2020, s.44). Jensen trekker frem Bang (2013), Berg (1999) og Hargreaves (1996,2004) sin definisjon av en skolekultur som kan forstås som et sett av normer, grunnleggende verdier, og virkelighetsoppfatninger som utvikles gjennom samhandling, og som kommer til uttrykk gjennom aktørens handlinger og holdninger. Jensen peker på Bang (2014) sin mening av at dette er en kultur som oppstår som et produkt eller et biprodukt av samhandling i skolen (Jensen, 2020, s.44). Eksempler på dette kan blant annet være hvilke holdninger til utviklingsarbeid det finnes hos lærere og skoleledere eller hvordan man organiserer spesialundervisningen (Jensen og Roland, 2014 henvist i Jensen, 2020). Jensen trekker frem Hargreaves (1996, 2004) som hevder at det ikke trenger å være en kultur som dominerer skolen, men flere subkulturer som oppstår avhengig av hvem man samarbeider og føler tilhørighet til. For å utvikle tilpasset opplæring ved en skole, påpeker Jensen at det ikke holder med en enkeltlærers innsats, men det må legges til rette for en skolekultur der kulturinnhold (normer, verdier mm) og kulturuttrykk (skolens praksis, ritualer mm) peker i samme retning (Jensen, 2020, s.45). Han påpeker også at praksis ikke kan vedtas, men dyrkes frem. Når prinsippet om tilpasset opplæring skal omformes til skolens praksis, er det viktig å bruke det som allerede fungerer godt som utgangspunkt for videreutvikling (Jensen, 2020, s.55).

Et profesjonsfelleskap kan bidra til at lærere utvikler erfaringsbasert kunnskap på denne måten, gjennom felles refleksjoner over erfaringer og utveksling av ideer, for arbeid med tidlig innsats (Bjørnsrud et al., 2022, s. 137).

Bjørnsrud og Nilsen påpeker studier av norsk utdanning som viser at lærerarbeidet er godt innarbeidet ved noen skoler, hvor dette kjennetegnes ved at lærene kommer frem til en god arbeidsfordeling mellom individuelle og kollektive arbeidsoppgaver. Samlet sett hevder Bjørnsrud et al. (2015) at fellesskapet ved slike skoler drar i samme retning for elevenes læring, som igjen har stor verdi for tidlig innsats (Bjørnsrud & Nilsen, 2022, s.35).

Jeg har nå presentert oppgavens teori og forskningsgrunnlag, som skal ses i sammenheng med det empiriske grunnlaget og i lys av oppgavens problemstilling. I neste kapittel vil jeg gjennomgå den metodiske tilnærmingen, for å så å presentere empiriske funn og drøfting av disse.

## 3.0 Metode

Da jeg skulle i gang med dette masterprosjekt, merket jeg tidlig at det var mye å ta stilling til og mange valg som skulle tas. Kvale og Brinkmann (2015, s. 140) trekker frem at betydningen av ordet metode er «veien til målet». De påpeker at å finne formålet med prosjektet eller dets hva og hvordan er en forutsetning for å kunne velge metoden man vil bruke for å undersøke det. Formålet med denne studien er å se nærmere på noen barneskolelæreres erfaring med måten de organiserer trinn og undervisningen på ved en skole hvor de organiserer trinnene uten fast klasseinndeling. Videre vil jeg redegjøre for de metodiske valgene som er blitt gjort i fasen i arbeidet med denne studien. Redegjørelsen vil innebære å presentere hvilke metodiske tilnærminger som er blitt brukt, begrunnelser for og drøftinger av valg som er blitt tatt, samt en gjennomgang av hvordan prosessen med å innhente data har foregått. Jeg vil også belyse noen etiske betraktninger og refleksjoner knyttet til prosjektet, og diskutere studiens kvalitet. Først vil jeg starte med å plassere prosjektet i det vitenskapsteoretiske feltet.

### 3.1. Vitenskapsteoretisk perspektiv

I en forskningsprosess trekker Thagaard (2018) frem vår vitenskapsteoretiske forankring som sentralt, og som har betydning for hva vi søker informasjon om, og danner et utgangspunkt for den forståelsen vi utvikler. Sentralt er også vår forforståelse, som må ses i sammenheng med denne forståelsen vi utvikler av data gjennom forskningsprosessen (Thagaard, 2018, s. 33).

#### 3.1.1 Fenomenologi

På bakgrunn av prosjektets problemstilling som søker informantenes personlige opplevelser og subjektive virkelighet er det naturlig å velge en fenomenologisk vitenskapsteoretisk forankring og tilnærming. Thagaard (2018, s.36) trekker frem fenomenologiens utgangspunkt i den subjektive opplevelsen hvor man etterstreber å oppnå en forståelse av den dypere meningen i enkeltpersonenes erfaringer, og at man som forsker er åpen for erfaringene til personene som studeres. Forskere som har en fenomenologisk tilnærming beskriver gjerne de trekk som er felles ved de erfaringer deltakerne i prosjektet gir uttrykk for, som igjen kan gi et grunnlag for at vi kan utvikle en generell forståelse av det fenomenet vi studerer (Thagaard, 2018 s. 36). Ved å utforske de felles erfaringene læreren ved skolen opplever i sin arbeidssituasjon og i forhold til elevene, kan jeg som forsker med en fenomenologisk orientering utvikle en forståelse av essensen av trinnorganiseringens betydning for å tilpasse opplæringen. Trinnorganisering representerer fenomenet som studeres, og analyse av lærernes daglige erfaringer gir grunnlag for å utvikle en forståelse av fenomenet (Thagaard, 2018,

s. 36). Intervju som forskningsmetode kan ifølge Brinkmann og Kvale (2015, s.47) gi oss privilegert tilgang til menneskers grunnleggende opplevelser av livsverden.

### 3.1.2 Hermeneutikk

I en hermeneutisk tilnærming vektlegges at det ikke finnes en egentlig sannhet, men fenomener kan tolkes på flere nivå. I dette prosjektet vil tolkning av intervjuene som jeg kommer mer inn på etter hvert, ses på som en dialog mellom forsker og tekst hvor jeg som forsker retter oppmerksomheten mot meningen teksten formidler (Thagaard, 2018, s.37). Hermeneutisk metode bygger på den tyske filosofens Hans-Georg Gadamer (1900-2002), som forklarte den *hermeneutiske sirkelen* som en interaksjon mellom tolkning og dokument for å søke etter stadig mer helhetlig forståelse (Befring, 2020, s.20 ). Forforståelsen trekkes frem som et viktig begrep i denne sammenheng, som forklares som et startgrunnlag for denne interaktive prosessen. I både dokumenter og data som har en direkte formidlere funksjon og dermed også et budskap som kan tolkes, har hermeneutisk metode en aktuell rolle (Befring, 2020, s.20).

### 3.1.3 Min forforståelse og posisjon som forsker

Min forforståelse har som nevnt over betydning for hvordan jeg utvikler min forståelse gjennom denne forskningsprosessen. Hvilken forutsetning har jeg for å forstå lærerens perspektiv? Jeg innser at jeg begynner å bli en voksen kvinne når jeg ser tilbake på min hittil over 20 års lange arbeidskarriere, og da de siste 15 årene inn mot skolefeltet, som nevnt i kapittel 1.1.1. Alle rollene knyttet inn mot skolefeltet, men med ulike perspektiv. Dette er mitt utgangspunkt for valg av masterstudie og tema for dette masterprosjektet jeg nå befinner meg midt oppi. Valgene er tatt med utgangspunkt i min erfaring i feltet, og min forforståelse av at jeg opplever tradisjonelt organiserte klasser, som deles inn i faste klasser fra 1.-7.trinn, gir et for lite handlingsrom for tilpasset opplæring, både sosialt og faglig. Jeg var derfor nysgjerrig på om noen skoler praktiserte en annen måte å organisere trinn på, for å fremme dette, og deres erfaringer med dette. Fordi jeg har en oppfatning av at den tradisjonelle klasseinndelingen ikke legger føringer for å tilpasse opplæringen godt nok, er jeg ikke fremmed for å innse at dette påvirker min entusiasme for det motsatte, og praksisen på skolen jeg har besøkt. Med forforståelse mener Gadamer det grunnlaget jeg som leser har for å forstå en tekst, som alltid er avhengig hvem jeg er (Kleven & Hjaardemaal, 2018, s.190). Min personlige, sosiale og kulturelle historiske bakgrunn er grunnlaget for min forforståelse og referanseramme, som er en nødvendig brobygger mellom meg selv og omgivelsene rundt. Gadamer peker på at i denne tolkningsprosessen går man gjerne frem og tilbake mellom det å trenge inn i teksten og det å vende tilbake til min egen referanseramme, som igjen bidrar til at vi beriker,



utvikler og nyanserer vårt eget referansesystem. Gadamer kaller dette for sammensmelting av forståelseshorisonter (Kleven & Hjaardemaal, 2018, s.190).

Min alder og at jeg er kvinne som er ytre kjennetegn, har ifølge Thaggard (2018) betydning for hvordan jeg som forsker oppfattes av personene i feltet. I mange tilfeller vil det være lettere å etablere kontakt med og bli akseptert av personer av samme kjønn som en selv, men også motsatt. (Thagaard, 2018, s. 82). Lærerene jeg intervjuet bestod av fire kvinner, og kan hatt betydning.

### 3.2 Kvalitativ forskningsintervju som metodisk tilnærming

Innenfor samfunnsforskningen framstår kvalitativ og kvantitativ forskning som to vesentlige tenkemåter når det gjelder hvordan man kan genere informasjon om samfunnet, for så å analysere dette (Thjora, 2021, s.26). Kvalitativ forskning skiller seg fra kvantitativ ved blant annet vektlegging av forståelse snarere enn forklaring, nærhet til den man forsker «på» gjennom åpen interaksjon mellom forsker og informant heller enn avstand til sine respondenter, data i form av tekst fremfor tall, og en induktiv (eksplorerende og teoridrevet) fremgangsmåte heller enn deduktiv (teori- og hypotesedrevet) (Tjora, 2021, s.27). Tjora (2021, s.27) påpeker at den kvalitative forskningen er mangfoldig og preges av innlevelse og kreativitet, men også av struktur og systematikk. Han fremhever også at man ofte har en nærhet til de man forsker på, som kan by på utfordringer som f.eks. at man må justere eget prosjekt, handlinger, og kanskje ideer idet man møter feltet for første gang, hvor man kan oppdage at forholdet ikke er slik man så det for seg på forhånd (Tjora, 2021, s. 17).

Det kvalitative forskningsintervjuet har til hensikt å etterstrebe en forståelse sett fra intervjupersonenes side, gjennom å få frem betydningen av folks erfaringer og avdekke deres opplevelse av verden (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 20). Et intervju kan ifølge Kvale og Brinkmann forklares som en utveksling av synspunkter som opptar dem begge. Forskningsintervju skiller seg fra dette ved at det er forskeren som definerer og kontrollerer samtalen (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 22).

De påpeker at et *semistrukturert* livsverden intervju brukes når temaer fra dagliglivet skal forstås utfra intervjupersonenes egne perspektiver. Denne formen for intervju søker å innhente beskrivelser av intervjupersonenes livsverden, og da spesielt fortolkninger av meningen med fenomenene som blir beskrevet. Det ligger nært opp til en vanlig samtale om dagliglivet, den skiller seg fra en samtale i dagliglivet ved at den har et formål, og det er nødvendig med både en særegen teknikk og tilnærming (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 46). Det utføres med utgangspunkt i en intervjuguide

med bestemte temaer, som kan inneholde forslag til spørsmål. Videre blir intervjuet som regel transkribert, og den skrevne teksten og lydopptakene utgjør til sammen materialet for den etterfølgende meningsanalysen (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 46)

Kvalitative data foreligger som oftest i form av verbale beskrivelser, som f.eks. lydbåndopptak av intervju eller forskerens notater fra observasjon. I kvalitativ undersøkelse skjer det vanligvis en koding og kategorisering av utsagn, hvor man kan bruke et matriselignende skjema for å få en oversikt hva ulike personer har sagt om ulike temaer (Kleven & Hjordemaal, 2018, s. 38).

### 3.3 Utvalg og rekruttering

Da jeg skulle i gang med utvalget av informanter, og hvordan komme i kontakt med dem, hadde jeg en nøkkelperson som for ca. et år tilbake introduserte meg i jobbsammenheng for denne skolen og deres måte å organisere trinn på, som nevnt i kapittel 1.1.1. Allerede da visste jeg at dette ønsket jeg å skrive om, så jeg noterte meg lærerens nummer og nevnte at jeg gjerne ville snakket nærmere med henne om det. På et senere tidspunkt ringte jeg henne, og hun plukket ut informanter for meg med de kriterier at de bør ha jobbet ved skolen noen år slik at de kjenne godt til trinnorganisering og organiseringen av intensiv opplæring. På bakgrunn av dette valgte hun fire stykker med lang og ulik erfaring samt fire ganske ulike stillinger ved skolen. Da de hadde bekreftet at de ville delta i prosjektet og jeg kunne ta kontakt med dem, tok jeg skriftlig kontakt over sms for å videre avtale tidspunkt for intervju. Tjora (2021) forklarer dette som snøballmetoden, som en metode for å beskrive en utvalgsmetodikk hvor man begynner ved et lite utvalg («første kontakter» og ofte spesielt engasjerte «nøkkelinformanter») som igjen gradvis vokser ved at forskeren får tips om nye informanter førstekontaktene, utvalget eser ut som en snøball (Tjora, 2021, s.150). Her trekker han frem en utfordring med denne metoden, som å komme i kontakt med førstekontakten for å videre bli ledet inn i aktuelle nettverk, som i mitt tilfelle var et mer tilfeldig sammentreff mellom meg og førstekontakt, beskrevet i delkapittel 1.1.1.

Tjora (2021) påpeker at hovedregelen for utvalg i kvalitative intervjustudier er at man velger informanter som av ulike grunner på en reflektert måte kan si noe om det aktuelle temaet, og kaller utvalget for strategisk eller teoretiske (s.145). Utvalget er også avgrenset naturlig fordi det er på en skole jeg utfører intervjuene, som kan forklares som en casestudie (se delkapittel 1.2) (Tjora, 2021, s.146)

Informant 1	Informant 2	Informant 3	Informant 4
-Utdannet allmennlærer -Jobbet ved skolen i 18 år -Erfaring fra tradisjonell organisering, og vært med på oppstarts av trinnorganisering ved skolen	-utdannet allmennlærer -jobbet ved skolen i til sammen 34 år -erfaring fra tradisjonelt organisert skole, rektor	-utdannet barnevernspedagog med tilleggsutdanning i pedagogikk -ansatt ved skolen i 7 år	-utdannet allmennlærer -jobbet ved skolen i 26 år -erfaring fra andre skoler

Tabell 3: Presentasjon av informantene

Jeg endte opp med fire informanter som sammen bidrar til et godt og nyansert empirisk grunnlag innenfor rammene av prosjektet. Sammen med veileder ble vi enige om at fire informanter var et passe utvalg som kunne bidra til å utforske problemstillingen. Thagaard trekker frem som en retningslinje for utvalgets størrelse, at antall deltakere ikke bør være større enn at det er mulig å gjennomføre omfattende analyser, da dette er både tid og ressurskrevende (Thagaard, 2018, s. 59). Tre av informantene har jobbet så lenge ved skolen at de har vært med når skolen startet med trinnorganiseringen i 2006, og kjenner derfor også skolen da den var en tradisjonelt organisert skole, med fast klasseinndeling. Som det fremkommer i tabellen over, er ikke alle fire utdannet lærere selv om de alle jobber som det, så jeg har valgt å bruke navnene i tabellen videre i oppgaven, informant 1-4 som jeg synes er dekkende.

### 3.4 Intervjuprosessen

#### 3.4.1 Utarbeiding av intervjuguide

I forkant av intervjuet ble det utarbeidet en intervjuguide. Bruk av intervjuguide kan være hensiktsmessig for å strukturere intervjuene. Personlig, til felles med hva Tjora påpeker, foretrekker jeg ferdig formulerte fullstendige spørsmål, fremfor stikkord (Tjora, 2021, s.167). Jeg startet intervjuguiden med åpningsspørsmål, som var rettet mot informantenes bakgrunn. Denne fasen påpeker Tjora kan skape trygghet hos informanten, om at hun eller han behersker situasjonen (Tjora 2021, s.160).

Fordi jeg har lite erfaring med å intervju andre, gjennomførte jeg et prøveintervju på en god kollega når intervjuguiden var ferdig. Thagaard (2018, s. 94) understreker at et slikt prøveintervju er viktig for å trene på intervjusituasjonen og oppnå selvtilit på dette. Jeg fikk kjenne på opplevelsen av å intervju en annen, men selve spørsmålene i intervjuguiden kunne ikke min kollega svare ut like utfyllende som de tenkte informantene, slik at tiden ble kortere enn hva som ville bli reelt. Informantene ville bruke lengre tid på å svare på spørsmålene.

### 3.4.2 Gjennomføring av intervjuene

Intervjuenes form er dybdeintervju, hvor jeg intervjuer en av gangen, og Tjora trekker frem semistrukturert intervju eller dybdeintervjuer som særlige populære innenfor kvalitativ forskning (Tjora, 2021, s.127). Målet med et dybdeintervju er å skape en situasjon for en relativt fri samtale som kretser rundt noe spesifikke temaer, som jeg som forsker har bestemt på forhånd. Gjennom å skape en avslappet stemning, og noenlunde romslig tidsramme, ofte en time eller mer, er målet å prøve å få informanten til å reflektere over egne meninger og erfaringer knyttet til det aktuelle temaet (Tjora, 2021, s.127). På grunn av reiseveien, var jeg tidligere inne på tanken om jeg skulle gjøre intervjuene over telefon dersom de ville blitt fordelt over flere dager. Jeg er glad det ikke ble slik, og Tjora (2021) trekker frem at man som hovedregel ønsker å unngå å måtte bruke telefon til dybdeintervjuer. Dette fordi man da mister muligheten til å bruke kroppsspråk, som f.eks. å nikke for å få informanten til å snakke videre, dermed forsvinner noe av samtaleaspektet som det gode intervjuet er avhengig av (Tjora, 2021 s.83). Personlig er jeg bevisst på å fremstå vennlig, bruker smil, humor og latter som et verktøy for å raskt etablere relasjon og kontakt med mennesker jeg ikke kjenner fra før, som jeg anså som sentralt i denne intervjusituasjonen. Jeg tenkte på forhånd at jeg som intervjuer hadde et ansvar for å legge til rette for god stemning, som kan igjen kunne bidra til en avslappet situasjon.

Gjennomføringen av intervjuene gikk raskt når utvalget var tatt og jeg fikk avtalt tidspunkt med de fire informantene. Jeg hadde en halvannen time å kjøre til denne skolen, så jeg var heldig og fikk tatt alle intervjuene på samme dag, en og en, enda informantene fikk flere alternativer å velge mellom. Alle intervjuene fant sted på et møterom på skolen. Da jeg ankom skolen, ble jeg godt tatt imot, og jeg fikk et inntrykk av at mange visste om og var informert om at jeg skulle komme, av de jeg ikke hadde avtale med. Jeg fornemmer umiddelbart en god stemning blant de ansatte. Under intervjuet brukte jeg lydopptaker fra mobilen min. Tjora (2021) påpeker at lydopptak under dybdeintervju er en hovedregel, og bidrar til at vi får må oss det som blir sagt i et intervju samt at man i intervjusituasjonen kan fokusere mer på deltakeren som snakker. Tjora påpeker også viktigheten med å først spørre om det er greit med et lydopptak, og videre informere deltakeren om hvordan opptaket oppbevares, hvordan de skal brukes, når de skal slettes o.l (s.180). Dette gjorde jeg gjennom å starte intervjuet med å gjennomgå samtykkeskjema, og at de signerte dette. De hadde fått dette tilsendt på forhånd, sammen med intervjuguiden, men noe tekniske problemer gjorde det slik at de ikke hadde fått sett på samtykkeskjemaet eller skrevet det ut. Dette ble jeg gjort oppmerksom på i forkant, slik at jeg tok med et eksemplar til hver. Intervjuguiden derimot, hadde de fått godt innsyn i. Til felles har de fire informantene at de fremstår godt forberedt til intervjuet,

ved at de har skrevet ut intervjuguiden og har gjort seg notater på forhånd. Jeg starter hvert intervju med å presentere meg og en introduksjon til temaet i intervjuet. Lydopptaket på telefonen gjøres klar, og legges midt på bordet hvor tanken var å fange opp best mulig lyd.

Tjora (2021) trekker frem at det er fint om opptakene kan skje diskre, uten nevneverdig forstyrrelser (s.180). Dette opplevde jeg gikk fint, men siden min lydopptaker var på min mobil, ble det enkelte forstyrrelser underveis ved at den vibrerte når noen ringte meg ellers sendte melding.

Jeg gjorde meg noen få notater underveis i intervjuet, og det må sies at jeg opplevde et felles engasjement med informantene, som til tider gjorde meg som intervjuer så engasjert at jeg ikke alltid holdt meg til punktene i intervjuguiden. Dette ser jeg i ettertid ble litt mer jobb for meg selv, med å prøve å systematisere innhold. Underveis i intervjuene opplevde jeg at informantene ut fra sin stilling og lengde på erfaring hadde ulik mengde informasjon og bidrag på de ulike spørsmålene. De to som jobbet som IO-lærere (intensiv opplæringslærere) hadde mye å fortelle om dette, i mens de andre to med den lengste erfaringen ved skolen hadde mye å si om overgangen til trinnorganisering. Under siste intervju opplever jeg at det blir en del gjentakelser av det de andre har sagt på de fleste punkter, selv om det allikevel er nyttig perspektiv og et annet perspektiv på ting hun kommer med. Dette er det Thagaard (2018, s.59) vil beskrive som et «metningspunkt», når en opplever å ikke få ytterligere forståelse av det fenomenet som studeres. Da jeg skulle høre gjennom lydopptakene igjen, opplevde jeg at det ble en mer dialog hvor vi begge deltar og sier nærmest like mye, fordi jeg som intervjuer har fått mer kjennskap til tema gjennom de andre tre informantene. Dette kan nok være litt uheldig ser jeg i etterkant, fordi jeg kan ha frarøvet informanten mulige innspill eller synspunkter hun kanskje lot være å si fordi jeg fortalte litt hva som hadde kommet frem fra de andre, hvor tanken var å «hjelp» henne litt i gang med å svare. Det skal likevel nevnes at informantene hadde mye like svar på spørsmålene, som jeg oppfatter som at de har en felles forståelse av f.eks. hva som er suksessfaktorene for å lykkes med en slik trinnorganisering. Samtidig fikk de utdelt intervjuguiden på forhånd, fremstod som nevnt godt forberedt til intervjuet, og jeg vet lite om hvor mye de har snakket sammen eller samarbeidet om spørsmålene i forkant. Dette kan i så fall påvirke svarresultatene til å fremstå mer enhetlig en hva som faktisk er reelt.

### 3.5 Transkribering

Å transkribere betyr å transformere fra en form til en annen, som fra talespråk til skriftspråk (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 205). Ved bruk av dybdeintervjuer, anbefaler Tjora at det gjøres lydopptak og fullstendig transkribering av intervjuene (Tjora 2021, s.185). Slik at neste steg var å lytte til lydopptakene jeg har gjort meg, og skrive ned ord for ord. Jeg forsøkte først å sende lydopptaket til en automatisk transkriberings funksjon i word, hvor kunstig intelligens oversetter, men dette

opplevde jeg som vanskelig å tyde i etterkant. Derfor ble det lettere å gjøre det manuelt, lytte, stoppe opptaket, og skrive underveis. Jeg brukte words diktafon funksjon i noe grad underveis, hvor jeg satt på opptaket og la inntil mobilens høyttaler mot pc, men jeg måtte skrive om det som kom frem skriftlig av dette for at det skulle gi mening, men dette lettet noe av jobben med å transkribere likevel. Det ble derfor en kombinasjon av dette, selv om det var hovedvekt på manuell transkribering. Dette opplevde jeg også som hensiktsmessig for å gå mer i dybden av hvert enkelt intervju, og jeg må innrømme jeg ble overrasket over hvor mange detaljer og gode refleksjoner fra deltakerne jeg hadde glemt siden gjennomføringen av intervjuene. Som Tjora (2021) påpeker, så kan det være smart å være litt mer detaljert med transkriberingen enn hva man tror. Enkelte av informantene hører jeg på lydopptakene leter etter ord, eller bruker tid på å formulere seg, slik at dette kanskje kan være et tegn på usikkerhet ifølge Tjora (2021). Som nevnt opplevde jeg at alle fire informantene møtte godt forberedt, men allikevel opplevde jeg jevnt gjennom lyttingen av alle intervjuene at det var litt «nøling» når de skulle svare på enkelte spørsmål. Dette kan også handle om mine oppfølgingsspørsmål som de ikke var like godt forberedt på.

Min opplevelse av intervjuene, som jeg også bemerket meg når jeg lyttet til lydopptak var den gode stemningen, latteren og humoren som blir borte når tale blir til tekst. Kvale og Brinkmann (2015) beskriver dette som en abstraksjon, som først skjer gjennom lytte til lydbånd, hvor gester og kroppsspråk har blitt borte. Neste abstraksjon skjer under transkripsjon av intervjusamtalen, hvor også blant annet stemmeleie og intonasjonen blir borte (Kvale & Brinkmann, 2015). Jeg måtte flere ganger tilbake til lydopptaket når jeg jobbet med funnene, for å sjekke ut ytterligere da jeg ble usikker ved et utsagn som var skrevet ned fra en informant. Dette ga meg litt mer informasjon gjennom latter og toneleie.

Av de fire informantene hadde en dialekt, som jeg valgte å skrive om til bokmål. Dette av praktiske årsaker for min egen del, men Tjora (2021) påpeker at en slik normalisering også fungerer som en anonymisering der enkeltindivider ellers ville vært lett identifiserbar (s.186).

### 3.6. Analyse av datamaterialet

Etter transkriberingen var gjennomført satt jeg igjen med 42 dataskrevne sider. Her var utenomsnakk som jeg anså som irrelevant for prosjektet, ikke tatt med. Det vil si der jeg som intervjuer prater mye, eller vi faller innpå et sidespor som ikke er relevant i denne sammenheng. Neste steg var å se på materialet og analysere dette.

På forhånd hadde jeg sett meg ut tematisk analyse, fordi jeg så for meg en temainndeling som den mest hensiktsmessige måten å analysere dataene på. Ved en temaanalytisk tilnærming utforsker vi temaer ved å sammenligne data om det samme temaet for alle deltakerne i prosjektet (Thagaard,

2018, s. 152). Ut fra beskrivelsene ble temaanalyse mest hensiktsmessig for mitt prosjekt, hvor fremgangsmåten videre baseres på at jeg koder dataene på en enhetlig måte og foretar sammenligninger på tvers av dataene (Thagaard, 2021, s.152).

### 3.6.1 Tematisk analyse

Braun og Clarke (2006, s. 87) har delt tematisk analyse inn i seks trinn, som fungerer som en veiledende struktur på hvordan man går frem:

*Bli kjent med data → koding → kategorisere etter tema → gjennomgang av tema → definere og navngi temaer → skrive rapport.*

Det første trinnet i analysen er å bli kjent med datamaterialet, noe jeg opplevde ved innsamling av data, hvor jeg selv var ansvarlig for denne innsamlingen (Braun & Clarke, 2006). Underveis i intervjuene gjorde jeg meg opp noen tanker ettersom det ble flere, om hvordan de kunne ses i sammenheng med hverandre. Å lytte til intervjuene, samt skrive ned, gjorde at jeg rettet oppmerksomheten mot flere poeng under intervjuet, samt hvordan jeg selv fremsto som intervjuer.

Å kode er neste steg i analysen, og innebærer å trekke frem viktige poeng i datamaterialene (Braun & Clarke, 2006). Braun og Clarke trekker frem at det er mange måter å kode datamaterialet på, og min metode ble manuell koding.

Thaagarrd (2018, s.151) trekker frem at koding av data og inndeling i kategorier kan være et felles utgangspunkt for analyser som er rettet mot å forstå fenomener i tekst.

Hovedpoenget med analysen er å sammenligne mellom deltakerne, hvor det er viktig å ha data fra alle deltakeren om det samme temaet (Thaagard, 2018, s.172).

Tredje til femte steg i analysen omhandler å kategorisere kodene i temaer, samt videre bearbeiding av temaene (Braun & Clarke, 2006). Det innebærer å se kodene i forhold til hverandre, samt analysere og vurdere mulige over og underordenene temaer. Under transkriberingen forsøkte jeg å sette datamaterialet inn i temaer, ut fra temaene i intervjuguiden for å få en oversikt. Ut fra dette igjen «oppsummerer» jeg de viktigste poengene under hvert tema. Videre lager jeg en tabell med kategorier i venstre kolonne, og informantenes svarresultater med alle poeng og synspunkter jeg anså som relevante. Noe av teksten er markert i farger for å for å finne likheter/ulikheter og farge mot kategoriene som er merket i venstre kolonne. Tanken var her å lettere få oversikt over hva de ulike informantene mente om de samme temaene, uten å blande de sammen. Det ble prøvd ut i mange ulike formen og tabeller, både skrevet for hånd og på pc.

<p><b>Oppstart og gruppeinndeling</b></p> <p>(oppstart 1.trinn, grunnlag for gruppeinndelinger)</p>	<p><b>Blir fordelt på rom</b></p> <p>Oppstart på 1.trinn, de blir fordelt på rom</p> <p>Skolen får på forhånd noe informasjon fra barnehagen, om det er noe spesielt, hvilke barn som kjenner hverandre osv.</p> <p>Alle skal ha noe kjente</p> <p>De har en garderobe, en plass og et rom de hører til, så litt i grupper, men ikke satt</p> <p>I samme gruppe i noen uker, så de blir kjent</p> <p>Etter de blir kjent får de en følelse av dynamikken i gruppa og hvordan de bør fordele gruppa</p> <p>Kontaktlærer er satt, ansvar for kontakt hjem, men kan kjenne de andre elever like godt</p>	<p>basert på info fra barnehagen</p> <p>Kontaktlærerfordelingen blir ikke presentert for etter høstferien for foreldrene.</p> <p>-de trenger ikke å vite det før utviklingssamtalen</p> <p>-etter høstferien har man også noe å fortelle om eleven til foreldre</p> <p>-kommer i en gruppe ved oppstart med noen de kjenner, også tips fra barnehagen om hvem som bør gå sammen eller ikke</p> <p>-</p> <p>Jeg har inntrykk av at det er det sosiale som ligger til grunn</p> <p>dynamikken i gruppa, faglig blir deretter og io grupper utfra kartlegginger,</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Vi har to kontaktlærere på ca 60 elever, og en lærer til</li> <li>- Prøver å ikke spre lærere over flere trinn, bortsett fra io lærer</li> <li>- Har lærergrupper som følger</li> </ul>	<p>Deler inn etter hensyn som de allerede vet om</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Blir godt kjent før man dler elevene mellom kontaktlærere</li> <li>- Tar da utgp i hvem de opplever de har kjemi med, hvem de kjenner</li> <li>- Jeg som io lærer er med frem til høstferien i klassen som ekstralærer, for å bli kjent</li> <li>- Test og kartleggingene begynner etter høstferien</li> <li>- Bokstavsprøven, stas junior</li> <li>- Sjekker om de har fått med seg de innlærte bokstavene frem til september, D</li> <li>- Dette er utgangspunktet for intensiv opplæring og tidlig innsats</li> <li>- Jeg er med på første forldremøte på 1 og 2.trinn, og sier noe om IO funksjonen., Skal være en positiv greie. Jeg tror jeg har fått et spørsmål, en gang fra en forldre.</li> </ul>	<p>startet med på første trinn, vi var de første som startet med det, og kom på det. Satt ikke kontaktlærer for etter høstferien, fordelt iop barne, type barn, man ser jo gjerne hvem som det blir mye jobb med. Og forledre vi kjenner fra før, gret å ha de samme lærerne for disse barna.</p> <p>På 2.trinn begynner året med konatklærergrupper frem til høstferien,</p> <p>Det sosiale og dynamikk i gruppa som ligger til grunn for gruppe sammensetning</p>
---	---	--	---	---

Bilde 1: Utklipp fra sammenstilling i tabell av funn fra de fire informantene

Jeg sorterte mine koder til slutt inn i tre ulike hovedtemaer, som var ganske nærliggende temaene i intervjuguiden:

Koder	Tema
<ul style="list-style-type: none"> <li>-Gruppedynamikk</li> <li>-splitte elever med uro</li> <li>-matche elever</li> <li>-rullerer grupper fire ganger i året</li> <li>-faste rom</li> <li>-felles turer for hele trinnet</li> <li>-«våre» elever</li> <li>-plassering av rom</li> <li>-Ivareta de sårbare</li> </ul>	<p><b>Trinnorganisering</b></p>
<ul style="list-style-type: none"> <li>-IO lærere</li> <li>-IO kurs</li> <li>-fast og eget rom</li> <li>-kartlegging av bokstaver høst på 1.trinn</li> <li>-«gjengangere» som er på flere kurs</li> <li>-grenseoppgangen mellom TPO og Spesialundervisning</li> </ul>	<p><b>Intensiv opplæring (IO)</b></p>
<ul style="list-style-type: none"> <li>-krever mye samarbeid</li> <li>-IO, TPO samarbeider sammen</li> <li>-levende dagsplan</li> <li>-utvikler vennskap</li> </ul>	<p><b>Profesjonsfelleskap og samarbeid</b></p>

Tabell 4: koder og tilhørende tema



I kapittel 4 hvor det skal presenteres og drøftes funn, vil sitatene fra informantene skrives i kursiv. «Fyllord» som «på en måte», bekreftende «ja», «liksom» o.l, samt latter og andre lyder, er i noen tilfeller utelatt for å lettere kunne lese og forstå sitatene. Informasjon eller kommentar midt i en setning som ikke er relevant er fjernet og dette tegnet er satt inn (...).

### 3.7 Kvalitetskriterier

I dette kapittelet vil jeg vurdere studiens kvalitet. Kvalitet på studien vurderes gjennom prinsippene reliabilitet og validitet og overførbarhet (Thagaard, 2018). Til slutt vil jeg fremheve noen etiske betraktninger ved kvalitativt forskningsintervju som metode.

#### 3.7.1 Reliabilitet, validitet og overførbarhet

*Reliabilitet* i oppgaven handler om hvorvidt forskningen er utført på en pålitelig og tillitvekkende måte (Thagaard, 2018, s.187). Fordi dette prosjektet er en kvalitativ forskning, er det ikke mål om repliserbarhet, som er sentralt i kvantitativ forskning om forklares med etterprøvbarhet, hvor en annen forsker ville fått de samme resultatene gjennom min beskrivelse av måten å gjennomføre forskningen på. Dette påpeker Thagaard (2018, s.187) som ikke relevant i kvalitativ forskning, som min studie, fordi forskningsresultater og prosess avhenger i stor grad av forskerrollen og interaksjonen mellom forsker og informant. Jeg som forsker må argumentere for reliabilitet gjennom å redegjøre for utviklingen i data i løpet av forskningsprosessen, hvor forsker bør være så konkret og spesifikk som mulig i beskrivelsene av fremgangsmåtene som er benyttet gjennom utarbeidelse av data (Thagaard, 2018, s.188). Thagaard (2018) trekker frem Silvermann (2014) som argumenterer for at vi kan styrke forskningsprosessens reliabilitet gjennom å gjøre den gjennomsiktig (transparent), som innebærer detaljerte beskrivelser av forskningsstrategi og analysemetoder slik at en utenforstående kan vurdere forskningsprosessen trinn for trinn (Thagaard, 2018, s.188).

Jeg har i denne studien gjort rede for alle valg som er tatt i prosessen; fra tema og teori, og valg av metoder for innhenting av data og analyse. Jeg har i tillegg gjort rede for min forforståelse av tematikken. Min forforståelse og *refleksivitet*, som forstås som det og reflekterer over mitt bidrag som forsker til produksjon av kunnskap (Kvale og Brinkmann, 2018, s.273).

*Validitet* omhandler gyldighet av de tolkningene forskeren kommer frem til, hvor Thaggard (2018, s.189) trekker frem Silvermanns (2014) argumenterer for at teoretisk gjennomsiktighet styrker prosjektets validitet. Som vil si at vi beskriver vårt teoretiske ståsted som forsker, som representerer grunnlaget for våre tolkninger. Vi styrker validiteten ved å kritisk gjennomgå analyseprosessen (Thagaard, 2018, s.189).

Vi kan presisere prosjektets validitet gjennom å stille spørsmål om forskerens tolkninger en har kommet frem til er gyldig i forhold til den virkeligheten vi har studert (Thagaard, 2018, s.189). Kvale og Brinkmann hevder at å vurdere gyldigheten knyttet til intervjutranskripsjonen er mer komplisert enn å bringe deres pålitelighet på det rene, og omhandler hvordan den skriftlige konstruksjonen blir ut fra det muntlige utsagnet – intervjuene. De påpeker at det ikke finnes noen sann, objektiv oversettelse fra muntlig til skriftlig form, men man må vurdere hva som er en nyttig transkripsjon for sin forskning (Kvale og Brinkman, 2018, s.212). I mitt prosjekt har jeg ikke vektlagt pauser og tonefall nevneverdig under transkriberingen, fordi det var informasjonen de gav om fenomenene jeg ville undersøke som stod sentralt, samtidig var jeg bevisst dersom jeg opplevde at det var av betydning for budskapet, f.eks. nøling som kan indikere en usikkerhet o.l.

Studiens *overførbarhet* knyttet til forskningsresultatene vil ifølge Thagaard (2018, s.194) stille spørsmål ved om tolkningen vi utvikler innenfor prosjektets rammer, også kan være relevant i andre sammenhenger. Trinnorganiseringen som jeg har undersøkt på en skole, vil selve anvendelsen være gjennomførbar også på andre skoler, fordi den ikke krever et skolebygg med spesiell fleksible arealer e.l., men omhandler mer andre elementer, som f.eks. kultur og samarbeid i profesjonsfelleskapet.

### 3.7.2 Etske betraktninger

Kvale og Brinkmann (2018) trekker frem det asymmetriske maktforholdet i et forskningsintervju. Her påpeker de at intervjuet ikke er en dagligdags samtale mellom to likestilte parter, fordi intervjueren har vitenskapelig kompetanse. Det er også verdt å merke seg at intervjuet også er en enveisdialog, samt kan være en manipulerende dialog vet at intervjueren kanskje ønsker å få informasjon uten at den intervjuende vet hva intervjueren er ute etter (s.52). Jeg som nysgjerrig intervjuer var som tidligere nevnt, opptatt av hvordan trinnorganiseringen kunne bidra til fremming av inkludering både faglig og sosialt, hvor det ligger en forventning fra min side om at dette er en god måte å organisere trinn på for å oppnå dette. Kanskje jeg ledet litt i denne retningen, ubevisst, og lot være å vektlegge tegn til at noe ikke fungerte? Svarresultatene fra intervjuene og transkriberingen vil jo avdekke dette, men likevel må jeg være bevisst på dette. Jeg hadde jo blitt introdusert for denne skolen av kontaktpersonen, som ga meg et inntrykk av at de hadde lyktes i sin måte å organisere på, som igjen skaper forventinger hos meg som forsker, og som også er hele utgangspunktet for at valget mitt landet på akkurat denne skolen. Samtidig må jeg være åpen for det motsatte, at ting ikke fungerer som jeg hadde forventet. Det at min kontaktperson har gjort utvalget, kan også ha bidratt til at hun har valgt ut personer hun vet både mestrer jobben godt, og er positivt

innstilt til organiseringen, som kanskje ikke representerer personalgruppa som sådan. Samtidig som de kanskje best kan svare ut spørsmålene i intervjuguiden.

### ***Informert samtykke***

Informantene fikk i forkant tilsendt på mail, i tillegg til at jeg hadde med i papirform informasjon om prosjektet og vi gikk igjennom dette før vi startet intervjuene, og hva de samtykker til (se vedlegg 3). Thagaard (2018, s.22) påpeker viktigheten av prinsippet for at enhver forsker må ha deltakernes informerte samtykke og at dette er forskerens ansvar. Hun trekker frem NESH (2016) presiseringer om at forskeren skal gi deltakerne tilstrekkelig informasjon om forskningsfeltet, forskningens formål, hvem som eventuelt har finansiert prosjektet, hvem som får tilgang til informasjonen, hvordan resultatene er tenkt brukt og om følgene av å delta i forskningsprosjektet (Thagaard, 2018, s. 22).

### ***Krav om anonymitet***

Thagaard (2018, s.24) trekker frem et annet prinsipp for en etisk forsvarlig forskningspraksis som er kravet om konfidensialitet. Prinsippet påpeker hun omhandler at både deltakerne anonymiseres i presentasjonen av resultatene, og at opplysningene om identifiserbare enkeltpersoner lagres på en forsvarlig måte. Deltakerne er omtalt som informanter i denne studien, for å anonymisere deres identitet, og skolens navn, kommune eller fylke er ikke nevnt, slik at leseren av denne studien vil ikke kunne finne ut hvilken skole eller hvem informantene er. Informantenes kollegaer, dersom de leser denne oppgaven, vil kunne identifisere informantene ut fra hvilke perspektiver de uttaler seg fra og gjenkjenne dem, en er IO lærer, en er lærer på 2. trinn o.l. Intervjuene ble tatt opp på lydbånd på min mobil, som er beskyttet med et sekssifret passord. Intervjuene vil bli slettet når dette prosjektet er over (se vedlegg 3).

I neste kapittel vil jeg presentere funn av data.

## 4.0 Presentasjon av funn

I denne delen av oppgaven vil jeg presentere funn fra intervjuene som jeg anser som relevant for studiens formål og problemstilling.

Først vil jeg presentere funn fra intervjuene som handler om trinnorganisering, hvordan informantene erfarer og anvender denne organiseringen, samt hvilke muligheter og utfordringer de har erfart. Videre vil jeg presentere funn fra informantene basert på deres erfaringer med organisering og gjennomføring av intensiv opplæring (IO), og grenseoppgangen mellom tilpasset opplæring (TPO) og spesialundervisning. Til slutt vil jeg presentere funn knyttet til informantenes erfaring med samarbeid og profesjonsfelleskapet, og suksessfaktorer for å lykkes med en slik trinnorganisering.

Jeg har inndelt i tre hovedtemaer, med videre undertemaer som informantene har uttalt seg om:

4.1. Trinnorganisering	4.2 Intensiv opplæring	4.3 Profesjonsfelleskapet og samarbeid
4.1.1 Erfaring og anvendelse 4.1.2 Muligheter og utfordringer	4.2.1 Organisering og gjennomføring 4.2.2 grenseoppgangen mellom spesialundervisning og TPO	4.3.1 Suksessfaktorer for å lykkes

Tabell 5: hovedtemaer og undertemaer

### 4.1 Trinnorganisering

I dette delkapitlet vil jeg presentere funn knyttet til lærernes erfaringer med trinnorganiseringen ved sin skole. I intervjuprosessen spurte jeg alle informantene om de kunne kort si litt om trinnorganiseringen de har knyttet til oppstart i 1.klasse, fordeling av kontaktlærer, både deres opplevelser og anvendelser. Fordi informantene har ulike stillinger ved skolen, har de naturlig nok også ulik mengde informasjon på de ulike spørsmålene.

#### 4.1.1 Erfaringer og anvendelse

Informant 1, 2 og 4 var med å starte trinnorganiseringen, mens informant 3 ble ansatt i en IO-stilling etter at trinnorganiseringen var godt etablert. Informant 4 informerer om at skolen har ca.

300 elever, og at hun jobbet på første trinn det året da de kom på det og ville prøve ut å vente til etter høstferien med å sette kontaktlærer.

Informant 1 forteller at hun var med å starte trinnorganiseringen, og at det var litt tilfeldig at hun fikk den rollen som IO-lærer:

*Jeg skulle egentlig ut i permisjon, så da var det litt vanskelig å sette meg opp som kontaktlærer fordi jeg kunne forsvinne når som helst i løpet av året. Men så ble aldri den permisjonen noe av.*

*Det kom noe, loven, fra udir, at vi skulle tilby tilpassa opplæring, spesifikt for 1-4.trinn, og det var det året, det kom med midler, og da var det litt opp til meg. Det har blitt nå en kultur for at slik er det. (Informant 1)*

Informant 2 påpeker at trinnorganiseringen begynte i 2006, hvor de begynte på småtrinn, og de fikk det til der. Litt flere ressurser, og litt flere rom til å gjøre noen ting.

*Det slo virkelig igjennom. Vi har en egen kunst og håndverklærer som spurte; hvorfor gjør vi ikke dette også på mellomtrinnet? De så det fungerte på småtrinnet, også etablerte det seg oppover på trinn. (Informant 2)*

Informant 2 jobber med administrering, og forteller at hun fordeler ressursene på trinnet, hvor grunnlaget er lagt sammen med ledergruppa, og lærerne har mye av timeplanleggingen selv:

*Jeg har sagt hvilke rom de har, fordelt spesialrom og sagt hvilke lærere som skal være der i hvilke timer. Eleven i fokus, og ikke egne interesser, opplever at lærerne er gode på det. (Informant 2)*

Videre forteller hun at de på skolen har to kontaktlærere på ca. 60 elever, og en lærer til. De prøver å ikke spre lærere over flere trinn, bortsett fra IO-lærere. De bytter grupper ca. 4 ganger i året. Som funnene indikerer har de etablert IO-lærer som begrep, og at dette er godt implementert og en del av «kulturen» som informant 1 peker på. Trinnorganiseringen beskrives som å ha oppstått nærmest tilfeldig, rett før organiseringen om tidlig innsats som kom med øremerkede midler.

### ***Oppstart 1.trinn og gruppeinndeling***

Til felles er svarene fra de fire informantene ved oppstart på 1.trinn at skolen på forhånd får noe informasjon fra barnehagene, om det er noe spesielle hensyn å ta, hvilke barn som kjenner hverandre og lignende. Informant 1 forteller at alle skolestarterne skal ha noen kjente. Så blir de videre fordelt på rom. Alle elevene har en plass i garderoben, en plass og et rom de hører til, så litt i grupper, men disse er ikke satt. De er på samme gruppe noen uker, så de blir kjent.

Informant 3 påpeker at man blir godt kjent før man deler mellom kontaktlærere, og tar da utgangspunkt i hvem de har kjemi med, og hvem de kjenner. Informant 4 trekker frem at det også fordeles ut fra IOP-barn (barn som har individuell opplæringsplan), type barn, hvor hun trekker frem at man gjerne ser hvilke barn det blir mye jobb med. Informant 2 forteller at kontaktlærerfordelingen ikke blir presentert før etter høstferien for foreldrene. Hun mener de ikke trenger å vite det før utviklingssamtalene, og etter høstferien har man også noe å fortelle om elevene til foreldrene, som vektlegges som en fordel.

Informant 1 forteller at etter lærere blir kjent med elevene får de en følelse av dynamikken i gruppa og hvordan de bør fordele gruppa. Hun forteller at kontaktlærer er satt, som har ansvar for kontakt hjem, men kan kjenne de andre elevene like godt. Hun forteller også at gruppene også i enkelte timer deles inn i flere smågrupper i undervisningen dersom de har nok voksne til dette.

Informant 3 som er IO-lærer på 1. og 2. trinn forteller at hun er med frem til høstferien i klassen som ekstralærer, for å bli kjent. Hun forteller at hun er med på det første foreldremøtet på 1. og 2.trinn, og sier noe om IO-funksjonen hvor hun formidler at dette er ment som et positivt bidrag.

Et spørsmål jeg stilte informantene i intervjuprosessen var hva de legger til grunn for gruppeinndelingen. Ut fra analysen er et sentralt funn her lærerens opplevelse av dynamikk i gruppa. Informant 1 forteller at gruppene settes ut fra hva læreren synes er en gunstig fordeling, hvor det er noen spesielle hensyn som må tas, som blant annet likt fordelt med jenter og gutter, og faglig. Hun trekker også frem gruppens dynamikk som sentral. Hun forteller også at det gjerne går noen uker eller måneder før gruppebytte, men det er ingen fasit, og ulikt fra år til år. Hun forklarer:

*Utgangspunkt for bytting av grupper er hvem elever som bør «splittes», uro, hvem har få medelever å spille på sosialt og tenke hvem som kan kobles sammen. (Informant 1)*

Noen elever skjerner man, som trenger samme rom, samme timeplan og skrivepult forteller hun. Informant 2 forteller også om elever de har forsøkt å skjermes for gruppebytter som i noen tilfeller selv har spurt hvorfor de ikke får bytte gruppe. Da bytter de også for disse elevene.

Informant 4 som nå jobber på 2. trinn forteller at de begynner året der med kontaktlærergruppa frem til høstferien, og at det er det sosiale og dynamikk i gruppa som ligger til grunn for gruppesammensetning.

Informant 2, forteller at lærerne samarbeider om å sette sammen grupper, og hun har inntrykk av at det er det sosiale som ligger til grunn, og dynamikken i gruppa, og det faglige deretter. Hun sier hun opplever at de har lærergrupper som både føler og tar ansvar, hvor alle er like viktige.

Informant 2 forteller at hun var med å starte trinnorganisering, og at det var ganske ekstremt da i forhold til nå:

*Et trinn på 44 elever, hadde vi åtte fargegrupper som rullerte ut fra et fargesystem, rulleringsystem. Og i løpet av en periode hadde alle gruppene vært sammen med hverandre. Det er ganske lett å administrere fremfor sånn man gjør det nå, hvor man tenker og tenker om hvordan de skal sette sammen osv. Av de 8 gruppene så var det 4 grupper som fungerte sammen, som en klasse, og fire i den andre «klassen», så etter 4 uker så ble det byttet om på hvilke fire grupper som var i klasserommet sammen. Foreldrene synes kanskje det var kaos (...) «er fargegruppe blå her?». Nå sitter lærerne mer og ser på hvilke elever som skal i hver gruppe, stort sett i to grupper, ofte 45-50 elever på trinna. 7. trinn er 66 elever, tre grupper der. De bytter ikke så ofte. Usikker på om det er nyttig å bytte så ofte som tidligere, men... (Informant 2)*

Faste rom fremkommer også som et sentralt funn i skolens måte å organisere trinn på. Rommene har sin timeplan, og den er fast forteller informant 1. Hun forteller at de som er på rom «D2» har den timeplanen, og D3 har den timeplanen. Et rom er lagt opp med egen timeplan med hvilke fag og hvilke lærere, mens gruppene er dynamiske. Noen elever som alltid er i den samme garderoben, og har det samme klasserommet for å være trygge.

*Fordelen med trinn er at de har flere voksne, og de kan finne sin voksen. Jeg personlig ser at det er godt for andre elever og innimellom slippe medelev som er krevende, som man får tilrettelagt for ved trinnorganisering, jeg ser at det kan være godt for noen å kunne være på*

*gruppe med bestevennen sin selv om det kanskje ikke gir best læringen, men får det av og til, ikke hele tiden. Du får noe, men ikke hele tiden. Kanskje du ville sagt at de der to bør aldri være på gruppe, men de må lære seg at det skal gå det og. (Informant 2)*

#### 4.1.2 Muligheter og utfordringer

Alle informantene indikerer muligheter, men også utfordringer med trinnorganiseringen.

Informant 1 fremhever at trinnorganiseringen gir noen muligheter som for eksempel utnytte en tolærer inn i en gruppe med mange behov, hvis en elev har stort assistansebehov, kan denne assistenten romme noe mer. Faglig kan for eksempel elever med dysleksi settes sammen i samme gruppe. Hun påpeker også at man vinner så mye på det sosiale ved en slik flytende organisering. Informant 2 opplever godt samhold mellom elevene på tvers av trinnet hvor hun trekker frem:

*7.trinn som gikk ut under koronapandemien (...) elevene skulle ha avslutning og de ønsket å droppe å ha med foreldrene, de ville ikke ha i kohorter men være samlet alle sammen, sier kanskje noe om at vi har gjort noe riktig, og godt samhold på tvers på et trinn. (Informant 2)*

Her påpeker Informant 2 at fordi elevene på dette trinnet heller valgte hverandre, fordi de var «få» nok, ifølge restriksjonene under koronapandemien, til å kunne samles alle på trinnet, fremfor å dele de inn i kohorter hvor foreldrene også kunne være med på avslutningen, valgte de det førstnevnte. Noe som ifølge henne kan vitne om at trinnorganiseringen har ført til et sterkt samhold elevene imellom.

Informant 1 forteller at de hadde vanlig organisering før. Det aller viktigste mener hun er å ivareta det sosiale, og muligheter til å gjøre endringer innad i en gruppe uten at det føles opprivende for eleven det gjelder, at det ikke er låst. Alle hører til på trinnet. Det handler om kjemi, at elevene har flere trygge voksne å forholde seg til, da blir det mer likt og rettferdig overfor elevene.

*Jeg tenker at denne organiseringen gjør at elevene på trinnet blir kjent med hverandre. Tidligere har vi hatt A klasse og B klasse, hvor A klassen hadde bobledress og aka i bakken, men B klassen hadde fine boblejakker og stod opp etter veggen. (Informant 2).*



Her påpeker Informant 2 et klasseskille ved tidligere klasseinndeling de hadde, hvor det var geografisk inndeling som var utgangspunktet. Jeg som intervjuer påpeker i samtalen at jeg opplever at de har etablert en gruppekultur hvor elevene kanskje ikke opplever det som stigmatiserende å ut på liten gruppe for å trene på noe annet. Informant 2 er enig i dette, og legger til at for eksempel Lingdys kurs (digitalt hjelpemiddel for dyslektikere) tar man med de som trenger det, uavhengig av hvilken gruppe de er på.

Informant 3 er tydelig på at hun kun ser fordeler med denne trinnorganiseringen. Det tvinger læreren til å bli kjent med alle elevene på trinnet, og derfor blir det «våre» elever i større grad.

*To ganger i halvåret bytter vi grupper, men har løst litt opp de siste åra, venter med enkelte bytter hvis det anses som lite hensiktsmessig. (Informant 3)*

*Trinnorganiseringen tvinger alle til å være sensitiv for den enkelte. (Informant 3)*

I forhold til dysleksi fremhever hun at det er mulig å sette elev inn der det kanskje er en ekstra voksen. Dette fordi der er det flere elever med dysleksi, eller en lærer med kompetanse på skrive og lesevansker. Dette trekker hun frem som en stor fordel.

Informant 4 forteller om fordelene med denne organiseringen fremfor den tradisjonelle de tidligere hadde:

*Det å lage gode grupper, hvis du får en klasse utdelt er det litt mer tilfeldig. Vi har muligheten til å lage gode pedagogiske grupper og sosiale grupper som fungerer sammen. Det har vi ikke muligheten til å gjøre i tradisjonelt organiserte trinn. Vil meg ikke tilbake til den forrige organisering (Informant 4).*

Hun trekker også frem det at alle blir kjent med hverandre, og at det oppleves som en trygghet å få støtte i de andre voksne, og opplever at man da står støtt. Hun påpeker at de foresatte har mer enn en voksen å spille på:

*Det er ikke sikkert de har best kjemi med meg, de kan snakke med en av de andre lærerne, vi er ikke hårsåre på det. Føler at trinnet er et felles ansvar. (Informant 4)*

## ***Mulige utfordringer***

*Utfordringene* som informantene er samstemte i når det gjelder trinnorganiseringer, er at det er tidkrevende, og krever mye tid til samarbeid og planlegging.

Informant 1 trekker frem at det er mye organisering, og at man må gå «all inn», og ha en kultur for å jobbe slik. Hun opplever det også som utfordrende for de ekstra sårbare elevene, som har stort behov for forutsigbarhet, men opplever likevel at de klarer å «pakke» de godt inn ved for eksempel at assistenten blir værende sammen med eleven, og ikke flyttes. Hun opplever også at det er fordel med lengre økter, slik at læreren styrer pauser og de ikke er avhengig av klokka. Hun opplever at dette gir læreren en fleksibilitet.

Informant 2 påpeker også at organiseringen krever at læreren er villige til å bruke tid til å samarbeide med kollegaene sine.

Hun forteller at det er en ulempe hvis de ikke klarer å ha klasserom ved siden av hverandre på trinnet, som for eksempel hvis det blir for mange klasser/grupper fordi det er mange elever på trinnet. Hun opplever også at:

*Noen med ADHD og traumer sliter nok med at det er mange voksne innom, de hadde hatt det bedre med ei fast liten gruppe. (Informant 2)*

Hun opplever at selv om en elev har spesialundervisning, har de lite spesialundervisning fordi de strever med organisering, ikke det faglige. Hun opplever det som vanskelig å imøtekomme en annen måte å organisere på. Hun tenker at dette kanskje ikke er organiseringen for dem.

Informant 3 opplever at bytte av rom for noen kan være utrygt.

*Tidkrevende å skifte gruppe. Jo yngre i aldre, jo mer krevende. Man skal jo lage lister, man må ha tunga rett i munnen. Det er jo oppstillingsliste, melkeliste, selve dagen når vi bytter. Også har vi jo noen urolige sjeler, og det kan jeg savne med den tradisjonelle organisering ved at kontaktlærer som har alle timene med egne kontaktlærerbarner. Jeg tror disse elevene hadde hatt det bedre i faste grupper og faste rom. (Informant 4)*

Her fremkommer det svar fra informant 2 og 4 som peker på de urolige barna og ADHD, hvor det antydes at tradisjonell organisering kunne fungert bedre for disse elevene.

## 4.2 Intensiv opplæring og tidlig innsats

Et sentralt funn i denne studien er betydningen av rom. Rommene er fast, mens gruppene er dynamiske. Et annet funn som informantene trekker frem, og fremstår som sentralt i organiseringen av intensiv opplæring ved skolen, er at de har egne IO-lærere, som står for intensive opplæringslærere, hvor en har ansvaret for 1.-2. trinn, og en for 3. og 4. trinn. Fra 5-7 trinn kaller de det TPO (tilpasset opplæring) og har også en egen stilling som TPO-lærer. Det er informant 1 og 3 som har svart mest på dette punktet, naturlig nok, da de er IO-lærere ved skolen.

### 4.2.1 Organisering og gjennomføring

Informantene som jobber som IO-lærere forteller at de er ansatt i egne IO-stillinger hvor det er faste timer ukentlig til IO-kurs, og har resterende tid fordelt i vanlig klasse eller til spesialundervisning, dette varierer.

Informant 3 søkte på stilling som IO-lærer ved skolen for ca. 7 år siden, slik at den stillingen er øremerket.

*Det har vær tungt å stå i når jeg var ny i stillingen, det å ta ut elever til gruppe, jeg opplevde litt motstand fra lærere, men fikk støtte fra rektor på at jeg stod i det og rektor sa at dette kom til å gå seg til. Så det hjalp. Det handler om at jeg også leverer. (Informant 3)*

*(...) får gjerne lærerne et skriv før utviklingssamtaler, så de har litt mer kjøtt på beinet så de har litt mer å si. Jeg får jo en unik mulighet til å se strategier, og måten elevene jobber på. Jeg tenker det er viktig som IO-lærer å levere noe tilbake. Jeg tror det var det som gjorde at de opplevde nytten, at de opplevde at det hadde en effekt.*

*Har det ikke effekt, så får en elev kanskje tilbud om å være med på et nytt kurs kanskje det året. Så får eleven i hvert fall det den trenger, istedenfor å sitte i klasserommet å oppleve og ikke få det. Det er 3-4 timer i uka hvor de får konsentrert øving da, det er jo ikke hele tiden. (Informant 3)*

Hun forteller at hun har sitt eget rom, med sine faste ting, og at IO-gruppene kommer til hennes rom. Hun har 6 timer på 1. trinn, 5,5 på 2.trinn i uka. Et kurs varer ca. 8-10 uker, og består av kurs i lesing, regning eller skriving. Hun forteller at dagen alltid starter med fellessamling, og der er bare en dør imellom. Videre forteller hun at de ser på hva som kan gjøres i klasserommet også for disse elevene, og at det bør være flere enn to treffpunkter i løpet av uka.

Informant 2 mener at dette er det samme som tidlig innsats.

En lærer har IO på 1. og 2.trinn, og en på 3.-4.trinn, og en har TPO på 5.-7.trinn med 3 timer per trinn som har kurs. Hun trekker frem at de ikke har mye spesialundervisning. Hun tenker at IO-lærere må være interessert i å jobbe sånn. Trinnet er samlet på turer og uteskole. De har en time i uka til samarbeid, så jobber de ved trinna sine ved behov. Informant 2 forteller at ved sykdom uttrykker lærere at de ønsker IO-lærer ut på gruppe fremfor inn i klassen.

Informant 4 forteller også at intensiv opplæring er det samme som tidlig innsats.

*IO lærere er øremerkede stillinger og tuller ikke med den. Den blir skjermet. Jeg tenker det er en litt ensom jobb, selv om de har støtte i hverandre tenker jeg at det kan være litt krevende. (Informant 4)*

Informant 3 opplever akkurat dette:

*Man kan bli litt alene i en sånn jobb. Men samtidig opplever jeg å få gode tilbakemeldinger, som gir meg motivasjon videre. (Informant 3)*

Informant 1 forteller at IO-stillingen er øremerket, og tenker det er helt vesentlig for ikke blir dratt med i det store «dragsuget». Hun tenker undervisning for elever som skal være med på IO grupper, hvor hun påpeker å finne elevens styrker er vel så viktig som elevens utfordringer, slik at de vet hva de kan spille på og hvor motivasjonen til eleven ligger. Hun beskriver at de graver dypt for å finne ut hva eleven liker, hvem eleven er for å lage et slag grunnlag for et passende undervisningsopplegg, og har dette i over noen uker.

### **IO grupper**

På spørsmål om hvilke elever som får IO svarer Informant 1:

*Magefølelse på at det er noe, også at de skårer lavt på kartleggingsresultater. Så snakker vi sammen med lærere på trinnet, justerer og endrer de tiltakene de prøver ut før eventuelt vi kontakter PPT. Også snakker vi med læreren om hva som kan brukes i klasserommet. (Informant 1)*

*IO-læreren er den som gjør all kartleggingen, som på en måte dypdykker ned for å finne ut hvor skoen trykker og foreslår tiltak og setter i gang. Hvordan skulle en med full klasse greie å gjøre det? Er ikke tid til det eller ikke har man nødvendig kompetanse heller fordi man trenger å gjøre disse testene en god del ganger for å bli god på å tolke de.*

(Informant 1)

Informant 2 og 4 forteller at IO-gruppene settes ut fra kartlegginger. Informant 3 som er IO-lærer på 1. og 2.trinn forteller at test og kartlegginger begynner etter høstferien i 1.klasse, hvor det er bokstavprøven de begynner med. Her sjekker hun om de har fått med seg de allerede innlærte bokstavene frem til september, hvor dette er utgangspunktet for å få intensiv opplæring og tidlig innsats.

Informant 3 forteller at IO elever alltid får være med på oppstart i gruppa på tema og spesielle dager.

*Da tar vi ikke ut grupper, men IO-lærer er med i gruppa som ekstra ressurs (Informant 3)*

Hun forteller også at de ser på hva som kan føres med inn i klasserommet, at det oppleves som stas for elevene som blir spurt om å være med ut på gruppe, og at flere gjerne vil være med på dette. Informanten påpeker at dette også handler om hvordan de bevisst legger det frem og «ufarliggjør» det å være på liten gruppe, men heller snur det til noe spennende. Når man ser at et opplegg ikke fungerer for en elev, så påpeker hun viktigheten med å endre det.

#### 4.2.2 Grenseoppgangen mellom spesialundervisning og tilpassa opplæring

På spørsmål om hvor de tenker grenseoppgangen mellom spesialundervisning og tilpasset opplæring går svarer Informant 1:

*Io lærer har ofte også spes.ped timer. Vi har blitt gode på å kartlegge dysleksi, og oppdager derfor kanskje mange. Også har vi fått tilbakemelding på at vi kartlegger for godt. Jeg føler det skal mye til for å få det, jeg føler at de nesten aldri får spes.ped (fra PPT). (Informant 1)*

*Våre IO-timer ville rommet flere, hvis en elev hadde fått spesialundervisning, da IO fort kan gå til spesialundervisning. (Informant 1)*

Hun påpeker at IO ressursen er forbeholdt de som ikke får spesialundervisning. Hun og informant 3 forteller at de elevene som er gjengangere, som blir med på kurs år etter år i både regning, lesing og

skrivning, uten forventet progresjon er de som gjerne får spesialundervisning etter hvert, og drøfter om de skal meldes opp til PPT. Informant 3 påpeker at det kan være litt vagt med begrepet «forventet progresjon», og hva det egentlig er.

Informant 2 opplever at stadig flere elever faller utenfor, som blir krenka eller mobba. Hun spør seg om vi kanskje har for høyt faglig fokus hos de minste elevene, og om man skulle vært mer ute i skogen og lekt. Hun forteller at de har mye assistentbruk, og mange små vedtak om spesialundervisning, men lite pedagogtimer.

*TPO- lærer på mellomtrinnet har spes.ped i tillegg til det, hun «slåss» vi om. (Informant 2)*

Informant 4 påpeker:

*De som har spesialundervisning på småtrinn er de helt åpenbare, det handler ikke da om skrive og lesevaner. (Informant 4)*

### 4.3 Samarbeid og profesjonsfelleskap

Til felles erfarer informantene at det går mye tid til samarbeid. Det fremkommer også at samtlige av informantene trekke frem at å etablere en slik organisering krever *tid*. Informant 1 poengterer spesielt at de opplevde at det var litt vanskelig i oppstarten, men at det har gått seg til, selv om det har tatt noen år.

Informant 3 forteller at de er et lag, og opplever et godt samarbeid. De prøver å legge litt samme fag i gruppene, og planlegger undervisning.

*Vi har 1,5 time samarbeid på trinnet, da går vi gjennom hvor de ulike elevene er og hva jeg tenker de kan gjøre inne i et klasserom. (Informant 3).*

Informant 3 forteller at de samarbeider i gruppe, TPO og IO lærer, hvor de overtar hverandres elever ettersom de blir eldre.

*IO lærere har hvert sitt skjema, og sitt system, sånn så da har vi full oversikt hvis man skulle lure på hvilket kurs de har vært på. (Informant 3)*

Informant 1 opplever også at det krever et tett samarbeid. Når gruppene er fordelt er de fast en periode, også bytter de. Men hun påpeker at de likevel kan gjøre endringer om det skulle være behov.

Informant 4 forteller at de legger timeplanen selv, og får fordelt ressurs. Lang arbeidsøkt i norsk på mandager og lang økt i matte på den andre gruppa. Hun forteller at hun liker godt disse lange øktene, og at de bruker en levende digital dagsplan, for å sikre mest mulig likt i gruppene, regler, informasjon og pauseaktiviteter. På 3.trinn så har de en «Norsk-plansje», som de har oppe på skjermen for elevene, og hvis det kommer en vikar kan de bare dele plansjen med han eller hun. Dette ble opprette under korona. Når det gjelder lekser, har de en felles leksemappe på trinnet, hurtighefte, og de sender ikke bøker hjem. De bytter på å sjekke leksemapper for hverandre. Man blir godt kjent de voksne imellom, og utvikler vennskap forteller hun. Det er også mange av lærerne som har spesialpedagogikk i sin fagkrets påpeker informant 1.

Informant 2 opplever om et godt elevsyn og godt samarbeid i personalgruppa. Men hun trekker frem at det noen ganger er vanskelig:

*Kanskje vi ikke er så trygge på det elevsynet når noen blir skallet ned. Utfordrende atferd er vanskelig.*

Samtidig påpeker hun:

*De som har det vanskelig har mange rundt seg her som liker dem. (Informant 2)*

#### 4.3.1 Suksessfaktorer for å lykkes

På spørsmålet om hva de tenker er suksessfaktorene, er informantene ganske samstemte. Til felles for de fire informantene, pekes det på at samarbeidet i kollegiale er noe av suksessfaktoren for å lykkes med en slik type organisering.

*At midlene er øremerket IO-lærere, og at det er våre elever ja, en «vi-skole», spesielt på trinnene. (Informant 1)*

*Interesse og velvilje for lærerne er viktig. (Informant 2)*

Informant 3 trekker frem at rekka med fordeler er så stor, men peker spesielt på at lærerne evner å være fleksible som en av suksessfaktorene, og som må til for å lykkes med en slik type organisering.

Informant 4 poengterer:

*Trives sammen som kollegaer, for vi bruker mange timer på samarbeid. Da tar man kanskje den rettebunken for den andre og sånne ting. (Informant 4)*

### **Overførbarhet**

På spørsmålet jeg stilte informantene om hva de tenker kunne være overførbart til tradisjonelt organisertes skoler, svarer alle fire at dette er fullt overførbart.

*Måten å tenke tidlig innsats på spiller ingen rolle om han tenker trinn eller klasser. Måten å tenke IO på er uansett overførbart. Men det er viktig at ledelsen skjærmer ressursen der, så den ikke blir borte. (Informant 4)*

Informant 2 trekker frem et interessant poeng:

*Det må ikke være for få elever på trinnet eller for mange. Når det er 120 elever på trinnet, kan det være utfordrende å rullere med grupper. (Informant 2)*

I neste kapittel vil jeg drøfte sentrale funn innen hovedtemaene trinnorganisering, intensiv opplæring og profesjonsfelleskapet og samarbeid opp mot relevant teori og forskning som er presentert i kapittel 2.0.



## 5.0 Drøfting av funn

Kapitlet har til hensikt å svare på oppgavens problemstilling «*Hvordan kan trinnorganisering og intensiv opplæring fremme faglig og sosial inkludering i skolen?*» Og følgende to forskningsspørsmål:

1. *Hvordan bidrar skolens trinnorganisering til fremming av sosial inkludering?*
2. *Hvordan bidrar skolens organisering av intensiv opplæring til fremming av faglig inkludering?*

Kapitlet er strukturert i fire underkapitler lignende som i kapittel 4. Først vil jeg drøfte funn fra lærernes erfaringer med bruk av trinnorganiseringen i lys av inkludering og prinsippene for tilpasset opplæring. Deretter vil jeg drøfte lærernes tilnærming til intensiv opplæring. Til slutt vil jeg drøfte funn knyttet til lærerens opplevelse av profesjonsfelleskapets betydning for å lykkes med en slik trinnorganisering.

### 5.1 Trinnorganisering og inkludering

I funnene fremkommer det at informantene opplever mange fordeler med denne organiseringen. Deriblant muligheten til å utnytte ressurser som er tilknyttet enkeltelever med tanke om at de kan romme flere elever med behov for støtte inne i ei gruppe. Tre av fire informanter har erfaringer fra skolen før trinnorganiseringen startet, og ønsker seg ikke tilbake. Det kan indikere at de opplever at organiseringen fungerer godt

Informant 1 og 4 trekker frem mulighetene for å tilrettelegge for det sosiale, og legge til rette for etablering av sosiale relasjoner og gode grupper. Utdanningsdirektoratet (2019) poengterer betydningen av gruppesammensetninger for å legge til rette for vennskap, hvor de understreker at de voksne alltid bør velge gruppesammensetninger som fremmer sosial og faglig mestring.

Funnene fra alle informantene i kapittel 4 indikerer at lærere opplever at de vektlegger et elev-elev-felleskap, sett fra et inkluderingsperspektiv på side 14 som Nordahl og Overland (2021) trekker frem. Her vektlegges undervisning sammen med medelever når det gjelder faglig inkludering. Som informantene påpeker er de opptatt av gruppedynamikk, og at alle elevene starter med noen de kjenner, samt hører til i ei gruppe. Sosial inkludering i et inkluderingsperspektiv, beskrives som deltakelse i felles sosiale aktiviteter, noe som fremkommer fra alle informantene at de legger til rette for gjennom blant annet turer og aktiviteter samlet for trinnet. De starter alltid opp i gruppen

de tilhører, selv de som skal ut å jobbe i små grupper. Gruppene rullerer fire ganger i året. Når det gjelder den såkalte *opplevde inkluderingen* fra et inkluderingsperspektiv, er den vanskelig å si noe om da elevperspektivet ikke er med i denne undersøkelsen. Det er likevel nærliggende å anta at det oppleves høy grad av trivsel og vennskap elevene imellom, som informant 2 kom med eksempel på ved et tidligere 7.trinn. Bergkastet et al (2015) bruker begrepet klassevenn, med utgangspunkt i at vi ikke kan tvinge elevene til å bli venner, men heller forvente at alle i en klasse er trygge på hverandre og blir inkludert sosialt. Hun hevder at ved bruk av begrepet, tydeliggjøres en forventning og et ønske om et felleskap hvor alle bidrar til trygghet. Her vil det åpne for muligheter for etablering av vennskap, selv om det ikke er noen selvfølge (s.57).

Funnene viser også at de opplever utfordrende atferd som vanskelig, basert på en uttale fra informant 2. Flere av informantene peker på at for elever med stort behov for forutsigbarhet og er sårbare, som kanskje har ADHD, påpeker informant 2 og 4 at tradisjonell organisering kanskje ville fungere bedre. Jeg undrer med over hvordan, og opplever ut fra funn at skolen mestrer å ivareta også disse elevene på en god måte gjennom sin trinnorganisering. Dette ved at det blant annet blir påpekt at alle elevene har en voksen som liker dem, som kan knyttes til relasjonen til lærer. Holmen (2016, s.187) påpeker at for elever med ADHD er nettopp relasjon til den voksne viktig for deltakelse i ulike læringsaktiviteter, og at hvis en ikke klarer å etablere god relasjon til en elev med ADHD over tid, bør lærer eller elev bytte klasse uten at dette ses på som et nederlag for noen av partene. Slik funnene viser vil trinnorganiseringen ivareta dette. Dette både gjennom den jevnlige grupperulleringen, samtlige informanters fokus på kjemi mellom lærer og elev, og at de hevder at elevene har flere faste voksne å spille på fremfor en fast kontaktlærer. Informant 4 forteller om strukturen de har, med «Norsk-plansje» som gir oversikt i faget, og «levende dagsplan<sup>2</sup>» og lignende, for å sikre størst mulig grad av likhet i gruppene. De har også felles lekseplan på trinnet, samt faste rom og timeplan for rommene. Dette kan indikere en god struktur som Holmen (2016) påpeker at elever med ADHD profiterer godt på, og hvor struktur bidrar til økt oppmerksomhet.

Informant 2 poengterer at en av fordelene med trinnorganiseringen er at elevene finner *sin voksen*, fordi de har flere voksne de blir kjent med. Hattie & Yates (2014) poengterer forskningsfunn som peker på viktigheten for at elever skal lykkes i skolen og oppnå gode resultater, er at alle barn trenger en betydningsfull voksen, en positiv lærer-elev-relasjon. Dette ser det ut til at trinnorganiseringen legger til rett for i større grad enn tradisjonell inndeling, nettopp fordi elevene

---

<sup>2</sup> Levende dagsplan beskrives som en ferdig digital dagsplan, som de endrer etter behov og endringer i innhold. Alle lærere og vikarer har tilgang på denne.

har flere voksne å spille på, samt at informantene, som nevnt, i stor grad vektlegger kjemi mellom lærer og elev.

Funn fra alle fire informantene indikerer også at organiseringen fremmer sosial inkludering ved at organisering gir dem noen muligheter. Informant 1 hevder også at ivaretagelse av det sosiale anses som noe av det viktigste de gjør, og at trinnorganiseringen gir dem noen muligheter nettopp i den forbindelse. Samtlige av informantene påpeker at dynamikken i gruppa er det som ligger til grunn for gruppeinndeling.

Michelet (2019) snakker om elevkultur, som best kan beskrive denne dynamikken i gruppen, og som fremstår kompleks. Lærerens handlingsrom utvides dersom de evner å se klassen som et felleskap, noe funnene indikerer at de er opptatt av. Flere av informantene nevner gruppedynamikk, og hvordan den enkelte elev fungerer i gruppen, samt hvilke endringer de må gjøre for å optimalisere dette.

En av informantene trekker frem at mulighetene de har med trinnorganisering er blant annet at de kan splitte opp de som skaper mye uro. Ved å sette nye grupper har de mulighet å koble sammen enkelte elever de tror vil trives sammen, spesielt for de elevene de observerer har få andre å spille på. Samtidig opplever informant 1 at de også ivaretar de elevene som trenger stor grad av forutsigbarhet, som skiller seg fra utsagnet fra informant 2 og 4, nevnt over.

Berkastet et.al (2015) hevder at læreren har et viktig ansvar for at barn opplever et trygt og godt skolemiljø, og blir inkludert i gruppen med jevnaldrende. Jeg får inntrykk av at informantene er opptatt av og vektlegger dette i stor grad, som de igjen har som utgangspunktet for gruppesammensetning. Det fremkommer også at de har en klar bevissthet rundt at det også er mye læring i å «tåle» å være på gruppe med de som både er krevende og strever, så vel som å gi mulighet til å få være på gruppe med sin beste venn, selv om det ikke nødvendigvis gir den beste læringen ifølge informant 2. Hun hevder også at enkelte elever kan være krevende å være i klasse med over tid, og det er fint å «slippe» det litt også. Denne fleksibiliteten kan samsvare med forståelsen av inkludering som Nordahl og Overland (2021, s,18-19) peker på, hvor det er skolen og de ansatte som må tilpasse seg og hensynta variasjonen i elevgruppa.

De kan få litt, men ikke hele tiden ble sagt av informant 2, som kan trekkes frem som en fin oppsummering. Funn indikerer at trinnet blir godt kjent på tvers, gjennom felles aktiviteter og lignende. Samtidig undrer jeg meg over om elevene i gruppa rekker å bli trygge på hverandre som gruppe, gjennom den hyppige rulleringen.

Funn viser også at de opplever fordeler knyttet til å kunne lage gode pedagogiske grupper så vel som det sosiale som utgangspunkt. Denne fleksibiliteten som fremkommer, kan kanskje ses på som at skolen og de ansatte er trygge på hvordan de kan utnytte sitt handlingsrom, som Haug (2014, s. 31) påpeker som en utfordring for mange skoler. På denne måten kan man tenke at profesjonsfellesskapet ved skolen åpner opp for den vide forståelsen av begrepet tilpasset opplæring, som forklares med å tilrettelegge for det kollektive fellesskapet i gruppa (Haug, 2020).

### 5.1.1 Sosial inkludering og fellesskap

Med funnene som er påpekt over, legger dette et godt grunnlag for et godt fellesskap i gruppene som settes, slik jeg ser det.

Michelet (2019, s.20) forklarer en klasse som et fellesskap der den enkelte eleven alltid er den - enkelte-som-del-av-fellesskap. Selv om funn fra informantene forteller at de kaller det grupper, kan dette likevel sidestilles med en klasse. Det er organiseringen innad på trinnene som er det interessante.

Fellesskapet innad i en klasse betyr mye for hvordan en elev velger å delta i læringsprosessen (Michelet, 2019). Som det fremkommer fra funn i kapittel 4, forteller informantene om fellesskapet på trinnet, og ikke bare innad i gruppene eller klassene. Dette gir en av informantene et eksempel på som kom til syne på 7.trinn. Kanskje kan dette også indikere at skolen har lyktes i sin måte å organisere trinn på, og til å bidra til økt sosial tilhørighet for hele trinnet.

Informantene har alle pekt på betydningen av gruppens dynamikk som må være god for å få til et godt læringsmiljø. Michelet (2019) viser til elevkultur som beskriver dimensjoner ved elevene som fellesskap som påvirker læring og danning for den enkelte elev, hvor lærerne har et handlingsrom for å jobbe med denne elevkulturen i klasserommet (s.20). Fordi skolen organiserer trinn basert på sosiale sammensetninger mellom elevene og har en kultur for å omorganisere elever regelmessig etter hva de anser som mest gunstig, har de allerede en god mulighet for å legge rammene for velfungerende grupper, som de selv forteller.

Elevens medvirkning for disse gruppene kommer i liten grad frem i intervjuene, og kan forstås som at det er lærerne som setter gruppene uavhengig av elevenes meninger om det, men kan også være unnlatt i denne sammenheng fordi det ikke var et spesifikt spørsmål i intervjuene. Informant 2 kommer med eksempel på at når en avgjørelse er tatt om at en elev bør skjermes fra et gruppebytte fordi læreren tenker det til det beste for eleven, frem til eleven selv spør om ikke han også kan få bytte gruppe. Da byttet de gruppe også for denne eleven. Dette kan være et eksempel på

elevmedvirkning fordi ønsket ble hensyntatt, men likevel først *etter* at bestemmelsen er tatt. Det er nærliggende å anta at kanskje lærerne stoler for mye på egne intuisjoner om hva som er til det beste for de ekstra sårbare elevene, fremfor å spørre eleven det gjelder.

Linder (2012) understreker at god trivsel og faglighet er hverandres forutsetninger. Linder trekker frem Fredricson (2009) som hevder at godt humør åpner sinnet, og gjør oss sensitive overfor forandringer og nye ideer, som igjen kan bidra til at vi tenker på nye måter som er kreative, tolerante, konstruktive, gavmilde og imøtekommende (Linder, 2012). Med andre ord er det glade barnet mer klar for læring, enn de som ikke er det, hvor trivsel i læringsmiljøet er avgjørende. Barn som ikke trives i læringsmiljøet er barn som ikke føler seg som en del av det store felleskapet, og er barn som ikke opplever anerkjennelse av de voksne (s. 46). Ut fra denne forståelsen kan man kanskje si at funn fra informantene indikerer at trinnorganiseringen legger til rette for først og fremst elevenes trivsel og den sosiale inkluderingen i felleskapet, men som indirekte også inkluderer elevene i større grad faglig, da trivsel er en forutsetning for læring.

## 5.2 Intensiv opplæring

I funnene i kapittel 4 ser vi at organiseringen av intensiv opplæring (IO) oppstod i forbindelse med plikten om at skolen skulle tilby tidlig innsats, hvor det da kom med midler.

I st.meld. nr. 31 (2007-2008) fremkommer det tanker om mer ressurser til tidlig innsats for å bedre kvaliteten på elevenes læringsprosesser, hvor en ønsker å øke ressursbruken i barneskolens 1-4.trinn med 25% (Bjørnsrud & Nilsen, 2012, s.15), som kan være det informant 1 siktet til. Det ser ut til at trinnorganiseringen allerede var begynt å teste ut, som informant 2 sier, i 2006, samt informant 4 som forteller hvordan de begynte med å vente med å sette kontaktlærer til etter høstferien.

Samtlige av informantene forteller at det er kartlegginger sammen med magesfølelsen som er utgangspunktet for at en elev får tilbud om intensiv opplæring, og de begynner allerede etter høstferien på 1.trinn. Denne elevgruppen kan sammenlignes med det Nordahl og Overland (2021) kaller nivå 2 (se figur 1, i delkapittel 2.2) som han også betegner som gråsonelever, hvor han blant annet trekker frem intensive kurs med varighet over 6-8 uker som et tiltak for å gi de støtten og hjelpen de trenger. Dette er sammenfallende med den intensive opplæringen som informantene forteller om.

Informant 2 påpeker at de har lite spesialundervisning på skolen, og informant 4 forteller at det kun er de med åpenbare vansker som får spesialundervisning fra småtrinnet. Samlet kan funnene indikere at de er gode på å gi rett hjelp knyttet til regning, lesing og skriving gjennom sin måte å strukturere intensiv opplæring på, med redusert spesialundervisning som en konsekvens av dette. Som Nordahl og Overland (2021) påpeker, vil en godt tilpasset ordinær undervisning, som er tilpasset elevenes forutsetninger, redusere behovet for spesialundervisning.

Dette er også et av tre punkter som Olsen og Fasting (2021) poengterer, hvor tidlig innsats trekkes frem som et virkemiddel til å nå målet om en tilpasset opplæring. Med denne forståelsen, og ut fra funnene nevnt over, kan man forstå det som at skolens intensive opplæring som er et sentralt ledd i kravet om tilpasset opplæring, hvor konsekvensen er mindre spesialundervisning. Altså kan funnene tyde på at tidlig innsats, den intensive opplæringen, fungerer som et faktisk virkemiddel ved denne skolen. Olsen og Fasting (2021) hevder også at utdanningssystemet må utvikle bedre rutiner for å avdekke vansker og behov for ekstra støtte tidlig i opplæringsløpet. Dette samsvarer med hva informant 3 forteller, at de allerede starter med kartlegging av elever etter høstferien i 1.klasse for å komme raskt i gang.

Et funn jeg synes er spesielt interessant, er skolens anvendelse av egne *IO-lærere*, som har ansvar for all kartlegging og som har IO-kurs. Som Haug (2014) hevder, vil det være behov for spesielle tiltak for enkelte elever, hvor man ikke kan forvente at lærere alltid mestrer disse tiltakene. Dette understøtter utsagnet fra informant 1 som uttrykker at det ville vært vanskelig for lærer å følge opp kartlegging av elever og finne egnede tiltak som følge av det, når lærer også har en full klasse. Hun hevder også at det krever kjennskap til hva og hvordan det skal kartlegges, noe IO-lærerne da får mye erfaring med når de gjør dette hyppig. Nilsen, (2012, s. 56) hevder at kartlegging er en forutsetning for tidlig innsikt i relevante faktorer, og for å gi raskt og riktig oppfølging. Han poengterer også viktigheten med å se det hele bildet, slik at elevens styrker blir like viktig som hva eleven strever med. Dette samsvarer med hva informant 1 også understreker i sitt arbeid med å «dypdykke» ned i hva den enkelte elev trenger, og hva slags styrker de har for å finne hvor motivasjonen ligger.

Selv om IO-lærerens funksjon fremgår som utelukkende positivt, og en ressurs, vil jeg også trekke frem faren med at det kan bli en «hvilepute» for læreren som har gruppa (hoved gruppa). Dette fordi IO-lærer har ansvaret for å kartlegge og følge opp elever som henger etter, kan det føre til at læreren ikke utvikler arbeidsformer som er tilpasset disse eleven i klasseromsundervisningen, som Haug (2014) hevder.

I funnene forteller flere av informantene at organiseringen av IO er uavhengig av trinnorganisering, når man skal se på hva som er overførbart til tradisjonelt organiserte skoler. Fordi skolen ser ut til å ha en etablert gruppekultur der elevene er vant til å bytte grupper og jobbe i små grupper, oppleves det kanskje ikke så stigmatiserende å skulle ut på liten gruppe. Hvis elevene derimot ikke er vant til å jevnlig jobbe i grupper, hvor dette er likt for alle elever, vil dette trolig oppleves mer uvant og stigmatiserende for den enkelte elev. På denne måten kan man tenke at trinnorganiseringen bidrar til IO-kurs oppleves som en del av ordinær undervisning. Informant 2 nevnte en elev som skulle skjermes fra gruppebytte, men som selv påpekte at han også ville bytte gruppe. Dette kan indikere at det å *ikke* bytte gruppe føltes annerledes i denne konteksten.

### 5.2.1 Intensiv opplæring og spesialundervisning

Funn fra kapittel 4 forteller oss at elever som mottar spesialundervisning på småtrinn er de med åpenbare vansker, og er ikke knyttet til skrive og lesevansker, som informant 4 forteller. Det fremkommer også at IO-kurs gis i flere omganger for de som har behov for det, og at de kan se en tendens til at de som tar flere av kursene, uten nevneverdig progresjon, er de som på senere trinn vil ha behov for spesialundervisning. Informant 2 forteller at de har lite spesialundervisning, og det er nærliggende å tenke at skolens struktur (og innhold) av intensiv opplæring er et bidrag i denne sammenheng.

IO har som hensikt å redusere behovet for spesialundervisning, på samme måte som Nordahl og Overland (2021) peker på en godt tilpasset undervisning reduserer behovet for spesialundervisning. Funnene indikerer også at skolen er gode på kartlegginger, og oppdager også kanskje mange med dysleksi tidlig. En av informantene indikerer at IO-ressurser kanskje i for stor grad brukes til elever hun tenker hadde hatt nytte av spesialundervisning, slik at IO-ressursen blir noe låst opp til disse elevene uten at det egentlig er intensjonen. Dette kan forstås som at elevgruppen det siktes til her er gråsoner elever, og ikke de åpenbare, hvor Nordahl og Overland (2021) er opptatt av at nettopp denne elevgruppen bør kunne ivaretas innenfor det ordinære, og ikke ha behov for å motta spesialundervisning.

Festøy og Haug (2018, s.54) påpeker også at en ordinær undervisning som holder høy kvalitet, reduserer behovet for spesialundervisning, og de påpeker at det finnes lite forskning på relasjonen mellom disse to. De trekker frem Knudsmoen mfl (2011) som hevder at når flere elever med ulike utfordringer er ute av klassen, vil en i mindre grad vektlegge å bedre kvaliteten i det ordinære tilbudet (Festøy & Haug, 2018, s. 55). Slik som funnen viser, får noen av elevene som er med på

IO- grupper, spesialundervisning gitt «uformelt» i IO- kurs, som igjen er en del av det ordinære tilpassa opplæringstilbudet. Man kan tenke at IO-tilbudet dermed er av høy kvalitet, fordi de hensyntar ulike utfordringer i stor grad, men at kvaliteten i klasserommet ikke i like stor grad vektlegger denne tilretteleggingen av mangfoldet.

Et utsagn fra informantene indikerer at en lærer med spesialpedagogikk i sin fagkrets i tillegg til å være TPO-lærer, er attraktivt, og akkurat denne kombinasjonen er der det ikke mange av. Likevel informeres det som at mange har spesialpedagogikk i sin fagkrets, som kanskje indikere at kompetansen ikke blir benyttet i betydelig grad i praksis.

Det fremkommer også at skolen har egen TPO-lærer (tilpasset opplæringslærer), som ligner på IO-lærere og deres ansvar, men er fra 5.-7.trinn. Dette kan indikere at de mestrer å ivareta det systemansvaret skolene har, både for å tenke tidlig innsats, tidlig i barnets liv og tidlig inngripen når vanske avdekkes som gjelder hele skoleløpet. (Bjørnsrud og Nilsen, 2022). Det vil være avhengig av at vanskenes faktisk avdekkes, selv om de kan oppstå på et senere trinn, men også at det skal settes inn egnede tiltak.

### 5.3 Samarbeid og profesjonsfelleskapet

Et funn i studien er at samarbeid og tid med kollegaer er vesentlig for å lykkes med en slik struktur, hvor samtlige informanter påpeker at det var mye motstand i begynnelsen, men at det har gått seg til og blitt en kultur etter hvert. De bruker uttrykk som de anvender som et «allemannseie» ved skolen, blant flere; kontaktlærerbarn og kontaktlærer-grupper, IO-lærer, IO-grupper og IO-kurs, TPO-lærer, som indikerer etablerte begreper innad i profesjonsfelleskapet. De startet i 2006, som betyr at de har holdt ved trinnorganiseringen en stund, og det fremkommer i funnene at dette trenger tid for å etableres. Når de opplevde at organiseringen, både av trinn og IO, fungerte godt, var det grunn til å fortsette.

Jensens (2020) poeng om at praksis danner grunnlag for den kulturen ved den enkelte skole, kan ses i sammenheng med disse funnene. Samtidig kan vi tenke at denne organiseringen ikke bare enkelt kan overføres til andre skolen, fordi det ligger en del forutsetninger, velvillighet hos ledelse og lærere, samt forståelse for at dette vil ta tid, før man oppnår en synlig effekt. Som informant 4 også nevner, var trinnorganiseringen noe lærerne selv kom på og prøvde ut, ved å avvente klasseinndeling til etter høstferien, og opplevde effekten av dette som utviklet seg videre. Altså kan man tenke at motivasjonen ligger hos lærerne, hvor de har en åpenbar støtte fra ledelsen. Dette avhenger av dedikerte lærere som får støtte fra ledelsen, for å sette slike ideer ut i livet. Dette er kanskje ikke tilfeller ved alle skoler. Samtidig indikerer også funn at antall elever per trinn ikke bør



være for høyt eller for lavt for at trinnorganiseringen skal fungere best, noe som kan utelukke både de minste og de største skolene.

Nordahl og Overland (2021) viser til internasjonal forskning, hvor det fremkommer at læreren er den viktigste faktoren for elevenes læring og utvikling. De hevder at det er avgjørende at alle lærere har best mulig kompetanse, samtidig som det ikke mulig at alle lærere har tilstrekkelig kompetanse til å møte alle utfordringene i skolen. På bakgrunn av dette påpeker de at det er vesentlig at lærere drøfter, reflekterer og lærer av hverandre i profesjonelle læringsfelleskap (Nordahl & Overland, 2021, s.126).

Alle informantene trekker som nevnt frem samarbeid med kollegene som en suksessfaktor for å lykkes med en slik organisering, og det fremkommer også at de systematisk har satt av tid til samarbeid mellom IO-lærere og kontaktlærere. Dette samsvarer også med den forskningen Haug (2020) trekker frem, hvor det hevdes at når personalet på skolene deler en felles visjon om hva som er gode verdier og god praksis, og samarbeider for å nå de, gir det meget gode resultater.

Bjørnsrud, et al. (2022) peker også på at et profesjonsfelleskap kan bidra til at lærere utvikler erfaringsbasert kunnskap på denne måten, gjennom felles refleksjoner over erfaringer og utveksling av ideer, for arbeid med tidlig innsats (s.137), dette understøtter funnene fra informantene om viktigheten av samarbeide mellom IO-lærer og øvrige lærere.

Bjørnsrud og Nilsen (2022) påpeker studier av norsk utdanning som viser at lærerarbeidet er godt innarbeidet ved noen skoler, hvor dette kjennetegnes ved at lærerne kommer frem til en god arbeidsfordeling mellom individuelle og kollektive arbeidsoppgaver.

## 5.4 Oppsummering og konklusjon

Avslutningsvis vil jeg oppsummere med sentrale funn som best kan besvare min problemstilling:  
*Hvordan kan trinnorganisering og intensiv opplæring fremme sosial og faglig inkludering skolen?*

Og forskningsspørsmålene:

- *Hvordan bidrar skolens trinnorganisering til fremming av sosial inkludering?*
- *Hvordan bidrar skolens organisering av intensiv opplæring til fremming av faglig inkludering?*

*Relasjoner:* Både lærer-elev, og elev-elev relasjonen som vi kan se at trinnorganiseringen legger til rette for i større grad en tradisjonell klasseinndeling, fordi dynamikk i gruppa og sosiale interaksjoner ligger til grunn ved gruppeinndelinger. Elevene har flere voksne å spille på, som i større grad kan sikre dem god relasjon til minst en voksen. En fordel er også rulleringen, som kan

endre på disse gruppene underveis, og som ikke er «låst» i alle syv årene på barneskolen. Struktur og faste rom ser også ut til å være av vesentlig betydning fordi gruppene er dynamiske og endres. På denne måten bidrar organisering til fremming av sosial inkludering ved denne skolen, slik funnene kan indikere.

*Samarbeid:* Tid til samarbeid mellom de voksne trekkes frem som en av suksessfaktorene for å lykkes med en slik trinnorganisering, hvor det understrekes viktigheten av å være en del av laget for å trives med det. Samtidig viser funn at dette er tidkrevende, som kan virke som de bruker mer tid på samarbeid ved trinnorganiseringen enn uten. Det viser seg at denne etableringen kan ta tid, men at man må finne ut av det sammen for å få det til. Noe som ikke har blitt sagt eksplisitt, men som likevel fremkommer i denne sammenheng er at initiativet til å ville begynne med organiseringen har vært, og er fremdeles, hos lærerne selv. Dette kan tyde på en støttende ledelse og dedikerte lærere som engasjerer seg i sitt arbeid.

*IO-ressurs:* Skjerming av ressursen knyttet til IO-lærere ser ut til å være en avgjørende faktor for å lykkes med en systematisk intensiv opplæring, som et virkemiddel for å tilpasse opplæringen. Et poeng som fremkommer, er at IO-ressursen ellers ville blitt med i det store «dragsuget». IO-lærere forteller også at de har fokus på å bringe noe tilbake som elevene også kan jobbe med i klasserommet. Fordi sosial og faglig inkludering på et vis ikke kan skilles, men er en forutsetning for hverandre kan man anta at trinnorganiseringen i hovedsak bidrar til sosial tilhørighet og trivsel, som er avgjørende for om elevene er læringsklare, hvor igjen IO-ressursen bidrar til faglig inkludering. Dette fordi de skal tilbake i klassen, og hvor IO-lærer finner ut hvordan de kan jobbe med det de har på IO-gruppe også inne i klasserommet. Det ser ut til at det allerede er en opplevd gruppekultur som gjør det helt «vanlig» for elevene å delta på grupper. Opplevelsen av å ikke skille seg ut fordi man trenger ekstra støtte kan derfor virke redusert, og man kan anta at opplevelsen av inkludering slik sett er ivaretatt.

Selv om elevene tilsynelatende gjennom denne organisering er godt ivaretatt, og har en gruppekultur, kan det, som tidligere nevnt, gjøre den ordinære undervisningen i gruppa («hovedgruppa») mindre trent på tilrettelegginger inne i klasserommet for ulike vansker. En av informantene hevder at lærerne ønsker at IO-ressurs skal være ute av klassen fremfor inne i klasserommet, selv om det er fravær blant lærere, som kan indikere at de synes det er lettere med klasseromsundervisning uten å måtte legge til rette for enkelte elever som strever. På denne måten kan kanskje IO-ressursen, som nevnt, bli en hvilepute for kontaktlæreren i for stor grad. På denne

måten kan det se ut til at lærernes forståelse av tilpasset opplæring kan passe med den *smale forståelsen* av begrepet som Haug (2020) forteller om. Samtidig viser funn en opplevelse av et profesjonsfelleskap som samarbeider godt og evner å være fleksible, som kan åpne opp for den vide forståelsen av begrepet.

Oppsummert kan man muligens konkludere med at samarbeid, velvilje og fleksible lærere er en forutsetning for å lykkes med en slik trinnorganiseringen, samtidig som det må jobbes med over tid. Trinnorganiseringen legger til rette for gode grupper som gir gode muligheter for vennskap og opplevelse av sosial tilhørighet for elevene, og kanskje i større grad enn ved den tradisjonelle klasseinndelingen. Trinnorganiseringen ser ut til å bidra til en naturlig gruppekultur, hvor deltakelse på små grupper med intensiv opplæring kan oppleves som en del av det ordinære. IO-lærere er øremerket ressurs, og oppleves også som en av suksessfaktorene for å lykkes med den intensive opplæringen. Det er nærliggende å tenke at IO-ressursen er et godt bidrag til den faglige inkluderingen, som igjen bidrar til mindre behov for spesialundervisning som funnene indikerer.

## 6.0 Avslutning

Denne studien undersøkte hva slags erfaringer lærere har med sin trinnorganisering, og hvordan dette kan bidra til inkludering i skolen, faglig som sosialt. Ved semistrukturerte intervjuer og tematisk analyse, kom det frem til de tre hovedtemaene: trinnorganisering, intensiv opplæring, og profesjonsfelleskap og samarbeid. Det skulle vise seg å være lite relevant teori og tidligere forskning om organisering av elever, slik at i teorien har jeg vektlagt inkluderingsperspektivet. En svakhet ved oppgaven er at det kun er intervjuet fire lærere ved skolen, og at dette ikke gir grunnlag for en større generalisering. Jeg mener likevel at det er viktig å løfte frem tematikken, og håper at dette prosjektet kan inspirere andre skoler til å reflektere over hvordan de kan organisere trinn og intensiv opplæring på.

Sentrale funn fra intervjuene indikerer at skolens trinnorganisering legger til rette for den sosiale tilhørigheten i stor grad, både ved at det er de voksne som styrer ved å både mobilisere de andre elevene, men også ved å lage gode grupper som utgangspunkt. Informantene formidler at det er et godt samarbeid i personalgruppa, og de samarbeider mye rundt rutiner og gruppesammensetning. Samtidig vet vi at betydningen av godt samarbeid i et profesjonsfelleskap, hvor Jensen (2020) påpeker som nevnt i delkapittel 2.4, hvor man tar med seg det som allerede fungerer godt som et utgangspunkt for videreutvikling, er betydningsfullt. Dette er sentralt for å omforme prinsippene om tilpasset opplæring til skolens egen praksis. Skolens særegenhet, i tillegg til trinnorganiseringen, er skolens IO-ressurs, som er skjermet. Sammen med profesjonsfelleskapets velvilje utfyller disse hverandre til å ivareta elevene sosialt og faglig.

### 6.1 Videre forskning

I metodekapitlet beskriver jeg noen begrensning som denne studien har, hovedsakelig knyttet til studiens utvalg av informanter. Det er en liten utvalgsstørrelse, og lærerne jobber ved samme skole. Disse lærernes perspektiver kan skille seg fra andre lærere og fagpersoner i skolen, slik at en kvantitativ undersøkelse hvor en større gruppe får tilsvarende spørsmål som i denne studien, ville være interessant.

Det ville også vært spennende å få med elevperspektivet i denne problemstillingen i større grad, da det fremkommer i liten grad i dette prosjektet. En mulighet kunne vært å be om innblikk i skolens elevundersøkelse, eller intervjuet noen elever for å sammenligne i hvilken grad deres opplevelse

samsvarer med lærerens. På den samme skolen ville det også vært interessant å undersøke læreres opplevelse av organisering av *spesialundervisningen*.

Fordi sentrale funn indikerer at trinnorganiseringen ivaretar elevens sosiale tilhørighet i større grad med en slik organisering, enn hva de fikk til uten, er dette et tema det bør forskes videre på som et ledd i å fremme sosial og faglig inkludering i skolen. Dette er spesielt aktuelt også fordi det ut fra ny opplæringslov som trer i kraft (1.08.2024) kommer med ny paragraf, § 11-2, som vil utfordre skolene i større grad med å vurdere i hvilken grad elevene har et tilfredsstillende utbytte av den ordinære opplæringa – og sette inn egnet tiltak om det ikke er tilfellet.

Funnene som indikerer at den intensive opplæringen ved skolen har klare retningslinjer internt som innebefatter både øremerkede stillinger, rom og kurs, samt klare arbeidsoppgaver kunne vært interessant å undersøke ved andre skoler som også opplever å få til kravet om tidlig innsats 1.-4. trinn. Det kunne også vært spennende og undersøkt tilsvarende organisering ved andre skoler og deres erfaringer. Uansett tilnærming, er trinnorganiseringens muligheter et tema det bør forskes videre på.

## Referanser

Befring, E. (2020). *Sentrale forskningsmetoder – med etikk og statistikk*.

Oslo: Cappelen Damm Akademisk

Berkaste, I., Duesund, C & Westvig, T.S (2015). *Inkluderende læringsmiljø – faglig og sosialt*.

Gyldendal

Bjørnsrud, H. & Nilsen, S. (2012) Tidlig innsats i en kultur for læring. I S. Nilsen (Red.)

*Tidlig innsats- i en skole for alle?* (s.11-20) Cappelen Damm Akademisk

Bjørnsrud & Nilsen (2022) Tidlig innsats i en skole for alle? I S. Nilsen (Red.). *Tidlig innsats- i en*

*skole for alle?* (s.17-41) Cappelen Damm Akademisk

Bjørnsrud, H., Nilsen, S., & Stenshorne (2022). Lærerrollen i profesjonsfelleskap for tidlig innsats.

I S. Nilsen (red.), *Tidlig innsats - i en skole for alle?* (s. 131-153).

Cappelen Damm Akademisk

Blikstad-Balas, M. (2020). Godt arbeid med læreplaner sammen. Utdanningsnytt.

<https://www.utdanningsnytt.no/fagartikkel-fagfornyelsen-laereplaner/godt-arbeid-med-laereplaner-sammen/263205>

Braun, V. & Clarke, V (2006). *Using thematic analysis in psychology*. Qualitative

Research in Psychology, 3(2), 77-101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>

Festøy, A. R. F., & Haug, P. (2018) Sambandet mellom ordinær opplæring og

spesialundervisning i lys av inkludering. I P. Haug, (Red.) *Spesialundervisning-innhald og funksjon*. (s.52-73). Samlaget

Hattie, J. & Yates, G. (2014). *Synlig læring- hvordan vi lærer*. Cappelen Damm Akademisk

Haug, P. (2014). *Dette vet vi om inkludering*. Gyldendal Akademisk.

- Haug, P. (2020). Tilpassa opplæring. I P.Haug (Red.) *Tilpasset opplæring* (s.11-37)  
Cappelen Damm akademisk
- Holmen, N. (2016) ADHD. I K.,Øverland (Red.) *Psykisk helse i skolen* (s.176-194).  
Universitetsforlaget
- Jensen, S.E. (2020). Utvikling av tilpasset opplæring som organisasjonslæring. Haug, P. (Red.)  
*Tilpasset opplæring*. (s.41-63). Cappelen Damm Akademisk
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervjuet*.  
Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Kunnskapsdepartementet, (2017a). *Overordnet del- verdier og prinsipper for  
grunnskoleopplæringen*.  
<https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/verdier-og-prinsipper-for-grunnopplaringen/id2570003/>
- Kunnskapsdepartementet. (2017b) *Veiledning om organisering av eleven*.  
[https://www.regjeringen.no/contentassets/f94154aa3d2b491ba1ac2f7f658cb019/veiledning-om-organisering-av-elevene\\_oppdateret-april-2017.pdf](https://www.regjeringen.no/contentassets/f94154aa3d2b491ba1ac2f7f658cb019/veiledning-om-organisering-av-elevene_oppdateret-april-2017.pdf)
- Lie, J. H. (2022) Elevenes rolle i tidlig innsats. I S. Nilsen (red.) *Tidlig innsats - i en skole for alle?*  
(s.113-126) Cappelen Damm Akademisk
- Linder, A. (2012). *Dette vet vi om å skape gode relasjoner*. Gyldendal Akademisk
- Meld.st.6 (2019-2020). *Tett på og inkluderende felleskap i barnehage, skole og SFO*.  
[Meld. St. 6 \(2019–2020\) \(regjeringen.no\)](https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld-st-6-2019-2020/id2570003/)
- Michelet, S. (2019). Klassen som felleskap 1. *Elevkultur – faglig og sosial læring*.  
Oslo: Cappelen Damm AS

Nilsen, S. (2012), Evaluering i opplæringen som grunnlag for tidlig innsats. Nilsen, S. (Red). *Tidlig innstas- bedre læring for all?* (s.51-67) Cappelen Damm Akademisk.

Nordahl, T. & Overland, O. (2021). *Tilpasset opplæring og inkluderende støttesystemer. Høyt læringsutbytte for alle elever.* Gyldendal

Nordahl, T, & Ekspertgruppen for barn og unge med behov for særskilt tilrettelegging (2018). *Inkluderende læringsfelleskap for barn og unge.* Fagbokforlaget.

Opplæringslova. (1998). *Lov om grunnskolen og den videregående opplæringa* (LOV-1998-07-17-61). <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>

Opplæringslova. (2023). *Lov om grunnskoleopplæringa og den videregående opplæringa* (LOV-2023-06-09-30) <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/2023-06-09-30>

Olsen, M.,H.,(Red.) & Fasting, R.,B. (Red.) (2021). *Tidlig innsats – et pedagogisk spenningsfelt.*  
Olsen, M.,H.,(Red.) & Fasting, R.,B. (Red.). *Tidlig innsats.* (s.11-36)  
Cappelen Damm Akademisk

Sjeggestad, O.,G. (2016). *Organisering av elevene i klasser- pedagogisk og trygghetsmessig forsvarlig. Ressurshäfte 2/2016.*  
[https://www.utdanningsforbundet.no/globalassets/var-politikk/publikasjoner/ressurshafter/ressurshfte-2.2016/ressurshfte\\_2016.02\\_organisering-av-elevne-i-grupper.pdf](https://www.utdanningsforbundet.no/globalassets/var-politikk/publikasjoner/ressurshafter/ressurshfte-2.2016/ressurshfte_2016.02_organisering-av-elevne-i-grupper.pdf)

St.meld.nr.16 (2006-2007). *...og ingen stod igjen. Tidlig innsats for livslang læring.*  
<https://www.regjeringen.no/contentassets/a48dfbadb0bb492a8fb91de475b44c41/no/pdfs/stm200620070016000dddpdfs.pdf>

St.meld.nr 21 (2016-2017). *Lærelyst – tidlig innsats og kvalitet i skolen.*  
<https://www.regjeringen.no/contentassets/71c018d2f5ee4f7da7df44a6aae265bc/no/pdfs/stm201620170021000dddpdfs.pdf>



St.meld.nr.31 (2007-2008) *Kvalitet i skolen.*

<https://www.regjeringen.no/contentassets/806ed8f81bef4e03bccd67d16af76979/no/pdfs/stm200720080031000dddpdfs.pdf>

Thagaard, T. (2018). *Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitative metoder.*  
Fagbokforlaget

Thjora, A (2021). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis.* (4.utg.). Oslo: Gyldendal

Utdanningsdirektoratet (2018). *Intensiv opplæring for elever fra 1-4 årstrinn.*  
<https://www.udir.no/laring-og-trivsel/tilpasset-opplaring/intensiv-opplaring/>

Utdanningsdirektoratet, (2019a) *Film: Sosial læring og inkluderende læringsmiljø.*  
<https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/stottemateriell-til-overordnet-del/film-sosial-laring-og-inkluderende-laringsmiljo/>

Utdanningsdirektoratet (2019b) *Tiltak for å bedre relasjoner.*  
[Tiltak for å bedre relasjoner | udir.no](#)

# Oversikt over tabeller og figurer

Figur 1: De tre nivåene

Tabell 1: Helhetlig oversikt over prosjektet

Tabell 2: Operasjonalisering av ulike inkluderingsperspektiv

Tabell 3: Presentasjon av informantene

Tabell 4: Koder og tilhørende tema

Tabell 5: Hovedtemaer og undertemaer

Bilde 1: Utklipp fra sammenstillingen

# Vedlegg 1: Vurdering fra SIKT



## Vurdering av behandling av personopplysninger

**Referansenummer**  
859184

**Vurderingstype**  
Automatisk

**Dato**  
23.09.2023

**Tittel**

Master i pedagogikk, deltid, spesialpedagogikk rettet mot skole og barnehager

**Behandlingsansvarlig institusjon**

Universitetet i Sørøst-Norge / Fakultet for humaniora, idrett- og utdanningsvitenskap / Institutt for pedagogikk

**Prosjektansvarlig**

Selma Dzemedzic Kristiansen

**Student**

Linda Synsteli

**Prosjektperiode**

01.09.2023 - 15.08.2024

**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 15.08.2024.

[Meldeskjema](#)

**Grunnlag for automatisk vurdering**

Meldeskjemaet har fått en automatisk vurdering. Det vil si at vurderingen er foretatt maskinelt, basert på informasjonen som er fylt inn i meldeskjemaet. Kun behandling av personopplysninger med lav personvernulempe og risiko får automatisk vurdering. Sentrale kriterier er:

- De registrerte er over 15 år
- Behandlingen omfatter ikke særlige kategorier personopplysninger;
  - Rasemessig eller etnisk opprinnelse
  - Politisk, religiøs eller filosofisk overbevisning
  - Fagforeningsmedlemskap
  - Genetiske data
  - Biometriske data for å entydig identifisere et individ
  - Helseopplysninger
  - Seksuelle forhold eller seksuell orientering
- Behandlingen omfatter ikke opplysninger om straffedommer og lovovertrедelser
- Personopplysningene skal ikke behandles utenfor EU/EØS-området, og ingen som befinner seg utenfor EU/EØS skal ha tilgang til personopplysningene
- De registrerte mottar informasjon på forhånd om behandlingen av personopplysningene.

**Informasjon til de registrerte (utvalgene) om behandlingen må inneholde**

- Den behandlingsansvarliges identitet og kontaktopplysninger
- Kontaktopplysninger til personvernombudet (hvis relevant)
- Formålet med behandlingen av personopplysningene
- Det vitenskapelige formålet (formålet med studien)
- Det lovlige grunnlaget for behandlingen av personopplysningene
- Hvilke personopplysninger som vil bli behandlet, og hvordan de samles inn, eller hvor de hentes fra
- Hvem som vil få tilgang til personopplysningene (kategorier mottakere)
- Hvor lenge personopplysningene vil bli behandlet
- Retten til å trekke samtykket tilbake og øvrige rettigheter

Vi anbefaler å bruke vår [mal til informasjonsskriv](#).

**Informasjonssikkerhet**

Du må behandle personopplysningene i tråd med retningslinjene for informasjonssikkerhet og lagringsguider ved behandlingsansvarlig institusjon. Institusjonen er ansvarlig for at vilkårene for personvernforordningen artikkel 5.1. d) riktighet, 5.1. f) integritet og konfidensialitet, og 32 sikkerhet er oppfylt.

## Vedlegg 2: Intervjuguiden

### Intervjuguide

*Masterprosjekt: "Hvordan kan trinnorganisering og intensiv opplæring fremme faglig og sosial inkludering i skolen?"*

- *Hvilke erfaringer har lærere ved en skole gjort seg gjennom sin måte å organisere trinn og undervise på.*

### Bakgrunnsinformasjon

1. Kan du fortelle kort om deg selv? (faglige bakgrunn/utdanning, arbeidserfaring, erfaring fra annens skole, alder)
2. Hvilken stilling og arbeidsoppgaver har du på denne skolen, samt hvor lenge har du jobbet her?
3. Vil du fortell meg kort om skolen du jobber ved: hvor mange ansatte, hvordan er dere organisert med rektor, fagleder, trinnledere, og hvilke stillinger/fagpersoner har dere (lærere, spesialpedagoger osv)

### Organisering

4. Kan du fortelle meg om trinnorganiseringen på trinnet/skolen du jobber på (oppstart i 1.kl., fordeling av kontaktlærere, hvilke voksne skal foreldrene forholde seg til i et hjem-skolesamarbeid)
5. Hva legger dere til grunn når dere deler inn i ulike grupper?
  - For å fremme faglig inkludering
  - For å fremme sosial inkludering
6. Hvordan samarbeider dere på trinnet. (hvordan planlegger dere undervisningen, deling av ressurser og materiell eller undervisningsopplegg, drøfte trinnet og elevens behov)
7. Hvilke fordeler har denne trinnorganiseringen sammenlignet med tradisjonell klasseinndeling tenker du? Og hvorfor?
  - For elever med dysleksi? (har du eksempler på hvordan organiseringen bedre imøtekommer tilrettelegging for dysleksi, og hvorfor tror du dette er tilfellet?)
  - For elever som strever sosialt-
  - For elever som strever i fag-

8. Hvilke mulige ulemper kan trinnorganiseringen ha mener du?
  - (Hvordan fungerer den for elever som trenger mye forutsigbarhet? F.eks for elever med nevroutviklingsforstyrrelser? )
9. Hva vil du trekke frem som vesentlig for å lykkes med en slik organisering, og hvorfor.

### **Intensiv opplæring**

10. Kan du fortelle meg om hva som ligger i Intensiv opplæring hos dere? Hvilke elever får det?
  - Kurs, gruppe inndeling osv (hvordan fanger dere opp hvilke elever som trenger hjelp i fag, kartlegginger, etc))
  - Hvordan deler dere inn gruppene? Hva vektlegger dere?
  - På hvilken måte kan dette fremme faglig inkludering?
11. Tidlig innsats Jf. Opplæringsloven §1-4 forklares som innsats på et tidlig tidspunkt i barnets liv, og tidlig inngripen når problemer oppstår eller avdekkes (s,19, Bjørnsrud og Nilsen i «tidlig innsats»2022). Skiller intensiv opplæring hos dere seg fra tidlig innsats-prinsippet på noe måte? (faktorer til at dere lykkes med IO?)
12. Hvilken kompetanse har en IO (intensiv opplæring) lærer?
13. Hvordan samarbeider IO lærere, både seg i mellom men også med andre lærere. (Hva vektlegges, står sentralt)
14. Hvordan koordinerer dere innsatsen mellom lærere, spesialpedagoger og andre fagpersoner når det gjelder støtte til elever med spesielle behov? Hvordan samarbeider dere for å sikre at hver elev får den nødvendige støtten.
15. Hvor tenker du grenseoppgangen hos dere går mellom tpo (tilpasset opplæring) og spesialundervisning? Er det mange dere klarer å favne innenfor det ordinære mtp måten dere er organisert og jobber med intensiv opplæring?
16. Hva slags erfaringer med trinnorganisering og IO tenker du kan være overførbart til tradisjonelle organiserte skoler med klasseinndelingen, og som kan være med på å styrke tidlig innsats? Evt fremme sosial inkludering?
17. Er det noe du har tenkt på under intervjuet som du ønsker å legge til?

Hvis du ønsker kan du å gå gjennom min transkribering og lese hva vi har snakket om.

(kan jeg ta kontakt om jeg lurer på noe?)

Takk for at du ville delta!

## Vedlegg 3: Samtykkeskjema

### Vil du delta i forskningsprosjektet

#### ***”Hvordan kan trinnorganisering og tidlig intensiv opplæring bidra til å fremme sosial og faglig inkludering ”?***

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å undersøke hvilke erfaringer lærere har gjort seg gjennom sin måte å organisere trinn og undervisning på. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Universitetet i Sørøst- Norge er ansvarlig for prosjektet.

#### **Hvorfor får du spørsmål om å delta?**

Du har fått spørsmål om å delta fordi du jobber ved en skole som praktiserer og har kjennskap til trinnorganisering og intensiv opplæring, hvor din erfaring og perspektiver på dette verdsettes i denne sammenheng.

Jeg har fått kontaktopplysninger om deg fra en av dine kollegaer som er ansatt ved din skole, som har anbefalt deg som informant.

#### **Hva innebærer det for deg å delta?**

Hvis du velger å delta i prosjektet, innebærer det at du deltar i et intervju hvor jeg stiller deg ca. 20 spørsmål muntlig. Det vil ta deg ca. 45-60 minutter. Intervjuet inneholder spørsmål om dine erfaringer med trinnorganisering, fordeler og ulemper, og dine erfaringer med intensiv opplæring. Dine svar i intervjuet blir registrert på lydopptak.

#### **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. Det vil være meg som student og min veileder som vil ha tilgang til opplysninger. Navnet og kontaktopplysningene dine vil bli erstattet med en kode som lagres på en egen navneliste adskilt fra øvrige data.

#### **Hva skjer med personopplysningene dine når forskningsprosjektet avsluttes?**

Prosjektet vil etter planen avsluttes ca. 1.august 2024. Etter prosjektslutt vil datamaterialet med dine personopplysninger anonymiseres, og opptak slettes.

Jeg kommer til å sitere en del fra intervjuene i oppgaven min. Ingen personer skal kunne gjenkjennes i oppgaven dersom dette ikke er eksplisitt avtalt med den enkelte. Dersom jeg vurderer at enkeltsitater kan svekke informantens anonymitet, vil jeg be om skriftlig tillatelse til å sitere fra disse delene av intervjuet.

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

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra USN har Sikt – Kunnskapssektorens tjenesteleverandør vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

### 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:

Linda Synstelién (Student) [Linda.stea@hotmail.com](mailto:Linda.stea@hotmail.com) eller

Selma Dzemiđić Kristiansen (veileder) [Selma.dzemidzic.kristiansen@usn.no](mailto:Selma.dzemidzic.kristiansen@usn.no)

Hvis du har spørsmål knyttet til vurderingen som er gjort av personverntjenestene fra Sikt, kan du ta kontakt via:

- Epost: [personverntjenester@sikt.no](mailto:personverntjenester@sikt.no) eller telefon: 73 98 40 40.

Med vennlig hilsen

Linda Synstelién

---

## Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet *"Hvordan trinnorganisering og tidlig intensiv opplæring kan bidra til å fremme sosial og faglig inkludering"*?, og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i intervju

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

---

(Signert av prosjektdeltaker, dato)