

Fakultet for lærerutdanning og pedagogikk

Wenche Norstad Finberg

Mastergradsoppgave

*«Hvis jeg ser dem og bryr meg, så vil de trives,
og da kommer det faglige etter hvert»*

«If I see them and care, they will prosper, and the professional part will come eventually»

- Claimed by Jenny

Master i tilpasset opplæring

2MITOPP2

Vår 2023



**Høgskolen
i Innlandet**



**Høgskolen
i Innlandet**

Forord

Denne oppgaven markerer slutten på et masterprosjekt i tilpasset opplæring. Det har vært to begivenhetsrike år med godt faglig påfyll med interessante forelesninger utført av gode forelesere. Det har gitt meg en bredere forståelse av skolen som helhet og hva som skal kunne bidra til elevers faglige og sosiale utbytte av opplæringen.

Det har bidratt til nye vennskap hvor faglige utvekslinger med gode fagsamtaler har funnet sted. Det har vært en super gjeng med studenter hvor alle har bidratt til at student opplevelsen har vært god. En takk til alle dere som har bidratt til dette.

Målet med oppgaven var å skrive om noe jeg engasjerer meg veldig i som omhandler sårbare barn i skolen, og det har vært spennende å forske på andre sine opplevelser og erfaringer på fagfeltet.

En stor takk til alle deltagerne som har stilt opp i prosjektet med sin kunnskap og erfaring.

Uten deres deltakelse hadde ikke prosjektet vært mulig å gjennomføre.

Ellers vil jeg spesielt takke Håvard Åsvoll som har vært min veileder i dette prosjektet. Takk for konstruktive tilbakemeldinger og for at du har vært tilgjengelig når behovet for råd og hjelp har dukket opp. Takk for god oppmuntring underveis i prosessen.

Til slutt ønsker jeg å takke min familie, mann og barn. Takk for dere har vært tålmodige og oppmuntret meg gjennom hele prosjektperioden.

Elverum, mai 2023.

Wenche Norstad Finberg



**Høgskolen
i Innlandet**

Norsk Sammendrag

Hensikten med dette prosjektet har vært å løfte frem et forskningsfelt som det forskes lite på i samfunnet. Det poengteres i Meld. St. 6 (2019-2020, s. 53) og i tidligere forskning (Faldet & Nes, 2021) at det er behov for mer forskning på fagfeltet som omhandler sårbare barn.

Gjennom kvalitative intervjuer av fire pedagoger har jeg utforsket hvilken oppfatning og erfaringer de har med sårbare barn i skolen. Hensikten er at pedagogene skal løfte frem de sårbare barnas stemmer ved å trekke frem hva som er best for at de skal kunne lære og utvikle seg til og bli gode samfunnsborgere. Pedagogene som deltok i prosjektet har studiepoeng i spesialpedagogikk, noe som var en forutsetning for å kunne delta. Deres bakgrunn var ulik med tanke på erfaring og kompetanse.

Prosjektets overordnede problemstilling er «*Hvordan erfarer pedagogen ivaretagelse av sårbare elever, og hvordan jobber skolen for å møte disse elevene?*»

Beskrivelsen til de fire pedagogene viser at det å være et sårbart barn er et stort og vidt fagfelt. Dette viser også tidligere forskningen til Faldet & Nes (2021) hvor de trekker frem forskjellige grupper av sårbare barn.

Det vises i oppgaven til relasjoners betydning mellom pedagog og elev og mellom elever, men også betydningen om relasjon til foresatte. Det løftes frem elevenes medvirkning, tidlig innsats som prinsipp, hvor tilpasset opplæring er sentralt, viktigheten med en anerkjennende pedagogikk hvor andre læringsarenaer som uteskole blir også presentert. Oppgaven belyser hva som er sentralt for at de sårbare barna skal kunne få en opplæring etter deres evner, forutsetninger og behov.



**Høgskolen
i Innlandet**

Abstract

The purpose of this project has been to highlight a field of research on which there is little research in the community. It is pointed out in White paper (Meld.St. 6 2019-2020, p. 53) and in previous research (Faldet & Nes, 2021) that there is a need for further research in the field that deals with vulnerable children.

Through qualitative interviews with four pedagogues, I have explored what perception and experiences they have with vulnerable children in school. The purpose is for the educators to make visible the voices of the vulnerable children by highlighting what is best, so that they can learn to develop and become good citizens.

The pedagogues who participated in the project have credits in special pedagogy, which was a prerequisite for being able to participate. Their backgrounds were different in terms of experience and competence.

The project's overarching problem formulation is "How does the pedagogue experience caring for vulnerable pupils, and how does the school work to meet these pupils?"

The description from the four pedagogues shows that being a vulnerable child is a large and wide professional field. This is also shown in earlier research by Faldet & Nes (2021), where it is highlighted different groups of vulnerable children.

The master's thesis shows the importance of relationships between teacher and student, and between students, but also the importance of relationships to parents. Pupils' participation, early intervention as a principle, where adapted education is central, the importance of an appreciative pedagogy where other learning arenas such as outdoor schools are presented are highlighted. The master's thesis illuminates what is central, so that the vulnerable children can receive an education according to their abilities, prerequisites and needs.



**Høgskolen
i Innlandet**

Innhold

Forord.....	3
Norsk sammendrag.....	4
Abstract.....	5
Figur og tabell.....	7
1. Innledning	8
1. Bakgrunn for valg av tema	9
1.2 Tidligere forskning	11
1.3 Spesialpedagogikkens formål og spesialundervisning i skolen	12
1.4 Problemstilling	14
2. Teoretisk bakgrunn.....	14
2.1 Sårbare barn	15
2.2 Relasjon og relasjonskompetansen	19
2.3 Foreldresamarbeid.....	21
2.4 Tidlig innsats og tilpasset opplæring.....	23
2.5 Anerkjennende pedagogikk.....	25
2.5.1 Uteskole	26
2.5.2 Elev medvirkning.....	28
3. Bronfenbrenners utviklingsøkologiske modell.....	29
4. Metode	29
4.1 Valg av metode.....	30
4.1.1 Intervju som metode.....	30
4.1.2 Etske spørsmål og overveielser i forskningsprosessen.....	31
4.2 Vitenskapsteoretiske perspektiver	33
4.2.1 Den hermeneutiske tilnærmingen.....	33
4.2.2 Fenomenologi.....	34
4.2.3 Design	36
4.2.4 Bearbeiding og analyse	37



**Høgskolen
i Innlandet**

4.2.5 Reliabilitet og validitet i forskning.....	39
4.2.6 Overførbarhet	41
4.3 Utvalg av informanter	41
4.3.1 Forberedelser til intervju	42
4.3.2 Gjennomføring av intervju	42
4.3.2 Transkripsjon.....	44
4. Presentasjon av deltagere og empiri	45
5.1 Deltagere	45
5.2 Empiri.....	46
5.3 Hva er et sårbart barn?.....	46
5.4 Hvordan skape gode relasjoner til sårbare barn og deres foresatte?	48
5.5 Hvordan erfarer pedagogene de sårbare barna?	52
5. Drøfting.....	57
6.1 Hva er et sårbart barn?.....	57
6.2 Hvordan skape relasjoner til sårbare barn og deres foresatte?.....	65
6.3 Hvordan erfarer pedagogene de sårbare barna	73
6. Avslutning	80
7.1 Implikasjoner til praksis og videre forskning	80
7. Litteraturliste	82
Vedlegg 1: Intervjuguiden.....	91
Vedlegg 2: Informasjonsskriv	92
Hva innebærer det for deg å delta?.....	92
Vedlegg 3: Samtykkeskjema	94
Vedlegg 4: Norsk senter for forskningsdata- NSD.....	95

Figur og tabell

FIGUR 1 ILLUSTRASJON AV EGEN ANALYSEPROSESS, STEGVIS DEDUKTIV- INDUKTIV ANALYSEMETODE.....	38
TABELL 2 ILLUSTRASJON AV FUNN FORDELT BASERT PÅ TEORI.....	62
FIGUR 3 ILLUSTRASJON AV BRONFENBRENNER UTVIKLINGSMODELL.....	63



**Høgskolen
i Innlandet**

1. Innledning

Skolen har som samfunnsoppdrag å ivareta alle barn og gi de like muligheter til læring og utvikling uavhengig av hvilke forutsetninger de kommer til skolen med (Utdanningsdirektoratet, 2022, s. 1). Kvaliteten på tilbudet er det overordnede ansvaret til skoleeier, dette innebærer også ansvaret for at skolen har dyktige ledere (Meld. St. 6 (2019-2020), s. 23).

«Ansatte med god kompetanse og nære relasjoner til barna og elevene er avgjørende for at vi får et inkluderende og godt utdanningsløp for alle. Barnehager og skoler skal, i samarbeid med det lokale støttesystemet, være rustet til å møte mangfoldet blant barn og elever» (Meld. St. 6 (2019-2020), s. 8).

Skolemiljø er vesentlig for å fremme elevenes trivsel, læring, utvikling og helse, hvor det er uakseptabelt med mobbing, trakassering, vold, diskriminering og andre krenkelser.

Funksjonsnedsatte barn kan være særskilt sårbare (Meld. St. 6 (2019-2020), s. 24).

Barn er forskjellige med ulike bakgrunner, ulike interesser, erfaringer hvor de utvikler seg i ulikt tempo, og noen kan ha utfordringer som kan trenge støtte og ekstra hjelp (Meld. St. 6 (2019-2020), s. 11).

Det viser seg at skolen har store utfordringer som det er behov for å ta tak i, det ser ut til at ikke alle elever får den hjelpen de trenger hvor de møtes med for lave forventninger. Dette kunne vært bedre pedagogisk tilrettelagt hvor elevene skulle vært sett og forstått for å utvikle seg og lære mer (St. Meld. 6 (2019-2020), s. 9).

Skolen skal tilrettelegge med varierte vurderingsformer, læringsressurser, læringsarenaer og læringsaktiviteter, slik at alle får tilpasset opplæring med tilfredsstillende utbytte av opplæringen som skolen gir (Utdanningsdirektoratet, 2022, s. 1).



**Høgskolen
i Innlandet**

1. Bakgrunn for valg av tema

Min grunnutdanning er bachelor i spesialpedagogikk. Jeg har alltid hatt en tro på at alle mennesker har muligheter til å lære og utvikle seg så lenge de får en tilrettelagt hverdag som tar hensyn til deres utfordringer.

Samfunnet består av et mangfold av mennesker, hvor det er sammensatt og store variasjoner. Samfunnets ulikheter består av sårbare mennesker som er presentert i dette mangfoldet. Dette mangfoldet beriker skolen med at vi alle utvikler toleranse og respekt for at vi er forskjellige (Meld. St. 6 (2019-2020), s. 12).

Alle mennesker opplever å være sårbare i løpet av livet, men noen kan være sårbare gjennom hele livet.

Bakgrunn for valg av tema i oppgaven er min interesse for mennesker som på en eller annen måte møter på utfordringer i sine liv. Og i hovedsak sårbare barn og hvordan sårbare elever i skolen blir ivaretatt. Hvordan definerer pedagoger hva sårbare barn kan være, og hva ligger egentlig i begrepet? Er pedagogene seg bevisste når det organisatoriske planlegges og er det slik at de sårbare elevene ivaretas?

Jeg reflekterer og undrer meg over hva pedagoger syns er viktig og hvilken erfaring de har med sårbare elever. For at de sårbare elevene skal være i trygge omgivelser og føle at de har skolen som en arena, som ønsker og vil ivareta de på en hensiktsmessig og trygg måte slik at de kan utvikle seg og lære. Gjennom hele livet er læring en naturlig prosess som følger mennesket (Imsen, 2020, s. 57).

Gjennom mitt arbeid i skolen har jeg sett utfordringer, usikkerhet og uenighet om hvordan de sårbare elevene blir ivaretatt i skolen. Men er det en uvitenhet eller har pedagogene ulike oppfatninger om hvordan sårbare elever bør ivaretas for at de skal få utvikle seg og lære? Har elevene en stemme og får de bruke den for å påvirke hvordan de best lærer og utvikler seg? Eller står skolen fast i gamle undervisningsmetoder hvor de bruker den samme metoden på alle, og tror den virker selv om forskning viser oss at dette ikke stemmer?

Samfunnet går stadig i ny retning med ny utvikling og dette medfører endringer. Skolen har som formål å danne og gi opplæring til den kommende generasjon. Derfor er det viktig at



Høgskolen i Innlandet

skolen følger den utviklingen samfunnet står i, for at skolen skal kunne gi et så godt opplæringsstilbud til alle som mulig.

Den nåværende opplæringsloven har vært gjeldende siden juli, 1998 (Opplæringsloven, 1998). En opplæringslov som har vært gjeldende i så mange år trenger en oppgradering for at skolen skal kunne følge den utviklingen som forgår i samfunnet. Forslag om en ny opplæringslov ble lagt frem nylig fra kunnskapsdepartementet til Stortinget (Prop. 65 L (2022-2023), s. 25).

Mange av lovene som opplæringsloven inneholder i dag vil fortsatt videreføres, men det er behov for noen nye regler og det skal bli mer forståelig og lettere å finne frem for alle som har behov for kunnskapen (Kunnskapsdepartementet, 2023). I august 2024 er den nye opplæringsloven som bygger på opplæringsutvalgets utredning NOU 2019 forventet at skal være klar (Utdanningsdirektoratet, 2022, s. 3).

Forslagene som NOU løftet frem, er utarbeidet av flere aktører. Deriblant er det representert elever, Barneombudet, Elevorganisasjonen, ADHD Norge, Forandringsfabrikken, Foreldreutvalget for grunnskole, Funksjonshemmedes Fellesorganisasjon, KS, Likestillings- og Diskrimineringsforbundet og mange fler (Prop. 57 L (2022-2023), s. 30). Mange av disse aktørene kan være med å løfte frem og endre de sårbare barna sine utfordringer i møte med dagens skole. Forslagene vil kunne bidra positivt og kan være gjeldende for de sårbare barna er representert i denne proposisjonen som ble lagt frem for Stortinget i mars i år. Hvor det løftes frem et forslag om å lovfeste prinsippet om barnets beste og rett til medvirkning (Prop. 57 L (2022-2023), s. 26-28).

På bakgrunn av dette er formålet mitt med denne studien å belyse hvordan vi kan løfte de stemmeløse sårbare barna gjennom pedagogene. Grunnlaget ligger også i at det er lite forskning hvor sårbare barn er representert, og dette er det viktig å forske på slik at man får løftet frem de sårbare barna som det ofte ser «litt» ut at blir glemt i dagens skole. Meld. St. 6 (2019-2020), s. 53) belyser dette med at det er behov for mer forskning innenfor temaet sårbare barn, hvor det også blir belyst at den forskningen bør inneholde hvordan pedagogene skal tilpasse det pedagogiske til de elevene som sliter faglig og ikke trives i klasserommet.

Jeg velger å se på hvordan tidligere forskning har blitt sett på i forhold til oppgavens formål. Det er som tidligere nevnt lite forskning å vise til når det gjelder sårbare barn, men begrepet



**Høgskolen
i Innlandet**

er mye brukt i utdanningsforskning, utdanning, spesialundervisning og politikktutforming, men har ifølge Faldet & Nes (2021) blitt lite teoretisk definert eller analysert.

1.2 Tidligere forskning

I følge (Flegar, 2021, sitert i Faldet & Nes, 2021, s.1) skal det utøves forsiktighet med å ikke bare referere til begrepet sårbarhet uten at det fokuseres på et spesifikt innhold. Det videre belyses av Faldet & Nes (2021) at samlet sett kan forståelsen av begrepet sårbarhet ses på som et nyttig verktøy når det skal vurderes ulempen det kan medføre med ekskludering og marginalisering. Det å se på det i forhold til tre nivåer som individet (kroppsliggjorte faktorer), omgivelsene (situasjonsfaktorer) og samfunnet som helhet (strukturelle faktorer). Faldet & Nes (2021) viser til i sin forskning at potensielle sårbarhetsfaktorer kan avhenge av en rekke omstendigheter i skolen.

Det kan belyses ved funksjonshemninger, fysisk-, psykisk sykdom, traumatiske opplevelser, å være under barnevernets omsorg, sosial eller kulturell bakgrunn og mottakere av spesialundervisning. Faldet & Nes (2021) sin tidligere forskning fokuserer på nøkkelfaktorer hos sårbare barns deltakelse i forskning for å få frem deres stemme. Her belyses viktigheten og anbefalinger til forskere å verdsette og forhåpentligvis øke sårbare barns deltakelse i forskning, det må foregå på en etisk forsvarlig måte. Faldet & Nes (2021) beskriver at formålet med at sårbare barn skal delta i forskning begrunnes med at de har kunnskap som ingen andre kan beskrive. Prinsippet er at forskningen skal gi de sårbare barna bedre livskvalitet. Det skal være en relevant forskning som er til det beste for de sårbare barna. Det skal bidra til bedre kvalitet på undervisning som vil gi alle barn en bedre forutsetning for læring. Er skolen bra for funksjonshemmede og andre sårbare barn vil dette komme alle elever til gode (Befring, 1997, sitert i Faldet & Nes, 2021, s.11).

Gjennom intervju med fire pedagoger ønsker jeg å avdekke hvordan de erfarer at de sårbare barna blir ivaretatt av skolen. Faldet & Nes (2021) sin anbefaling med sårbare barns direkte deltakelse er ikke blitt benyttet i denne oppgaven. Begrunnelsen for dette er tidsperspektivet og ressurser jeg har til rådighet som var avgjørende for denne avgjørelsen.



**Høgskolen
i Innlandet**

De sårbare barnas stemme blir løftet frem igjennom de fire pedagogene sine oppfatninger og opplevelser.

For alle barn er det å oppleve mestring og tro på seg selv hvor de utvikler seg i sitt eget tempo en viktig forutsetning for et videre utdanningsløp. Den sentrale bærebjelken i samfunnsutvikling er kompetanse, hvor utdannelse er grunnlaget for den enkeltes vei inn i yrkeslivet (Frønes, 2010, s. 31).

Derfor blir det i denne studien sett på hvordan fire pedagoger opplever hverdagen i sin profesjon. Innenfor det vitenskapsteoretiske perspektivet fenomenologi, handler det om enkeltpersoners subjektive opplevelser (Thagaard, 2009, s. 38). En fenomenologisk tilnærming betyr å utforske og beskrive mennesker med deres erfaringer og forståelser av et fenomen (Johannessen et al., 2021, s. 167).

Jeg håper denne studien kan bidra med å gi ny kunnskap og refleksjon over hvordan man i skolen kan benytte seg av god anerkjennende praksis som er presentert i studien, som igjen kan for å bidra til en bedre hverdag for alle barn. Barn som ikke får denne anerkjennende didaktiske undervisningen, kan stå i fare for, og det er en større risiko for at undervisningen ikke blir tilpasset. Det kan videre føre til, at har ikke den sårbare eleven et tilfredsstillende utbytte av opplæringen, kan dette utløse rettighet til spesialundervisning.

1.3 Spesialpedagogikkens formål og spesialundervisning i skolen

Den beste utviklingsressursen barn har til rådighet er læringsprosesser (Befring, 2019, s. 53). Hvor det videre blir belyst av Befring (2019, s. 53) at uansett hvilken utfordring barna har så gir læringsprosessen alle barn en større mulighet. Hva ligger i spesialpedagogikkens fremste oppgaver og hva er spesialpedagogikkens faglige identitet? Befring (2020, s. 13) hevder at de fremste oppgaver spesialpedagogikken har er å bidra til kvalifisert omsorg hvor opplæring og hjelp skal gis i barnehage eller skole til barn og unge med funksjonshemninger. Der særlige lærevansker og psykososiale utfordringer er til stede. Videre beskriver at dette skal ha en sentral plass i opplæringsinstitusjonen for barn og unge som faller utenfor samfunnets



Høgskolen i Innlandet

nådeløse rammer for normalitet. Spesialpedagogikken skal bidra til vern mot diskriminering, krenkelser og fremme oppvekst og læring som gir barn og unge livsmestring og livskvalitet.

Tangen belyser det slik:

«Spesialpedagogikkens overordnede mål er å fremme gode læringsutviklings- og livsvilkår for barn, unge og voksne som av ulike grunner møter- eller er i betydelig risiko for å møte- funksjonshemmede vansker og barrierer i sin utvikling, læring og livsutfoldelse. Dette innebærer to sentrale oppgaver:

- Å forebygge at vansker og barrierer oppstår eller får utvikle seg, og
- Å avhjelpe og redusere vansker og barrierer som finnes».

(Tangen, 2012, s. 17).

Opplæringsloven (1998) §1-3 og §1-4 sier at opplæringen skal tilpasses den enkelte elev sine evner og forutsetninger. Elever som står i fare for å henge etter på småtrinnet 1-4. trinn i lesing, regning eller skriving har skolen et ansvar for å gi disse elevene en intensiv opplæring til progresjonen er nådd. Denne undervisningen kan forekomme en kort periode som en til en undervisning om det er til elevens beste. Om en elev fortsatt ikke oppnår tilfredsstillende utbytte av det ordinære opplæringstilbudet fyller eleven retten til §5-1 spesialundervisning.

Opplæringsloven (1998) redegjør for at skal denne spesialundervisningen etter §5-1 være gjeldende så må det først foreligge en sakkyndig vurdering som viser til hvilken opplæring som bør gis med de behovene eleven måtte ha. De spesialpedagogiske rettighetene er grunnleggende verdier for at barn med utfordringer skal oppleve at de er verdsatt med rettferd, likeverd, inkludering og integritetsvern (Befring, 2020, s. 15).

Med bakgrunn av alle de oppfatninger, påvirkninger og det som er belyst her ønsker jeg å undersøke og se om det kan gi meg svar på problemstillingen min.



**Høgskolen
i Innlandet**

1.4 Problemstilling

Hvordan erfarer pedagogen ivaretagelse av sårbare elever, og hvordan jobber skolen for å møte disse elevene?

2. Teoretisk bakgrunn

Grunnskoleloven §2-1, sier at alle barn og unge har rett og plikt til grunnskoleopplæring i samsvar med tilhørende forskrifter i loven. Denne plikten skal ivaretas gjennom en offentlig grunnskoleopplæring eller en opplæring som er tilsvarende (Grunnskoleloven, 1998, §2-1).

§3-1 (Opplæringsloven) redegjør at opplæringen skal tilpasses den enkeltes forutsetninger.

Opplæringsloven §9A (1998) redegjør at alle elever har rett til ett trygt og godt skolemiljø som skal fremme deres helse, trivsel og læring.

Inkluderende opplæring har vært pedagogisk prinsipp i Norge siden Reform 97, «inkluderende opplæring innebærer at alle tar del i fellesskapet på en likeverdig måte-faglig, sosialt og kulturelt» (NOU 2009: 18, s. 15).

Mennesker er født med forskjellige utgangspunkt og forutsetninger i livet, og det er forskjellige grunner til det. Som pedagoger skal vi uansett møte disse barna på en inkluderende måte, uavhengig av barnets utgangspunkt (Gunnestad, 2017, s. 49). Hvert enkelt barn uansett hvilken forutsetning det møter verden med trenger det å bli sett og bekreftet som et unikt menneske (Lyngseth et al., 2017, s. 14).

Enkeltmenneskers opplevelse av å være anerkjent som likeverdig deltaker er det sentrale ved inkludering (Befring & Tangen, 2019, s. 43). Jordet, skriver at anerkjennelse er betingelsen for det gode liv, hvor det motsatte krenkelse kan få alvorlige konsekvenser for den det gjelder (Jordet, 2020, s. 24).



**Høgskolen
i Innlandet**

2.1 Sårbare barn

Lund (2015) belyser i sin fagartikkel at det latinske begrepet vulnerare, som betyr «å bli såret» stammer begrepet sårbarhet ifra, muligheter til å bli skadet fysisk og/eller psykisk. Lund (2015) sier at det finnes ingen entydig definisjon, og at det vil være konteksten i hva man setter søkelys mot som vil definere hvilken sårbar gruppe man omtaler.

Sårbare barn blir i mange sammenhenger omtalt og definert som de barna som trenger særlig beskyttelse (Myrann et.al, 2018, s. 119). En fellesbetegnelse som ofte blir benyttet om barn som er sårbare beskrives av Ogden som «barn med behov for særskilt hjelp og støtte» selv om behovet for støtte kan ha store individuelle forskjeller på hvilken støtte som trengs (Ogden, 2015, s. 66). Ogden hevder også et annet sentralt begrep som blir benyttet er barn med nedsatt funksjonsevne (Ogden, 2015, s. 66). Barn som er sårbare kan knyttes til kombinasjon av biologiske, psykologiske og sosiologiske forhold (Midthassel, et.al, 2011, s. 11).

Myrann et.al, (2018, s.119) beskriver at alle kan i løpet av sine liv være sårbare, det kan være perioder det er snakk om kriser som skilsmisse, dødsfall og andre vonde opplevelser. Barn kan i noen situasjoner bli utsatt for krav og forventninger de ikke klarer å mestre, som gjør at de blir sårbare. Barna som er utsatte kan ha generelle lærevansker, språkvansker, eller vanskene kan være sammensatte og være diagnose relaterte.

Hos noen barn avdekkes risikotilstander ved fødselen, og andre ganger kan det ta tid å avdekke og det kan oppdages etter hvert i utviklingen til barnet (Hagtvet & Klem, 2019, s. 202). Er det snakk om en diagnose kan det være lettere å kommunisere med foreldre eller andre involverte for hva de skal forholde seg til, men en skal være klar over at en diagnose kan påvirke hvordan andre oppfatter de det gjelder, og det kan oppleves stigmatiserende (Ogden, 2015, s. 204). For noen som får en diagnose kan det være en lettelse belyser Holmen, 2016, s. 180) hvor de opplever at de endelig får en forklaring på hvorfor de føler seg annerledes.



Høgskolen i Innlandet

«Endelig fikk hun svar på hvorfor hun var annerledes enn de andre, og hun trengte ikke å «spille» så mye lenger. Hun trengte ikke lenger å «ta seg sammen», å late som om hun var som alle andre, være positiv, og fremstå som at «alt gikk bra», det å sitte stille i klasserommet og følge med på det som foregikk, kostet henne enormt. Faglig sett lå hun under de andre i klassen med to år, og selvbildet var nådd bunnen».

(Holmen, 2016, s. 180).

Utfordringer og problemer hos sårbare barn som er utsatt kan være synlige i skolesituasjoner da deres evne til å lære kan være påvirket og hemmet (Heap, 1986, s. 142). Det kan som Heap (1986, s. 142) beskriver vise seg som angst, språk- og kommunikasjons problemer og konsentrasjon- og atferds utfordringer. Sårbare barn som her beskrevet vil ha nok med å bruke energi og krefter på å «overleve», og de vil ikke kunne ha krefter til å lære noe som helst (Heap, 1986, s. 142).

Barn som utsettes for skadelige oppveksbetingelser har en økt sannsynlighet for å utvikle uheldig atferd (Berg-Nilsen, 2010, s. 75). Det kan være vansker som defineres som internaliserende atferd når barn retter problemene innover seg hvor det å streve i skolen gjør de sårbare i form av tilbaketrekking, engstelse, tristhet og somatiske plager (Jordet, 2020, s. 53). Ogden (2015, s. 170) viser til at barn med internalisert atferd har større utfordringer med det sosial, hvor de mestrer de skolefaglige utfordringene bedre. Ogden viser også til at de mest vanlige vanskene disse sårbare barna har er angst, depresjon, og somatiske symptomer (2015, s. 170).

Dersom noen av disse vanskene utvikler seg kan det få store konsekvenser for de sårbare barna, hvor faglige oppgaver blir utfordrende med læringsaktiviteter som krever sosial kontakt og samhandling (Ogden, 2015, s. 173).

Barn som trekker seg unna andre barn for at de er sosialt uinteresserte, kan være fordi de ønsker å være alene. Men dette kan også være tegn på sårbare barn som har uønsket ensomhet, i frykt for avvisning eller redsel for mobbing (Ogden, 2015, s. 175).



Høgskolen i Innlandet

For disse sårbare barna som er innadvendte kan skolen legge til rette for mindre grupper og parvist samarbeid, da små samtalegrupper kan fungere bedre for dem (Ogden, 2015).

Eksternaliserende vansker kan defineres som en atferd som barn viser sin sårbarhet med at de strever i skolen og retter frustrasjonen i form av aggressiv og regelbrytende atferd som trass, sinne eller annen utagerende oppførsel mot omgivelsene (Jordet, 2020, s. 53).

Sårbarheten hos de barna som har eksternalisert atferd kommer ofte til uttrykk med at de er faglig svake, hvor de glemmer lett og de har utfordringer med og kunne ferdigstille pågående oppgaver (Ogden, 2015, s. 195). De elevene som oppleves mest krevende er ofte impulsive, viser sjeldent anger og klarer ikke å se konsekvensene av sine handlinger (Ogden, 2015, s. 195).

Ogden (2015) belyser videre at barna ofte mangler empati, og de har liten omtanke for andre, dette gir omgivelsene et veldig negativt inntrykk, så det er viktig og også se på de positive sidene disse sårbare barna har. Det blir videre fremstilt av Ogden (2015, s. 195) at disse elevene har ressurser og ferdigheter med utviklingsmuligheter spesielt på praktiske, kulturelle eller på sosiale områder. Forutsigbarhet bør ligge som et grunnlag for disse sårbare barna, hvor det motsatte, uforutsigbarhet, vil kunne gi barna engstelse og bekymring om hva skole dagen skal bringe av faglige eller sosiale utfordringer (Bru, 2011, s. 31).

Det å komme fra en annen kultur kan påvirke sårbarhet når språklig kommunikasjon gir utfordringer skolefaglige prestasjoner og sosialt fellesskap med andre (Midthassel et.al, 2011, s.12).

Det finnes selvfølgelig unntaksvis sårbare barn som er utsatt for omsorgssvikt som har høye prestasjoner i skolen, men det ser ut til at hvor dette er tilfelle har foreldrene høye forventninger til barnet (Heap, 1986, s. 142).

Sosial atferd hos sårbare barn kan også avdekke omsorgssvikt, siden de søker ofte korte relasjoner og bytter stadig til nye mennesker (Heap, 1986, s. 142-143).

Sårbare barn kan være risikoutsatt i sosiale og faglige ferdigheter (Veland, 2011, s. 147). Utsatte barn hvor foreldre har høy sosioøkonomisk posisjon kan bidra til at sårbarheten hos barnet reduseres med tanke på å være sosialt inkludert (Veland, 2011, s. 142).



Høgskolen i Innlandet

Hvor barn som er sårbare og kommer fra en familie med lav sosioøkonomiske forhold kan være mer utsatt for sosial ekskludering av medelever og pedagog (Veland, 2011, s. 142).

Barn som opplever at de ikke har venner og som strever med å få venner, hvor de opplever krenkelser og sosiale vansker er særlig sårbare barn. Systemet må fange opp, og beskytte alle de som utsettes for de utfordringene de står ovenfor som gjør at de blir sårbare, slik at de får hjelp til å utvikle sitt potensial både faglig og sosialt (Myrann et al, 2018, s. 119).

Risikoen for å bli mobbet og utestengt øker når man har en svakere sosial kompetanse (Veland, 2011, s. 134).

Utdanningsdirektoratet (2019) belyser at skolen må gjenkjenne og forstå når elever er i sårbare situasjoner og ikke gjøre sårbarheten til en stigmatiserende personlighetskarakteristikk. Skolene bør kjenne til hva som kan påvirke sårbarheten og hvilken faktor som kan ha betydning for denne sårbarheten. Sårbarhet kan være knyttet til individuelle påvirkninger eller fra systemet som kan være relatert til miljøet. Dette kan komme til uttrykk i sykdom, diagnoser, temperament, familie situasjon som samlivsbrudd, psykisk sykdom, rus og omsorgssvikt, kriminalitet, fattigdom eller mangel på sosiale nettverk.

Læringsmiljø som er inkluderende, skal ifølge Utdanningsdirektoratet (2019) være en økt beskyttelse mot økt sårbarhet. Det er viktig at voksne er seg bevisste på hvilken holdning man har ovenfor sårbare elever i skolen, slik at man ikke bagatelliserer følelsene de sårbare barna opplever da dette kan oppleves krenkende for de det gjelder (Utdanningsdirektoratet, 2019).

Utdanningsdirektoratet (2019) belyser at elever som ikke har det trygt og godt på skolen, kan sårbarhetsfaktorene bli forsterket, og det vil kunne være det motsatte som skjer om elevene har det trygt og godt. Elever som opplever lite sosial støtte og utsettes for store belastninger har økt risiko for å utvikle psykiske helseplager (Bru et al, 2016, s.19).

Tidligere i oppgaven kommer det frem i teorien til Midthassel (2011, s. 11) at sårbarheten hos barn og unge er en kombinasjon av biologiske, psykologiske og sosiologiske forhold. Det vises til at noen av disse risikofaktorene kan ligge utenfor skolen, men at mange sosiale situasjoner kan oppstå i skolen. Barn med funksjonsnedsettelse har lav sosial deltakelse på fritids-, og kulturelle tilbud grunnet manglende overskudd til å delta, dårlig informasjon,



Høgskolen i Innlandet

fysiske eller sosiale barrierer eller at de mangler transport (Barne- og likestillingsdepartementet, 2020, s.27). Forebygging i risikosituasjoner i skolens miljø vil derfor være sentralt for at det på en best mulig måte skal ligge til rette for gode læringssituasjoner (Midthassel, 2011, s. 11-12).

2.2 Relasjon og relasjonskompetansen

God relasjon handler om og forutsetter at du skal møte den andre som et selvstendig subjekt og handlende individ, hvor du viser vedkommende respekt for dens integritet og rett selvbestemmelse (Røkenes & Hanssen, 2002, s. 11). En god fagkompetanse hos de ansatte og gode relasjoner til barna er avgjørende for et inkluderende og godt utdanningsløp (Meld. St.6 (2019-2020), s. 8). Rønhovde (2020, s. 108) belyser hvor viktig det er at relasjonsbyggingen starter tidlig i et barns liv gjennom engasjement, tro på den enkelte, trygge rammer og fellesopplevelsen, som følger barna opp igjennom livet. Det handler også om at ved å bygge en relasjon tidlig i «godværstider» så er man bedre rustet når man har et fundament for kontakt og samspill om det skulle bli utfordrende situasjoner (Rønhovde, 2020, s. 108).

Elever som har utfordringer med det emosjonelle og det sosiale trenger pedagoger som fremmer positive relasjoner (Drugli, 2012, s. 69). Drugli beskriver at elever med disse utfordringene kan trenge en pedagog som kan forstå hvordan de har det, og det vil kunne bidra til at de kan klare å konsentrere seg bedre med de læringsoppgavene de blir tildelt.

Drugli (2012) hevder videre at elever som strever med negative hjemmeforhold, hvor de i tillegg ikke føler seg sett av pedagogen eller at de står utenfor sosialt. Vil kunne føre til at de sårbare elevene ha så mye bekymring at de ikke klarer å få med seg det faglige på skolen. Pedagoger bør møte elever på en anerkjennende væremåte, det bør foregå på elevens premisser ved å oppmuntre, understøtte og vise interesse (Jordet, 2020, s. 248).

Jordet (2020, s. 249-250) beskriver en pedagogs personlighet påvirker hvordan pedagogen evner å møte barnet med kjærlighet. Personligheten er noe man viser frem og er, mens en væremåter med anerkjennelse er noe man gjør. Dermed kan man si at personligheten påvirker pedagogens måte for hvordan den møter barnet på (Jordet, 2020, s. 250).



Høgskolen i Innlandet

En pedagog som møter elevene med å akseptere og undre seg med eleven og møter de med empati, omsorg og varme er en pedagog med en personlighet som viser kjærlighet i form av anerkjennelse (Jordet, 2020, 250). Særlig utsatte elever som tar foreldrenes ansvar hvor de lever under omsorgssvikt nedprioriterer skolearbeid, og dette kan påvirke relasjonen til pedagogen de har på skolen (Veland, 2011, s. 136). Når relasjon mellom pedagog og elev formes er eleven en selvstendig aktør som kan påvirke hvordan relasjonen blir, men som Drugli (2012, s. 16) belyser er pedagogen en voksen som må ta ansvar for relasjonen. Avgjørende for disse elevene som er sårbare kan være at de har behov for at en pedagog som bekrefter overfor dem at de forstår at de har det vanskelig og utfordrende. Dette kan som Drugli (2012) beskriver gjøre at de lettere kan klare å konsentrere seg på skolen når de føler seg sett og forstått. For elever som har utfordringer faglig eller sosialt vil denne relasjonen de får med en pedagog kunne være en beskyttelsesfaktor for eleven, og resultere i en bedre faglig utvikling generelt sett på mange områder. Videre vil dette kunne føre til bedre fungering med medelever og vil kunne gi eleven et bedre læringsutbytte (Drugli, 2012, s. 77).

Bru (2011, s. 30) skriver at denne relasjonen mellom medelever er viktig for sårbare elever, hvor det kan gi de inspirasjon til arbeidsoppgavene. Skolen kan ha tiltak for å bygge sosiale relasjoner med å minne elevene på hvor viktig det er og ta vare på hverandre, dette bygger broer mellom elever og det gjør at de trekker hverandre med i undervisning og andre aktiviteter (Ogden, 2015, s. 181).

Pedagoger kan foreta vurderinger av relasjonskvaliteten de har til elever, Drugli (2012, s. 93) belyser at dette er det ofte ingen systematikk rundt i skolen, selv om det er mangel på relasjon til elever der hvor skolen er bekymret. Drugli viser videre til at mange i skolen vegrer seg for temaet for det er ømtålig, men samtidig beskriver at det er helt normalt å streve med relasjoner i løpet av sin karriere som pedagog. Åpenhet mellom pedagoger i samme team hvor man tør å være konstruktive mot hverandre, kan videre bidra til at pedagogen ser sammenhengen mellom sin oppfatning av eleven, sin relasjon og egen atferd ovenfor eleven og hvordan atferd eleven har ovenfor pedagogen. Det er en godt egnet måte å bruke kollegabasert refleksjon for å kunne avdekke negative relasjoner og drøfte hva man kan gjøre med det sammen (Drugli, 2012, s. 96).



Høgskolen i Innlandet

Både skolen og andre tverrfaglige samarbeidspartnere rundt sårbare elever bør være opptatt av og evaluere relasjonskvaliteten mellom pedagoger, assistenter og elever for at det skal kvalitetssikres (Drugli, 2012, s. 93-95). Elever som opplever dårlige relasjoner med pedagoger eller til medelever kan resultere i at de ikke makter å gå på skolen (Havik, 2016, s. 93).

Drugli (2012, s. 51-52) beskriver tillit som en god vei inn til relasjon mellom pedagog og elev. Tillit er det når man stoler på en person, og denne personen har gjort seg fortjent til den tilliten den får. Sårbare elever trenger en trygg pedagog som kan hjelpe de med positive tanker, ved å gi positiv respons på små fremskritt og unngå negativ snakk med å kritisere (Drugli, 2012, s. 109).

Drugli belyser videre at for mange av disse sårbare elevene kan skolens krav oppleves som vanskelige, så de bør møte en raus pedagog som er flink til å gi positive tilbakemeldinger. Pedagoger som har mistet samspillet med eleven og omtaler eleven eller relasjonen som negativt, trengs det gjerne en form for veiledning for at det skal snu (Drugli, 2012, s. 115). Drugli beskriver videre at hensikten med en veiledning vil være å etablere mer fleksible holdninger ovenfor eleven og relasjonen, hvor pedagogen må se på nye perspektiver hvordan egen atferd kan påvirke relasjonen. En pedagog som klarer ta til seg en slik veiledning vil gi et mer hensiktsmessig samspill mellom pedagog og elev. Beskrivelse fra en elev,

«Alle må få oppmerksomhet, ikke bare de som maser hele tiden og er oppmerksomhetssyke. Hvis noen av elevene har det litt vanskelig må de få ekstra oppmerksomhet»

(Drugli, 2012, s. 122).

Relasjonen har også stor betydning mellom foresatte og pedagoger i skolen (Skaalvik & Skaalvik, 2012, s. 146).

2.3 Foreldresamarbeid

Pedagoger kan møte atskilling variasjon i foreldregruppen. Foreldregruppene kan bestå av ulike interesser, utdannelser, livssyn, helseutfordringer, økonomi og mer, hvor behovene og



Høgskolen i Innlandet

hvordan situasjon de er i kan styre deres deltagelse (Bø, 2002, s. 204). Skolen er ansvarlig for å forstå disse forskjellene på en best mulig måte, fordi skolen skal bidra til å redusere sosiale forskjeller, dette står som et prinsipp og skal ligge til grunn for et foreldresamarbeid (Bø, 2002, s. 204-2005 & Meld.St. 6, s. 24).

Skolen kan møte foreldre som selv er sårbare. Sårbarheten blir forsterket når deres barn har det vanskelig, og noen foreldre strever med å være foreldre, mens andre bretter opp armene og gir alt for sine barn (Lund, 2015).

Foreldre har generelt blitt mer interessert i hva skolen driver med nå enn hva de tidligere har vist interesse for, hvor foreldre til sårbare barn har blitt mer pågående enn tidligere (Skaalvik & Skaalvik, 2012, s. 146).

Bø (2002, s. 121) belyser hvor viktig dette samarbeidet mellom foreldre og pedagoger er når det kommer til opplevelsen av trygghet for barnet. Det forebygger unødvendige konflikter mellom skole og hjem, når pedagog og hjem samarbeider, og er enige om hverandres syn på læring og oppdragelse. Dette vil som Bø (2002, s. 121) beskriver gi pedagogen et bedre verktøy med å forstå elevers adferd når de kjenner til det miljøet de vokser opp i. Pedagoger kan bidra med å vise at de verdsetter den kulturen og det miljøet som elever vokser opp med, ved å bringe det inn i skolen. Der hvor barn har trygghet og miljøet berikes kommer læring og utvikling positivt frem (Bø, 2002, s. 122). Foreldre som har positive holdninger og er engasjerte hvor de snakker positivt om skolen vil kunne være støttende for barnas utvikling og læring (Haugen & Haugen, 2020, s. 32).

Drugli (2013, s. 97) beskriver at om foreldresamarbeid skal være fruktbart bør det ligge der helt fra starten av, hvor det er tydelige signaler om at foreldrene får en aktiv rolle i samarbeidet. Ved første møte bør det komme frem at foreldrenes rolle er viktig. Pedagoger som formidler håp og interesse, og samarbeider med foreldre om noe er vanskelig og bekymringsfullt, sender positive signaler til foreldrene (Bø, 2002, s. 183).

Bø (2002) belyser at å bekrefte foreldrenes rolle kan bidra til at foreldre kan se seg selv i et bedre lys. Samarbeid mellom fagfolk og foreldre er i prinsipp noe som gjelder uansett hvilken utfordring eller ikke, som er gjeldende for foreldrene. Dalen & Tangen (2012, s. 222) belyser videre at foreldre skal møtes med respekt. Pedagogen har ikke ansvar alene om et samarbeid,



Høgskolen i Innlandet

foreldrene er også ansvarlig for at dette skal fungere. Bø (2002, 184) beskriver det pedagogen formidler og hvordan foreldre opplever de signalene som gis preger samspillet.

Hovedansvaret ligger uansett hos pedagogen hvor man har som Bø (2002) belyser et profesjonelt ansvar å legge til rette for et godt samarbeid.

Godt samarbeid kan som Bø (2002) legger frem komme godt til nytte for alle parter om det skulle oppstå en krevende situasjon hvor foreldre trenger å møte en støttende nær pedagog. Dialogen kan være utfordrende når det dreier seg om sårbar tematikk (Lund, 2015).

Et samarbeid der hvor det er en trygg og stabil relasjon gi et større handlingsrom for direkte og konfronterende saker (Røkenes & Hanssen, 2002, s. 28). Klarer ikke pedagoger å skape en tillit og gjensidig respekt i relasjonen vil de ofte ha «tapt» på forhånd (Røkenes & Hanssen, 2002, s. 28).

Foreldrene er de som kjenner barnet sitt best, og har den informasjonen som er nødvendig for at fagpersoner skal kunne bidra med den beste hjelpen. Videre belyser Drugli (2013) at ved en slik tilnærming helt fra starten av, kan fagpersoner forstå og kunne utvise empati med foreldre. Dette legger et godt grunnlag for at det videre blir et gjensidig samarbeid.

2.4 Tidlig innsats og tilpasset opplæring

Meld. St. 16, løftes tidlig innsats frem som et viktig satsingsområde for at det skal forebygges og avhjelpe de ulike utfordringene de sårbare barna kan besitte (Kunnskapsdepartementet, 2006-2007).

Tidlig innsats skal rettes mot alle barn, unge og voksne innenfor det ordinære opplæringstilbudet og ikke forstås som en spesialpedagogisk strategi (Haugen & Haugen, 2020, s. 21). Videre skriver Haugen & Haugen at den tidlige innsatsen kan bidra til å avdekke vanskene på et tidlig tidspunkt slik at tiltak kan settes i gang og det vil kunne da ha en forebyggende effekt. Dersom barna er unge er hjernen mer plasmatiske og mottakelig, enn når elevene har blitt eldre, og da vil ikke tiltakene kunne ha samme effekt. Barn kan ofte vise problematferd i førskolealder og dette kan vedvare gjennom oppveksten (Frønes, 2010, s. 39).



Høgskolen i Innlandet

Det er flere negative forhold som kan påvirkes om hjelpen ikke kommer tidlig nok. Som Haugen & Haugen (2020, s. 21) belyser at der det er negative følelser som tar overhånd at motivasjonen for å lære minsker. Derfor er det nødvendig med en rask vurdering når elevenes utfordringer identifiseres å gi eleven best mulig hjelp. Noen elever kan prøve å skjule sine vansker eller problemer, så det er ikke alltid signalene er tydelige, men oppdager man tegn eller signaler kan dette være et tegn på at noe ikke er som det bør være (Haugen & Haugen, 2020, s. 22).

Er man bekymret som pedagog over elever som viser dårlig læring og utvikling, er det viktig å finne ut årsaken til hvorfor eleven strever med skolearbeidet som Haugen & Haugen beskriver. Haugen & Haugen belyser videre at et faglig samarbeid mellom pedagoger i teamet er viktig. Ligger det bekymringer rundt elever i skolen bør teamet se på om det er mangler på systemnivå, det kan være flere årsaker som ustrukturert klasseledelse, manglende pedagog kompetanse, dårlig undervisningskvalitet eller årsaker som dårlig relasjonsbygging (Haugen & Haugen, 2020, s. 27).

Noen skoler mangler rutiner og har en «vente å se» holdning til elever som har utfordringer i sine liv (Ogden, 2022, s. 36). Med en slik holdning og mangel på rutiner kan elever som Ogden (2022, s. 36) belyser bli vanskeligere å gi god hjelp da det muligens kan ha rukket å utvikle seg. Dette er det samme som Meld. St. 6 belyser at der hvor eleven strever og trenger hjelp, eller har behov for støtte skal ha rett til rask hjelp for at det ikke skal vokse seg større (Kunnskapsdepartementet, 2019-2020, s. 12).

Det er i de første leveårene til barna at grunnlaget for utvikling og læring blir lagt, for de kommende årene vil sannsynligheten for et godt grunnlag da være lagt hos barnet (Kunnskapsdepartementet, 2019-2020, s. 12). Videre beskrives at derfor vil et godt tilrettelagt pedagogisk tilbud være viktig tidlig i livet. Tidlig innsats sitt prinsipp bygger på antagelsen om at det er lettere å korrigere små barn som har avvikende utvikling eller nedsatt funksjonsevne (Ogden, 2022, s. 66). Hele samfunnet er tjent med at alle får den hjelpen de trenger tidlig for at alle som har forutsetninger for det kan bli aktive samfunnsborgere som deltar i arbeidslivet (Kunnskapsdepartementet, 2019-2020, s. 12). Humanistiske verdier med vekt på menneskeverd, likhet og likeverd blir satt under press for det er en økende vekt på konkurranse og økonomisk rasjonalitet i samfunnet. Dette fører til økonomisk rasjonalitet i



Høgskolen i Innlandet

flere sektorer hvor det kan bidra til at det får en konsekvens for blant annet utdanning og spesialpedagogisk hjelp (Arnesen, 2004, s. 19).

Pedagoger skal tilpasse opplæringen for alle elever, Utdanningsdirektoratet (2022) beskriver tilpasset opplæring som gjeldende for alle, som betyr å tilrettelegge med varierte vurderingsformer, læringsressurser, læringsarenaer og læringsaktiviteter. Dette for at alle skal få tilfredsstillende utbytte av opplæringen uavhengig av hvilke forutsetninger de har. Skolen har en plikt til å tilpasse opplæringen, men det er ingen individuell rett for hver enkelt elev, men skal tilpasses til mangfoldet i elev gruppen gjennom en variasjon.

2.5 Anerkjennende pedagogikk

Pedagoger i skolen vil kunne kjenne på en utilstrekkelighet når det kommer til og kunne gi alle elever utbytte av skolegangen, hvor individuelle hensyn skal tas og undervisningen skal differensieres (Arnesen, 2004, s.121). Et pedagogisk nærvær er grunnleggende for en inkluderende skole, og det er noe som kan utvikles med den enkeltes pedagogers valg og ambisjoner (Arnesen, 2004, s. 18). Arnesen belyser videre at skal pedagoger få til dette, forutsettes det at de har en vilje til å strekke seg langt for at alle elever skal få et meningsfullt opplæringstilbud med verdighet og respekt, hvor pedagogen er innstilt på å utvikle et selvstendig faglig og sosialt engasjement.

En allmenn betingelse «for det gode liv» er anerkjennelse (Jordet, 2020, s. 25). Mennesker som skal kunne klare å anerkjenne andre, må først ha opplevd anerkjennelse selv, i form av kjærlighet, sosial verdsetting og rettigheter (Jordet, 2020, s. 25). I praksis er det anerkjennelsesformen kjærlighet pedagogen viser med å anstrenge seg for å lytte, å se, forstå, og aksepterer barnet og undrer seg i samspillet sammen med dem (Jordet, 2020, s. 230).

I all undervisning er det grunnleggende og ta hensyn til elevers forskjeller hvor man tilpasser tilnærminger til det faglige på ulike måter (Arnesen, 2004, s.113). I en pedagog sin profesjon bør et klassemiljø hvor alle kjenner tilhørighet være representert, det er nødvendig skal en elev våge å tre frem med sine kunnskaper, ferdigheter og egenskaper (Jordet, 2020, s. 295).



Høgskolen i Innlandet

Tilhørighet fremmer sosial verdsetting, og skal dette skje må en først erfare at det man frembringer blir verdsatt i et fellesskap (Jordet, 2020, s. 295).

Jordet (2020, s.311) skriver at skolen må ta med barns eksistensielle behov for mening i opplæringen, der skolen ikke gjør dette øker sannsynligheten for at elevenes engasjement svekkes som igjen kan føre til patologier.

Det som eleven mestrer må som Jordet (2020, s. 310-311) beskriver oppleves som meningsfullt for eleven hvor det knyttes til innhold og aktivitet. Jordet (2020) sier videre at der hvor det ikke oppleves som meningsfullt og elevenes engasjement svekkes kan dette føre til patologier og det er krenkelse av eleven. Imsen (2020, s. 464) belyser at det er lett å gripe til den tradisjonelle klasseromsundervisningen når det er mange elever i en klasse fordi pedagogen ønsker å holde på sin autoritære makt med å skape ro blant elevene. Er skolen for gammeldags og autoritær hvor arbeidsmåter er for tradisjonelle så elevene kjeder seg hvor skolen må tenke en annen organisering (Imsen, 2020, s. 263-464). Jordet (2010, s. 83) beskriver elevens egenansvar for læring hvor det skal være utforskende, nysgjerrig aktivitet hvor pedagogen bare bidrar indirekte med å stimulere til utvikling (Jordet, 2010, s. 83).

2.5.1 Uteskole

Utdanningsdirektoratet (2021) hevder at gjennom uteskole kan læringsaktivitetene delegeres på en slik måte at elever med særskilte behov blir ivaretatt. Læringsmiljø ute gir muligheter med å bygge fellesskap på en helt annen måte enn i klasserommet (Utdanningsdirektoratet, 2021).

Jordet (2010, s. 34) definerer uteskole på denne måten: «Uteskole er en måte å arbeide med skolens innhold på hvor elever og lærere bruker nærmiljø og lokalsamfunn som ressurs i opplæringen- for å supplere og utfylle klasseromsundervisningen. Uteskole innebærer regelmessig og målrettet aktivitet utenfor klasserommet». En helhetlig opplæring med didaktisk arbeid hvor inne og uteaktiviteter er vevd sammen (Jordet, 2010, s. 47).

Uteskole er en samlebetegnelse for undervisningen og de læringsaktivitetene som foregår utenfor klasserommet. Jordet (2010, s. 32) belyser videre at det skjer i skolens sosiale og



Høgskolen i Innlandet

fysiske omgivelser. Uteskole inneholder et stort mangfold av forskjellige praksisformer, det er ikke en metode eller arbeidsmåte, og det finnes en smal og en bred forståelse av uteskole (Jordet, 2010, s. 32).

Den brede forståelsesmåten er når elever jobber på bestemte skoledager med mange innholsområder fra lærerplanen, mens den smale er en mer målrettet ekspedisjon hvor det kan være korte faglige økter ute for å trene på noen spesifikke ferdigheter (Jordet, 2010, s. 32-33). Ensformig teoretiske skoleundervisning i klasserommene er en medvirkende årsak til at elever kjeder seg i skolen, og dette er med å påvirke årsaker til lærevansker og atferdsproblemer (Jordet, 2010, s. 232).

Jordet (2010, s. 46-47) fremhever uteskole og klasseromundervisning som et målrettet samspill hvor det ses på som to sider av samme sak. Det kan ses på som en tretrinnsprosess, hvor forarbeidet gjøres teoretisk inne med forarbeid som inneholder forutsigbarhet og rammer for hva som forventes når de kommer ut. Den planlagte aktiviteten tas ut hvor de jobber med sanser, utforskning, fysisk aktivitet og samarbeid. Konkreter kan tas med tilbake til klasserommet for videre arbeid. Den tredje prosessen foregår inne i klasserommet hvor opplevelsen, diskusjonene, skriving, lesing, sortering og bearbeidelse av råmaterialet skal foregå. I denne tretrinnsprosessen skjer det læring og den kan gå over flere dager og den kan inneholde flere fag om det er ønskelig (Jordet, 2010, s. 46-47).

De riktige undervisningsmetodene må velges i forhold til elevens forutsetninger. Jordet (1998, s. 84) belyser at det er viktig å utvikle elevens samarbeidsevne og selvstendighet med gruppearbeid, aktiviteter, samtale og dialog som en sentral plass. Jordet beskriver videre «Det velkjente kinesiske ordtaket om læring bygger også på dette synet, det jeg hører glemmer jeg, det jeg ser husker jeg, det jeg gjør forstår jeg», «learning by doing» som er Deweys kjente uttrykk.

Jordet (1998, s. 168-169) beskriver at uteskole gir elevene sosiale ferdigheter hvor konfliktene blant barna blir det mindre av og de tar bedre vare på hverandre. Det belyses videre av Jordet at uteskole fører til at barna samhandler på mange flere forskjellige måter og de blir roligere den tiden de er inne i klasserommet etter de har hatt uteskole. Uteskole viser seg ifølge Jordet (1998) som en fin arena å benytte for å oppdage medelever de vanligvis ikke tilbringer så mye



Høgskolen i Innlandet

tid i sammen med ellers. Arbeidsmåter som en uteskole kan bidra med er å viske ut forskjeller imellom barna belyser Jordet (1998, s. 200). Alle elever vil ha glede av en pedagogisk lærings arena hvor sanselighet, kroppslighet, kreativitet og følelser får sin naturlige plass (Jordet, 2010, s. 22). Skolen vil som Jordet (2010, s. 23) hevder oppleves mer meningsfylt for flere barn og gi de flere innganger til kunnskaper og forståelse.

2.5.2 Elev medvirkning

Skoleproffene beskriver i Forandringsfabrikken at lærerne må spørre elevene hva de ønsker og vil før de tar valg som omhandler elevene, valg som kan avgjøre om det blir bra eller dårlig for dem (Sanner, 2021, s. 28).

Jordet belyser barns likeverd og rettigheter som juridisk stadfestet, dette innebærer at barns stemme skal bli hørt i saker som har betydning for dem (Jordet, 2020, s. 260-261).

En lovfestet rett elevene har er tilpasset opplæring, hvor elevens likeverd skal ha samme verdi uavhengig av kjønn, religion, funksjonsevne, kulturell og sosiale bakgrunn (Jordet, 2020, s. 264). Å bli sett og møtt som det unike mennesket hvert enkelt barn er, en rettighet. Pedagoger må etablere en intersubjektiv opplevelse i felleskap hvor eleven blir sett på som et likeverdig subjekt (Jordet, 2020, s. 264). Det er en forutsetning å etablere intersubjektivitet for barnets beste og barns rett til å bli hørt. Videre hevder Jordet (2020) at dette er den eneste måten en pedagog kan få tilgang til den subjektive verden eleven befinner seg i.

Alle barn og unge har rett til en opplæring uavhengig av deres ulike evner og forutsetninger Meld. St.6 (2019-2020), s. 8). Elever som ikke får utbytte av den ordinære opplæringen i skolen, kan etter tilråding fra pedagogisk psykologisk tjeneste ha rett på spesialundervisning (Nordrum, 2019, s. 95-98). Myrann et.al, (2018, s. 121) beskriver at før en henvisning skal meldes pedagogisk psykologisk tjeneste skal det alltid gjøres et forarbeid hvor det er forsøkt å tilpasse undervisningen, kartlagt og drøftet i skolens ressurs team ulike tiltak som bør prøves ut. Er alle disse forarbeidene blitt gjennomført og eleven fortsatt ikke har utbytte av undervisningen må skolen gå videre med saken etter at de har fått foresattes samtykke.



**Høgskolen
i Innlandet**

I noen tilfeller må tilrettelegging og spesialundervisning til for at opplæringen skal være en likeverdig opplæring (Barneombudet, 2017). Nordahl mfl. hevder at spesialundervisning ofte utføres av ufaglærte assistenter (Nordahl mfl. (2017-2018), s. 88).

3. Bronfenbrenners utviklingsøkologiske modell

Et nyttig verktøy når man skal forstå sammenhengen ved å analysere barns oppvekstmiljø er Bronfenbrenners utviklingsøkologiske modell. Denne blir videre presentert under drøfting hvor den skal forklare hvordan miljøfaktorer i storsamfunnet og inn til individets nære kontekst i hverdagen påvirker hverandre. Bronfenbrenner sin utviklingsøkologiske modell er inndelt i fire nivåer. Den viser hvordan det henger sammen og påvirker hverandre gjensidig gjennom samspill mellom individ og miljø og mellom miljø og individ (Utdanningsforskning, 2015, s. 1).

4. Metode

Metode er et redskap vi benytter for å samle inn data til det som skal undersøkes i prosjektet. Metoden skal være en veiviser mot et mål, og det skilles mellom kvantitative og kvalitative metoder (Dalland, 2017, s. 52-54).

Metoden som er blitt benyttet i denne studien er en kvalitativ tilnærming med intervju av fire pedagoger i skolen. Avgjørelsen på antallet pedagoger som deltakere brukte jeg lang tid på å bestemme. Grunnlaget for dette valget var at om noen skulle trekke seg fra å delta, ville jeg ha sikret meg nok deltagere. Det ble foretatt et valg om hvilken metode som ville være mest hensiktsmessig for meg med tanke på tid, ressurser, innsamling av deltagere og det ble tatt i betraktning av oppgavens omfang. Kapittelet skal vise de metodiske valgene jeg har foretatt og redegjøre for disse valgene.



Høgskolen i Innlandet

4.1 Valg av metode

Fremgangsmåten som man benytter for å komme frem til ny kunnskap kalles for metode, hvilken metode man velger er den som kan besvare spørsmål eller problemstillingen på en best mulig måte (Dalland, 2017, s. 51-52). De metodiske prosedyrene kan være nyttige for å kunne evaluere troverdigheten av resultatet (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 305).

For å komme frem til denne kunnskapen trenger vi et vitenskapelig teoretisk rammeverk for å forstå virkeligheten (ontologi), og en vitenskapelig fremgangsmåte som skal gi tilgang til denne kunnskapen (epistemologi) (Anker, 2020, s 47).

Noe av det teoretiske rammeverket hadde jeg plukket ut på forhånd for jeg visste hva slags tema jeg ønsket skrive om, og noe kom gradvis på plass etter hvert som jeg fikk gjennomført analysen av empirien. I samspill med deltagerne kom vi frem til den kunnskapen jeg søkte. Hvor vi gradvis gjennom en kvalitativ metode med intervju beveget oss mer mot en samtale. Deltagerne delte sine erfaringer fra virkeligheten med meg som forsker.

Det humanvitenskapelige er interessert i forskjellige former og fortolkninger i den menneskelige verden. Her legges det vekt på meningen i fenomenet eller den betydningen medvirkende tillegger sine egne eller andres handlinger (Anker, 2020, s. 47).

Metoder kan kombineres, eller man kan bruke en bestemt metode. Det avhenger av formålet med undersøkelsen og problemets karakter (Kvarv, 2021, s. 51).

Den metoden som velges og det epistemologiske utgangspunktet en har ved planlegging og gjennomføring av undersøkelsen som skal gjøres, har betydning for det resultatet forskningen kommer frem til (Kvarv, 2021, s. 51). Undersøkelser av samme fenomen kan ved å benytte forskjellige metoder gi ulike funn og konklusjoner (Kvarv, 2021, s. 51).

4.1.1 Intervju som metode

I dette masterprosjektet blir det foretatt kvalitative intervjuer av profesjonen pedagog (deltagere) i grunnskolen. Formen på det kvalitative intervjuet var et dybdeintervju, hvor forsker hadde et spesifikt tema som var bestemt på forhånd (Tjora, 2021, s. 127).



Høgskolen i Innlandet

Dybdeintervju gir intervjuer mulighet til mer åpne spørsmål. Hvor deltager kan reflektere over egne erfaringer, og som kan gi muligheter for annet relevant tema eller informasjon (Tjora, 2021, s. 127-128).

En kvalitativ forskning er fleksibel og dynamisk, hvor en beveger seg på kryss og tvers (Kvarv, 2021, s. 52). I forskningsintervju er intensjonen å utvikle kunnskap som blir knyttet til en bestemt tematikk (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 117). Hovedregelen for intervjuer er å bruke en form for lydopptak (Tjora, 2021, s. 180).

Før det kvalitative intervjuet ble det søkt Norsk senter for forskningsdata (NSD). Deltagerne mottok en intervjuguide som gir en forklaring på formålet for masterprosjektet og hvor pedagogene måtte samtykke ved bruk av lydopptak. Lydopptak og transkripsjon er vesentlig for at det skal bli en best mulig analyse av intervjuet (Tjora, 2021, s. 181).

4.1.2 Etske spørsmål og overveielser i forskningsprosessen

Etikken skal gi oss veiledning og grunnlag for vurderinger når vi kan stå stilt ovenfor vanskelige avgjørelser (Dalland, 2017, s. 236). Forskningsetikken er hvor vi som forskere skal ivareta etikken i forhold til samfunnets normer og verdier, en vurdering som omfatter alle sider ved forskningen (Dalland, 2017, s. 236).

Dalland beskriver videre at det omhandler alt fra en starter planleggingen, til valg av problemstilling og til hvilken metode en skal benytte og hvordan resultatene kan tenkes anvendt og rapportert, og ikke minst om personvernet. Forskingen handler om å kunne finne frem til ny kunnskap og innsikt, uten at det skal dette skal skje på bekostning av enkeltpersoners integritet og velferd (Dalland, 2017, s. 236).

Forskere plikter å følge anerkjente vitenskapelige og etiske normer, en forskers individuelle frihet er betinget av redelighet (NESH, 2021, s. 10). Videre belyses det i NESH at den vitenskapelige frihet skal respekteres og normene for en god vitenskapelig praksis er forankret i internasjonale forskerfellesskap. Hva vi kan eller bør gjøre i en bestemt situasjon handler om det etiske normer forteller oss (NESH, 2021, s. 40).



Høgskolen i Innlandet

Både normer og retningslinjer ligger i forskerfellesskapet, hvor fellesskapets prinsipper som faglig selvregulering, og ansvar for å opprettholde normer og formulerer retningslinjer ligger (NESH, 2021, s. 40). Videre beskriver NESH at de etiske vurderingene handler ofte om dilemmaer hvor forskjellige hensyn må tas og veies opp mot hverandre, og retningslinjene som NESH presenterer er rådgivende, veiledende og forebyggende. Som det presenteres, er disse forskningsetiske retningslinjene en kilde og et hjelpemiddel til etisk refleksjon. De viser hva en forsker må reflektere over for at forskningen skal være etisk forsvarlig. NESH belyser videre at det etiske og det juridiske er basert på normer. Men det er nødvendig og være klar over at det er flere viktige forskjeller mellom rettslige og etiske normer.

I prosjektet har veileder og prosjektleder et overordnet ansvar for forskningsetikken gjennomføres i forhold til anerkjente forskningsetiske normer, og dette skal være gjeldende i alle faser av prosjektet fra begynnelsen til slutt (NESH, 2021, s. 11).

I en intervjuundersøkelse bør en ta hensyn til utfordringer som kan prege hele undersøkelsen fra start til det endelige sluttresultatet (Kvale & Brinkmann, s. 2015, s. 97). Deltagerne som bidrar med kunnskaper i forskning bør i god tid før de deltar få kjennskap til hvilken belastning deltagelsen kan ha for dem (Postholm, 2010, s. 145).

Deltagerne skal ha opplysninger nok til å vite hva de er med på så de fikk et informasjonsskriv og et samtykkeskjema som de måtte underskrive for å delta (Anker, 2020, s. 106). For at informasjonen forsker her gir deltagerne skal kunne ha betydning, må samtykke være godt informert. Det vil si at informasjonen skal vært gitt tilstrekkelig og forståelig med hva det innebærer å delta i forskningen (NESH, 2021, s.17). Forskeren bør derfor på forhånd være klar over hvilken etiske dilemmaer og verdispørsmål som kan oppstå (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 98). Det må tydelig komme frem at deltagelsen til forsker prosjektet kan avbrytes eller de kan trekke seg når som helst uten at dette får negative konsekvenser (NESH 2021, s. 17).

Personvern og deltagernes anonymitet skal sikres, og det er derfor en del regler som må følges. Deltagerne skal behandles på en forsvarlig måte, dette er også en del av det forskningsetisk arbeidet krever av deg som forsker (Anker, 2020, s. 104). Gjennom hele arbeidet er det viktig å sikre anonymitet (Anker, 2020, s. 107). Videre belyser Anker (2020) at



**Høgskolen
i Innlandet**

detaljer og beskrivelser som kan gjenkjenne arbeidsplassen til deltagerne ikke skal benyttes, da dette ikke er relevant for prosjektet.

De formelle rammeverkene dette prosjektet har, krevde at jeg måtte søke Norsk senter for forskningsdata (NSD) om å få gjennomføre forskningsoppgaven. Dette for å sikre personvernet til deltagerne mine, så trengte prosjektet en godkjenning fra NSD. Det ble fylt ut et meldeskjema om prosjektet på NSD for godkjenning, dette måtte være godkjent før intervjuene kunne utføres. Hensikten med dette er å sikre at personopplysninger blir behandlet forsvarlig (Anker, 2020, s. 104-105).

For videre å kunne etterprøve påstander og argumentasjoner er det nødvendig med god henvisningsskikk. Andres arbeid anerkjennes når det benyttes god henvisningsskikk, og når man benytter andres arbeid som forsker skal man gjøre dette med respekt, grundighet og etterrettelighet (NESH, 2021, s. 13).

4.2 Vitenskapsteoretiske perspektiver

Vitenskapligteoretisk anliggende er forholdet mellom teori og empiri, hvor teori og empirien skal hjelpe oss og gi en bedre forståelse av fenomenene (Kvarv, 2021, s. 23).

Vitenskapligteoretisk rammeverket og det forsker-blikket du møter verden med, nærmere bestemt den posisjonen du tar som forsker, har betydning for fremgangsmåten du tar, og hvordan du skal samle inn og fortolke materialet (Anker, 2020, s. 55).

4.2.1 Den hermeneutiske tilnærmingen

Hermeneutisk tilnærming vil være relevant og stå sentralt ved en analyse og tolkning av det empiriske materialet i dette prosjektet.

Språklig uttrykk og menneskelige handlinger har en mening, hvor begrepet mening handler om menneskelig aktiviteter og menneskers resultater av disse aktivitetene (Gilje & Grimen, 1993, s. 142). Deltagerne har en mening og forståelse hvor de allerede har fortolket



Høgskolen i Innlandet

fenomenene hvor jeg som forsker har som oppgave å forstå deres tolkninger (Gilje & Grimen, 1993, s. 145).

Forventning eller forståelse vil det alltid være på forhånd av det som skal forstås (Kvarv, 2021, s. 152). For at det skal være mulig å forstå er det nødvendig med en forforståelse (Gilje & Grimen, 1993, s. 148). Begrepet forforståelse eller fordommer, som det heter er laget av Hans-Georg Gadamer (Gilje & Grimen, 1993, 148). Hans-Georg Gadamer var en filosofisk hermeneutiker fra 1900-tallet, den viktigste sådan (Kvarv, 2021, s. 152).

Min forforståelse av det jeg ønsket å undersøke er at jeg gjennom mitt arbeid i skolen har opplevd og sett usikkerheten hos pedagoger i skolen for hvordan sårbare barn skal ivaretas. Søkelyset mitt har da vært naturlig med å undersøke om det er en usikkerhet for hvordan sårbare barn kan ivaretas på en best og hensiktsmessig måte av pedagoger i skolen.

Er det en usikkerhet hos pedagogen som jeg har en forforståelse av, eller har pedagogen i skolen en forståelse og erfaring med hvordan de sårbare barna bør ivaretas for at de skal få en best mulig utvikling faglig og sosialt? Min forståelse har gått i en spiral. Med det mener jeg at deltagerne har belyst sine erfaringer og gitt meg en grundigere forståelse og ny erfaring for hva de mener og opplever er mest hensiktsmessig for de sårbare barna.

I møte med verden og nye erfaringer kan forforståelsen forandres (Gilje & Grimen, 1993, s. 151). Dermed må en på den ene siden forholde seg til det deltagerne allerede har fortolket av beskrivelser og oppfatninger. På den andre siden drive forskningen med å rekonstruere deltageres fortolkninger ved hjelp av teoretiske begreper (Gilje & Grimen, 1993, s. 146).

Vi kan aldri være sikre på at den fortolkningen vi foretar av tekster, handlinger og andre fenomener er korrekte (Gilje & Grimen, 1993, s. 162). Personlig utøvelse av skjønn, erfaring og dømmekraft belyser Gilje & Grimen at fortolkningen er basert på.

4.2.2 Fenomenologi

Kvarv skriver at den fremste representanten innenfor fenomenologi er Edmund Husserl, han er kjent for den moderne filosofiske retningen innenfor utviklingen av fenomenologien



Høgskolen i Innlandet

(Kvarv, 2021, s. 96). Forløpet til den vitenskapelige retningen går langt tilbake i tid. Den kan dateres tilbake til 1600-tallet, og den moderne fenomenologien Husserl grunnla kan dateres tilbake til 1800-tallet (Kvarv, 2021, s. 97).

Det vitenskapelige perspektivet fenomenologi betyr læren om tolkning, hvor forskningen studerer bevissthetsstrukturer (Kvarv, 2021, s. 96). Dette vitenskapelige perspektivet fenomenologi har sin hovedinteresse i fenomenene, og hvordan disse fenomenene kommer frem for oss i et førstepersonsperspektiv (Kvarv, 2021, s. 96).

For å finne en forklaring, og informasjon om et fenomen vi vil undersøke er det nødvendig med en vitenskapelig aktivitet (Kvarv, 2021, s. 112). Ulike vitenskapeteoretiske modeller skal kunne bidra til å hjelpe oss å forklare, forstå og fortelle (Anker, 2020, s. 54).

For å utforske og beskrive mennesket med deres erfaringer og forståelse av et fenomen, betyr dette en fenomenologisk tilnærming (Johannessen et al., 2021, s. 167). Når vi skal forstå verden må vi forstå mennesket siden det er mennesket som konstituerer verden (Johannessen et al., 2021, s. 167).

Innenfor det vitenskapelige perspektivet fenomenologi handler det om enkeltpersoners subjektive opplevelser (Thagaard, 2009, s. 38). Den valgte problemstilling inneholder «hvordan» og verbet «erfarer» hvor forsker ønsker profesjonen pedagog sin subjektive opplevelse, og mening om fenomenet sårbare barn og deres individuelle syn på hvordan skolen møter disse elevene. Når forsker bruker verbet erfarer, viser forsker at det er den subjektive erfaringen hos profesjonen pedagog som er interessant å undersøke (Anker, 2020, s. 25).

Innen utdanningsforskning vil en fenomenologisk tilnærming med å utføre intervju ha søkelys på en verden slik den erfares direkte og umiddelbart (Kvarv, 2021, s. 98). Med tanke på problemstillingen i denne oppgaven vil en fenomenologisk tilnærming ved å bruke en datainnsamlingsmetode som et kvalitativt intervju være hensiktsmessig. Det interessante er en samtale med profesjonen pedagog (deltager) og deres erfaringer, og om hvilken holdning de har til fenomenene i problemstillingen.



**Høgskolen
i Innlandet**

Denne samtalen kan også gi flere interessante svar om fenomenene jeg ønsker å studere. Den valgte metode som er et kvalitativt intervju vil kunne beskrive fenomenene i ulike sammenhenger (Kvarv, 2021, s. 96). I utdanningsforskning vil en fenomenologisk tilnærming med intervju ha i fokus å beskrive en verden slik den erfares direkte og umiddelbart (Kvarv, 2021, s. 98). Der hvor viktigheten ligger i å sette tidligere hendelser i parentes, slik at fenomenene blir møtt med et åpent sinn og uten fordommer og forforståelse (Kvarv, 2021, s. 98).

4.2.3 Design

Et prosjekt har behov for et forskningsdesign som er en visuell fremstilling av de ulike delene som består av problemstilling, teori, metode og materiale (Anker, 2020, s. 15).

Dette beskriver alt rammen på forskningsdesignet skal inneholde. Når problemstillingen i denne oppgaven var tilstrekkelig spisset startet det med å finne riktig forskningsdesign som skulle belyse den konkrete problemstillingen.

Målet var å finne det som samsvarer mellom problemstilling og forskningsdesign (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 57). Skal problemstillingen kunne belyses empirisk må forskningsspørsmålet være utarbeidet og formulert på en måte som kan gi svar. Det er ulike måter å formulere forskningsspørsmål på, hvor man er nysgjerrig på hva som skjer og hva man ønsker forståelse og innsikt i (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 58).

Det ble i denne oppgaven utarbeidet tre forskningsspørsmål hvor hensikten var pedagogens erfaring. Intensjonen med fenomenologiske studier er å forstå alt mennesker kan erfare i sin livsverden, i perspektivet til den bevisste personen som erfarer (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 76). Virkeligheten kan undersøkes ved hjelp av to vitenskapstilnæringer ifølge Johannessen et al, (2016, s. 95) og det er kvantitative og kvalitative.

I denne studien er det valgt en kvalitativ forskningsdesign. Dette valget ble foretatt grunnet tidsperspektivet og omfanget av prosjektet. Ifølge Johannessen et al, (2016, s. 96) kan valg av metode være avhengig av påvirkninger som forhold knyttet til ressurser, tid og penger. Ifølge



**Høgskolen
i Innlandet**

dette var det mest hensiktsmessig for meg å velge en kvalitativ metode med intervju som inngangsport for at prosjektet skulle la seg gjennomføre.

4.2.4 Bearbeiding og analyse

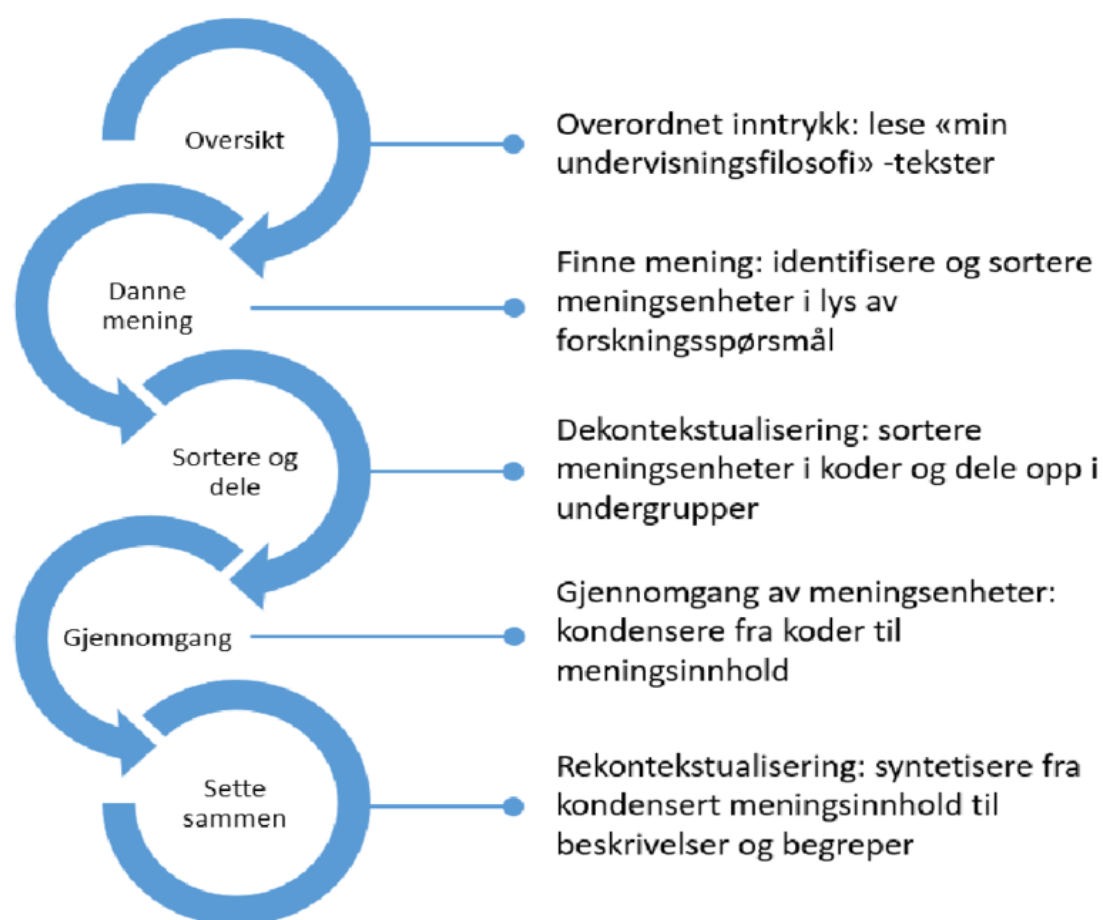
Det ble foretatt en deskriptiv analyse med fargekoder som ble kategorisert. Kode eller kategorisering er den vanligste formen for analyse av intervju deltagelse (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 226). Ved å knytte et eller flere nøkkelord til et tekstsegment og senere identifiserer dette av en uttalelse så er det beskrivelsen av koding.

En systematisering rundt begrepsuttrykk ved en uttalelse som skaper forutsetninger for kvantifisering beskriver kategorisering (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 226). Koding og kategorisering brukes ofte om hverandre.

En systematisk analyse som består av flere steg hvor arbeidsmåten i prosessen var preget av en teoridrevet tilnærming. Etter foretatt koding var neste steg meningsfortetting av det transkriberte intervju etterfulgt av meningsfortolkning som omfatter dypere og mer kritisk fortolkninger av den transkriberte teksten (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 230- 234). Ved å bekrefte eller avkrefte teoriens antagelser ble det foretatt en analyse av datainnsamlingen hvor det videre ble foretatt en reduksjon av data som førte til en kategorisering av den datainnsamlingen jeg stod igjen med.

Det ble kategorisert i tre kategorier i dette prosjektet som bestod i individuelle forhold, relasjonelle forhold og organisatoriske forhold. Funnene er systematisert i fargekoder. Hvor fargekodene er systematisert videre i den kategorien de tilhører. Alle fargekoder som er merket gule er sortert ut etter uttrykk som er verdt å se videre på. Alle som er merket rosa på de gule har paralleller med hverandre og sorteres og noteres under likheter. Ulikheter merkes med grønn farge. Ifølge Kvale & Brinmann (2015) beskriver dette hvordan man hele tiden sammenligner data hvor man ser etter likheter og ulikheter for at det skal lede til utvalg av nye data og teoretiske nedskrevne notater. Det er en åpenbar fordel med koding, hvor man som forsker må gjøre seg kjent med materialet til den minste detalj. Fordelen med dette er som Kvale & Brinkmann (2015, s. 227) beskriver at det brytes ned i ulike trinn. Ved å kode er det behov for å kategorisere, dette vil

gjøre det lettere for forsker å bryte de lengre intervjuuttalelsene ned i noe mindre enheter. Som Kvale & Brinkmann (2015) beskriver ender ofte koding med kategorisering. I dette prosjektet vokste kategoriseringen frem underveis av analyseprosessen. Hvor det ble formet en tabell hvor det videre ble inndelt i tre kategorier som presenterer funn innenfor individuell-, relasjonelle-, og organisatoriske forhold. Denne blir presentert under drøfting etter første forskerspørsmål. Analyseprosessen i dette prosjektet vises her i denne modellen på neste side. Det er som modellen viser undersøkt empiri med utgangspunkt i teori for deretter å avkrefte eller bekrefte forhåndskunnskaper som antagelser på området som fantes fra før.



Figur 1 Illustrasjon av egen analyseprosess, stegvis en deduktiv-induktiv analysemetode.



**Høgskolen
i Innlandet**

4.2.5 Reliabilitet og validitet i forskning

Forskning er en prosess som beskriver veien fra problemstillingen til en gjennomført analyse av empirisk data som viser et resultat, hvor kunnskapen som presenteres er intensjonen bak selve forskningen (Postholm & Jacobsen, 2018, 219). Kunnskapen som presenteres trenger ikke nødvendigvis være nyttig i dag belyser Postholm & Jacobsen (2018, s. 219), men den kan vise seg og være nyttig frem i tid. Videre beskriver de at for noen kan den oppleves nyttig, mens for andre som unyttig.

Forskningsprosesser kan være truet på flere måter, og reliabilitet handler om påliteligheten og troverdighet i forskningen (Krumsvik, 2015, s. 156). Forskningen må ikke ses på som noe som skal avdekke en fullstendig og universell sannhet, den må ses på som en pågående prosess som utvider vår kunnskap hvor vi avdekker og forstår deler av virkeligheten (Postholm & Jacobsen, 2018, 219). Forskeren må beskrive fremgangsmåten for hvordan den kunnskapen som presenteres er konstruert på en kritisk måte for å kunne bedømme kvaliteten (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 219-220).

Prosesen i denne oppgaven startet tidlig med tanker på hva jeg ønsket å undersøke og hva som ville gi meg god kunnskap. Kunnskap som mulig skal kunne bidra til at det løfter fokuset hos pedagog i skolen for hva som vil kunne være en betydningsfull hverdag for de sårbare barna. Da avgjørelsen var tatt på hva jeg mente var mest hensiktsmessig for meg å skrive om, startet prosessen med å utvikle problemstillingen. Problemstillingen som ble valgt: «Hvordan erfarer pedagogen ivaretagelse av sårbare elever, og hvordan jobber skolen for å møte disse elevene?»

Når problemstillingen var valgt, startet prosessen med å finne ut hvilken metode som skulle benyttes for å svare på problemstillingen på en best mulig måte. Metoden som ble valgt var et kvalitativt intervju av fire pedagoger med bakgrunn på det spesialpedagogiske fagfeltet.

Reliabilitet betegner påliteligheten og skal den være relevant må det være innsamlet på en sann måte at de er pålitelige, som vil si at det ikke skal bestå av unøyaktighet i noen deler av prosessen (Dalland, 2017, s. 60). Den kvalitative metoden som er benyttet i denne oppgaven har vært en kommunikasjonsprosess med intervju.



Høgskolen i Innlandet

Her må jeg som forsker være klar over at det i en kommunikasjon kan det være mulige feilkilder i kommunikasjonsprosessen (Dalland, 2017, s. 60). Dalland beskriver at disse feilkildene være alt fra forståelse av spørsmål som stilles deltager til hvor nøyaktig forsker behandler empirien for hvor pålitelig forskningen er utført (Dalland, 2017, s. 60).

Reliabiliteten og validiteten henger tett sammen i en forskningsstudie (Krumsvik, 2015, s. 151). Validitet i en kvalitativ forskning er om man har undersøkt det som man hadde til hensikt å undersøke, og i en kvantitativ forskning handler det om en har fått målt det man skulle måle, belyser Krumsvik (2015, s. 1519)

I dette prosjektet som tidligere nevnt har det foregått et intervju hvor det foregår en kommunikasjonsprosess mellom meg som forsker og den utvalgte deltageren. Påliteligheten kan være truet om deltagerne mine ikke forstod hva det spørres om i det pågående intervjuet. To av deltagerne fikk et oppfølgingsspørsmål ved det tredje forskerspørsmålet. Den ene deltageren viste sårbarhet, oppgitthet og usikkerhet ved spørsmålet som stiltes. Den andre deltageren stilte meg spørsmål tilbake om hva jeg var ute etter i spørsmålet jeg stilte.

Mine refleksjoner etter endt intervju og hvor jeg skulle gå igjennom intervjuet var om jeg kunne stilt spørsmålet på en annen måte eller gjort noe annerledes under intervjuet. I forhold til hva jeg opplevde og siden det ble oppklart underveis av intervjuet hvor jeg forstod at den ene av deltagerne visste frustrasjon og sårbarhet i forhold til sine tanker på hva hun som pedagog til daglig opplever. Så var det ikke spørsmålet som ble eller opplevdes feil, men deltager sine følelser. Den andre deltageren hadde ikke helt forstått hva det ble spurt om. Derfor stilte deltager meg et motspørsmål, om det var organiseringen jeg var ute etter.

Under intervjuene i dette forskningsprosjektet, ble det benyttet diktafon for innspilling av opptakene og de ble videre transkribert av meg som forsker. Dette ble foretatt for å sikre at informasjon skulle ikke gå tapt. Det ble underveis i intervjuet gitt deltagerne mine tegn som nikk og det var blikkontakt underveis der det var naturlig.



**Høgskolen
i Innlandet**

4.2.6 Overførbarhet

I denne studien er det benyttet en kvalitativ studie hvor målet var å overføre kunnskap som kommer frem fra erfaringen til pedagogene. Postholm & Jacobsen (2018, s. 238-239) sier hvis beskrivelsen er gjenkjennbar for leser er det en naturalistisk generalisering. Hvor andre kan ha parallelle erfaringer og kan benytte seg av overføring ved å tilpasse til egnene situasjoner.

Målet med studien har som sagt vært å overføre kunnskap, og det har ikke vært mål å generalisere forskningsresultatene. Anker (2020, s. 110) belyser at i en avgrenset kvalitativ studie er det ikke mulig å generalisere den kunnskapen man har fått frem til andre studier.

Men som Anker skriver videre betyr ikke dette at studien ikke er interessant for andre, den kan ha overførbarhet med at teorien og funn knyttes sammen. En overførbar kvalitativ studie forutsetter at den grundig beskriver intervjuprosessen og intervjuresultatene, hvor forsker gir en god beskrivelse av fenomenet og forskningen i sin helhet (Johannessen et. al., 2016).

Det har blitt tatt en vekselvis deduktiv-induktiv tilnærming i eksisterende teori og forskning som også belyses av den hermeneutiske spiral.

4.3 Utvalg av informanter

Mitt utvalg av deltager var bevisst fra min side, ved at jeg ønsket å finne noen deltagere som hadde arbeidet noen år i skolen og hadde spesialpedagogisk bakgrunn. Begrunnelsen var for jeg mener at de med sine år i skolen sitter på kunnskaper og erfaring som ville kunne gi meg svar på de spørsmålene jeg ønsket å få besvart. Utvalget bør være faglig utvalgt for å få erfaringer og relevant kunnskap som ønskes undersøkt (Kvarv, 2021, s. 169-170).

Utvalget jeg valgte meg ut hadde alle spesialpedagogiske erfaringer. Jeg mente dette var essensielt for og kunne gi meg fyldig informasjon om temaet jeg ønsket å undersøke for å finne svar på problemstillingen min. Deltagerne jeg valgte meg ut har lang yrkesbakgrunn med spesialpedagogikk som fagfelt i skolen og en av deltagerne har yrkeserfaring innenfor den Pedagogiske psykologiske tjenesten (PPT).



**Høgskolen
i Innlandet**

Problemstillingen jeg ønsket å få besvart:

Hvordan erfarer pedagogen ivaretagelse av sårbare elever, og hvordan jobber skolen for å møte disse elevene?

4.3.1 Forberedelser til intervju

Innenfor intervjuundersøkelse så starter det med å formulere et tema for undersøkelsen (Kvarv, 2021, s. 168). Når jeg startet prosessen med hva jeg ønsket å forske på og ønsket å finne svar på, startet også tankeprosessen på hvem kunne være deltagere til masterprosjektet mitt. Jeg tok kontakt med pedagoger jeg visste hadde lang erfaring fra skolen, og stilte spørsmålet om de kunne tenke seg å stille opp i mitt masterprosjekt som deltagere. Når det kommer til erfaring med sårbare elever, og hvem som muligens kan gi den beste informasjonen tok jeg et valg. Det valget var at pedagogene bør ha studiepoeng i spesialpedagogikk.

Jeg startet opp med å sette meg inn i temaet som jeg ønsket forske på ved å lese litteratur med teori som var relevant. Litteraturen skulle hjelpe meg i prosessen med å utforme spørsmål til intervjuguiden min. Informasjonen man sitter igjen med er avhengig av hvilken forberedelse som ble foretatt før intervju (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 132).

Det ble utarbeidet en intervjuguide, hvor det ble formet spørsmål som skulle være åpne. Dette for at jeg ønsket utfyllende svar, og ikke svar i kortform. Ved at jeg hadde utarbeidet en intervjuguide og at spørsmålene var forholdsvis åpne brukes betegnelsen et semi-strukturerte intervju (Anker, 2020, s. 38).

4.3.2 Gjennomføring av intervju

Når gjennomføringen av intervjuet skulle starte hadde deltagerne fått bestemme selv hvor de ønsket at det skulle gjennomføres. Dette var viktig for meg slik at de følte at de var i trygge omgivelser. Det ble opplyst at jeg som forsker har ansvaret for å finne rom til intervjuet, men



Høgskolen i Innlandet

om de ønsket kunne de få bestemme selv hva som var best. Jeg opplyste at det bør være skjermet for forstyrrelse (Postholm, 2010, s. 82).

Trygge omgivelser er viktig for at deltagerne skal kjenne at de blir ivaretatt og at de kan være komfortable i den situasjonen de er i.

Samtykke skjema ble så tildelt og vi gikk grundig igjennom skjema sammen. Videre ble deltagerne tildelt informasjon om hva som var hensikten med prosjektet. Her formidlet jeg at jeg var ute etter erfaringer og opplevelser de hadde i sin pedagogiske karriere. Og hvor jeg ettertrykkelig formidlet viktigheten med taushetsplikten slik at det ikke skulle komme frem navn som kunne gjøre at noen kunne være gjenkjennbare.

Det ble videre presisert at dersom de av en eller annen grunn ønsket å trekke seg i fra prosjektet var dette deres fulle rett, og det ville ikke gi noen konsekvenser for dem. Ingen av deltagerne ble utsatt for noe press på noen som helst måte for å sikre at de skulle delta i prosjektet (NESH, 2021, s. 17). Det ble gitt god informasjon om at jeg benyttet lydopptak og hvordan jeg videre skulle transkribere intervjuet. Videre ble samtykke skjema signert for å sikre forskningsdeltakernes rettigheter, og det dokumenterer forskerens ansvar.

NESH beskriver videre at det er en forskers ansvar å sikre og ivareta deltakernes friheter, rettigheter og menneskeverd.

Det var også forespeilet hvor lenge intervjuet ville kunne foregå på forhånd. Diktafon var testet på forhånd før intervjuene skulle utføres, slik at det ikke skulle oppstå tekniske problemer. Før intervjuene startet, snakket vi litt sammen mens vi drakk en kopp kaffe. Dette for å trygge situasjonen litt (Postholm, 2010, s. 83).

Utførelsen som Postholm & Jacobsen (2018, s. 121) beskriver som det semi-strukturerte intervju ble benyttet. Jeg som forsker hadde ikke en bestemt rekkefølge på spørsmålene som skulle stilles, men stilte spørsmålene der de naturlig passet inn i samtalen vi hadde.

I en slik form for intervju hvor begge parter prøver å forstå og oppleve mening i det som blir sagt, foregår det en kontinuerlig analyse. Underveis i intervjuet var det behov for å stille et oppfølgingsspørsmål. Grunnlaget for at det ble stilt oppfølgingsspørsmål var at svarene kunne være lite utfyllende enkelte ganger eller at deltagerne var litt usikre på spørsmål som ble stilt.



**Høgskolen
i Innlandet**

For å oppnå dybde stilles oppfølgingsspørsmål til det som er sagt (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 122).

Postholm & Jacobsen (2018, s. 132) sier at skal man som forsker stille oppfølgingsspørsmål, inngående spørsmål og oppklarings spørsmål krever dette fullstendig konsentrasjon fra forskers side. Det ble foretatt ett intervju med hver deltager i denne fenomenologiske studien. Det var et veldig stort gap på hvor mye informasjon som deltagerne delte av erfaringen de besitter. Forsker sin opplevelse av dette var at de var nervøse og ikke helt viste hva de skulle dele og beskrive. To av deltagerne besvarte spørsmålene som ble stilt veldig utfyllende. Det var merkbart at den ene av deltageren som hadde en god formell kompetanse, og i tillegg har hun en stor variasjon i sitt yrkesliv, besvarte mest utfyllende av alle de fire deltagerne. Store deler av den erfaringen deltageren jeg her viser til har et langt yrkesliv innenfor fagfeltet spesialpedagogikk. Det kan være at jeg som forsker påvirket de to deltagerne på måten jeg stilte spørsmålene på. Deltagerne jeg fikk de mest sparsommelige uttalelsene av var de to første jeg intervjuet så det kan ha påvirket at forsker her var nervøs.

4.3.2 Transkripsjon

Transkripsjonen ble gjennomført rett etter hvert av intervjuene var av meg som intervjuer og forsker (Brinkmann et al., 2012, s. 34). Transkribere er en krevende og vanskelig oppgave, derfor er det nødvendig å utføre det så kort tid man kan etter intervjuet.

Utføres transkripsjonen kort tid etter intervjuet er det fortsatt frisk i minnet til den som intervjuer, og utfordringen med at informasjon kan gå tapt vil kunne bli redusert (Brinkmann et al., 2012, s. 34).



**Høgskolen
i Innlandet**

5. Presentasjon av deltagere og empiri

Dette kapitlet presenterer funn som er kommet frem ved intervjuene. Formålet med studien er at deltagerne skal gi en beskrivelse av sine synspunkter, erfaringer og opplevelser de har med seg etter mange års erfaring som pedagoger i skolen.

Alle deltagerne har fått tildelt fiktive navn, da dette er nødvendig for at deltagerne ikke skal gjenkjennes på noen måte. Intervjuene forgikk mer som en samtale hvor hensikten var å få frem deltagerens subjektive opplevelser.

Først kommer det en presentasjon av deltagerens utdanning og arbeidserfaring.

5.1 Deltagere

Ella: 61 år, grunnutdanning barnehagelærer, spesialpedagogikk og har tegnspråkutdanning. Har variert arbeidserfaring både fra barnehage og grunnskole. Arbeidet de siste 15 år som spesialpedagog og leseopplæring i grunnskolen og er nåværende yrke.

Bianca: 54 år, grunnskolelærer og spesialpedagogikk og videreutdanning i engelsk 1-7. trinn. Arbeidserfaringen er 17 år i grunnskolen ved to forskjellige barneskoler, og er nåværende yrke.

Jenny: 46 år, Grunnutdanning barnehagelærer, spesialpedagogikk, sos.ped, master i tilpasset opplæring, organisasjon og ledelse og tar nå videreutdanning i begynneropplæringen. Arbeidserfaring som spesialpedagog, pedagogisk leder, styrer i barnehage, SFO leder, avdelingsleder i grunnskolen, rådgiver hos Pedagogisk psykologisk tjeneste, kontaktlærer og nåværende arbeid som kontakt lærer i 2. trinn.

Milla: 43 år, Grunnutdanning bachelor i spesialpedagogikk, årsenhet i Norsk og masteremner i pedagogikk. Arbeidserfaring er 12 år i grunnskolen. Nåværende yrke er spesialpedagog i grunnskolen.



**Høgskolen
i Innlandet**

5.2 Empiri

Formålet med studien er å undersøke hvordan skolen ivaretar sårbare barn. Det er ønskelig å se på hva de forskjellige pedagogene begrunner som grunnleggende behov for at sårbare barn skal ha muligheter til å utvikle seg på alle områder. Hvilken tilrettelegging tenker pedagogene er nødvendig for at barna skal være mindre sårbare?

Empirien presenteres gjennom disse tre forskningsspørsmålene

1. Hva er et sårbart barn?
2. Hvordan skape gode relasjoner til sårbare barn og deres foresatte?
3. Hvordan erfarer pedagogen de sårbare barna?

5.3 Hva er et sårbart barn?

Alle deltagerne fikk først spørsmålet om de kunne beskrive hva de reflekterte over når jeg sa sårbare barn. Jeg var ute etter hva de legger i begrepet.

Ella: «Da tenker jeg på barn som må ha ekstra tilrettelegging for å kunne ha en god hverdag både faglig og sosialt».

Det som beskrives her av Ella henger sammen med Jenny sine refleksjoner hvor hun uttaler i ganske lik retning hva hun legger i begrepet sårbare barn.

Jenny: «Sårbare barn ... jeg tenker på de barna som på en eller annen måte er utsatt.. enten sosialt eller faglig sett».

Deltager Jenny trekker frem at de har utfordringer både faglig og sosialt. Bianca har en litt annen refleksjon om begrepet sårbare barn, hvor hun tenker på de med vanskelige hjemmeforhold, diagnoser og atferds utfordringer.



Høgskolen i Innlandet

Bianca: «Jeg tenker jo de barna som kanskje har litt vanskelige hjemmeforhold, Diagnoser.. men trenger ikke alltid være en diagnose. De som ikke syns så godt i klasserommet, som noen ganger kan være litt stille og for seg selv».

Deltager Bianca tydeliggjør sin oppfattelse av begrepet som mye av det samme som Milla her hvor hun også viser til sin forståelse med å knytte det til familie, diagnose og miljø.

Milla: «Sårbare elever, da tenker jeg jo på elever som har et strev i livet sitt, og det kan jo være knyttet til miljøet sitt, det rundt familie situasjon kan gjøre eleven sårbar. Og det kan være en diagnose».

Det kommer frem i samtalen litt ulike refleksjoner hos deltagerne, om hva de legger i begrepet sårbare barn. Sårbare barn kan være en kombinasjon av flere forhold som biologisk, psykologisk og sosiologisk. Svarene gir litt ulike innfallsvinkler. Dette henger nok sammen med at det ikke finnes et entydig begrep for sårbare barn, og det kan være flere som passer inn under begrepet, med det å kunne være et sårbart barn.

Formodentlig kjennetegn på sårbarhet kan være knyttet til elevens seksuelle orientering, kjønnsuttrykk, religion, funksjonsevne, atferdsvansker, sosio-emosjonelle vansker eller ved elevens familie og hjemmesituasjon (Utdanningsdirektoratet, 2019).

Deltager Ella, deltager Bianca og deltager Jenny knytter sårbare barn til sosialt eller faglige utfordringer. Deltagerne viser litt forskjellige innfallsvinkler. Deltager Milla beskriver også de sårbare barna som strever i sine liv, hvor hun knytter disse sammen med miljø. Sosiale samhandlinger mellom mennesker foregår i et miljø. Deltager Bianca trekker frem de stille usynlige barna hvor det å være sosial kan være utfordrende. Deltager Bianca svarer også at hun knytter sårbare barn til vanskelige hjemmeforhold. Hvor hjemmeforhold knyttes til at det er i et miljø hvor det foregår en sosial samhandling. Selv om innfallsvinkelen er noe forskjellig så faller det allikevel under fellesforståelsen at sårbare barn kan ha utfordringer med det sosiale.

Deltager Bianca og deltager Milla trekker også frem diagnose som noe de forbinder med det å være et sårbart barn. Hvor deltager Milla og deltager Bianca videre svarer:



**Høgskolen
i Innlandet**

Milla: «Hvis det er en diagnose så handler det mye om hvordan diagnose, og hvordan miljøet møter den diagnosen, det har jo med holdninger å gjøre, det har med kunnskap å gjøre. Det å genuint ønske å bli kjent og sette seg inn i hvordan sårbarheten arter seg».

Holdninger personalet har til elever som har utfordringer kan være en risikofaktor (Ogden, 2015, s. 215), om holdningen er negativ. Begrepet holdning refererer til et menneske sine positive eller negative følelser til bestemte prinsipper, situasjoner, objekter eller personer (Skaalvik & Skaalvik, 2005, s. 74).

Bianca: «Det trenger jo ikke alltid være en diagnose selv om man har det vanskelig, men det er viktig for meg som pedagog å skape en god relasjon med eleven».

Som det kommer frem fra deltager Milla og deltager Jenny er det en ny innfallsvinkel når de trekker frem diagnose, men de poengterer også at det ikke trenger knyttes til diagnose.

Diagnose kan legitimere dagliglivets utfordringer og den kan samtidig oppleves som stigmatiserende (Apeland, 2019).

Deltager Milla svarer at holdninger og kunnskap har betydning for hvordan de sårbare barna blir møtt i det miljøet de er i. Felles for den innfallsvinkelen er at deltagerne Milla og deltager Jenny knytter viktigheten med å bli kjent med de sårbare elevene. Dette leder oss videre inn på neste spørsmål som ble stilt deltagerne.

5.4 Hvordan skape gode relasjoner til sårbare barn og deres foresatte?

Hvordan erfaringer har pedagogen gjort seg når det handler om elever som er sårbare og er det fokus på å skape relasjoner?

Milla: Ja, jeg opplever vel det. Den som strever, har jo et større behov for å bli sett. Jeg snakker med dem og følger de opp, hvor jeg skaper trygghet, forutsigbarhet og rammer».

Deltager Milla trekker frem at hun opplever at behovet for å bli sett er større hos de sårbare barna. Analysen her viser at det deltager Milla her trekker frem er ikke eleven som har dette behovet for å bli sett. Men pedagogens holdning og personlighet hvor man ser på barnets behov for å bli sett med kjærlighet for å lytte og forstå. (Jordet, 2020, s. 250).



Høgskolen i Innlandet

Deltager Milla uttrykker videre:

Milla: *Eksempelvis en ADHD-diagnose, de er jo sårbare, det har jeg jo erfaring med, og det å møte de i skolen med fokus på å bli kjent med den eleven.*

Svaret deltager Milla gir, er at de sårbare barna, som hun her knytter sammen med ADHD. Empirien her knytter diagnosen ADHD til de sårbare barna. Noen av barna som har ADHD-diagnose kan ofte være mer synlige i skolen. Hvor deres sårbarhet kommer veldig til syne i undervisning, sosialt og i skolen generelt med et synlig negativt atferdsmønster.

Jenny: *«Det viktigste jeg kan gjøre som pedagog er å se de og ta meg god tid, da handler det om relasjoner. For jeg tenker at hvis jeg ser dem og bryr meg, så vil de trives, og da kommer det faglige etter hvert».*

Elever som opplever at pedagogen ser dem i den situasjonen de er, og viser at de bryr seg vil kunne legge bort de opplevelsene og tankene de har som er plagsomme, og rette oppmerksomheten sin mot det faglige (Drugli, 2012, s.69).

Ut ifra hva deltager Jenny poengterer er trivsel noe som er nødvendig og ha på plass hos elevene før de skal kunne klare å sette søkelys på det faglige. Hvor deltager Jenny mener det er helt essensielt at hun har gode relasjoner som viser at hun ser for at de skal ha faglig utvikling.

Jenny: *«Ofte syns jeg den garderobe situasjonen er fin, hvor man bare hjelper med å kle på litt, og da kan man slå av en prat, om hvordan hadde du det i går, og hva har du tenkt å gjøre etter skolen i dag? Så det her med relasjoner er prioritet nummer en og helt avgjørende egentlig».*

Der hvor pedagogene formidler aksept, varme og omsorg for sine elever vil dette føre til at elevene opplever nærhet i relasjon til pedagogen (Drugli, 2012, s. 54).

Ella: *«Få noe felles, da er plattformen der, det tenker jeg er relasjoner. For å få gode relasjoner, så se hva den andre er interessert i, jeg har sett på mange hockey kamper for å ha noe å prate om med eleven om dagen etter. For det er vi som har ansvaret for at det blir en god relasjon».*



Høgskolen i Innlandet

Analysen viser her det samme utfall som deltager Jenny poengterte med og se og bry seg om eleven for å skape relasjon.

Bianca: *Jeg får jo en sånn tanke om at det er viktig for meg som pedagog å skape en god relasjon til eleven, og jeg vet jo at det er mitt ansvar å skape den gode relasjonen med eleven».*

Deltager Ella og deltager Bianca trekker frem i svarene sine at det er deres ansvar som pedagoger å bygge denne relasjonen til elevene.

Felles svar fra alle deltagerne er at de synes en god relasjon til sårbare elever er viktig.

Det trekkes frem at det å vise interesse for hva elevene interesserer seg for, er viktig for å skape samtaler som kan bidra til relasjonsbygging, og som deltager Jenny svarer vil dette kunne gjøre at det faglig også kommer på plass. Det belyses også fra deltager Milla og deltager Jenny at det å ha en dialog mellom elev og pedagog er viktig. Hvor deltager Milla svarer at den tryggheten hun gir skaper forutsigbarhet, trygghet og rammer. Hvor hun videre sier,

Milla: *«Få elevene trygge på meg, og det handler om akkurat det samme ovenfor foreldrene, at de skal kjenne trygghet i og snakke med meg».*

Deltager Milla sitt svar tar oss videre inn samtalen som omhandler foreldresamarbeid i skolen.

Jenny *«Det er dessverre veldig mye opp til den enkelte pedagog. For det er veldig opp til meg om det samarbeidet er oppe og går, og at det er godt. For det er ofte at foreldrene til de sårbare barna ikke tar kontakt, eller ber om så mye eller ikke deler så mye».*

Deltager Jenny trekker frem at samarbeid er mye opp til den enkelte pedagog, hvor hun belyser at foreldre til sårbare barn ikke er så aktive i dette samarbeidet. Hvor deltager Bianca legger vekt på at samarbeidet hun har er godt.

Bianca: *«Jeg har denne erfaringen nå at jeg vet at et godt foreldresamarbeid er viktig, og jeg er opptatt av og være ærlig med foreldrene og ringe om det er noe. Den tette kontakten gjør at jeg har et godt samarbeid. Og det har ikke foreldrene vært vant til fra før.»*



Høgskolen i Innlandet

Deltager Bianca belyser at foreldrene i hennes klasse ikke har vært tidligere vant med et nært og tett samarbeid. Hvor deltager Milla trekker frem at det er helt avgjørende og ha et godt samarbeid hvor man skal opptre ydmyk og lytte til hva de har å fortelle.

Milla: «Ja, det er jo veldig viktig, det er jo alfa omega å spille på lag med foreldre. Man må være ydmyk og høre på hva de har og si».

Noen pedagoger beskriver at det kan være veldig varierende samarbeid, mens andre beskriver et gjensidig samarbeid som fungerer godt (Drugli, 2013, s.151).

Deltager Milla og deltager Bianca trekker her frem at de som pedagoger har ansvar for å bygge gode relasjoner til foreldre, og de trekker frem i svarene sine at dette er viktig. Deltager Jenny uttaler at dette med foreldresamarbeid er mye opp til hver enkelt lærer, og deltager Bianca trekker frem at hennes foreldrene i hennes klasse ikke har vært vant med et godt samarbeid tidligere. Jenny trekker også frem at foreldre til sårbare barn ikke alltid tar kontakt.

Deltager Jenny beskriver hva hun legger i foreldresamarbeid hvor hun tar lett kontakt med foreldrene for å investere for et videre samarbeid for og være i forkant om det skulle komme opp vanskelige hendelser senere.

Jenny: «Jeg kjenner jo at dette ansvaret ligger hos meg. Så det her med at jeg kanskje inviterer til noen ekstra samtaler, eller at jeg tar opp telefonen og ringer noen ekstra ganger, så investerer jeg på en måte i den relasjonen. Det skal være mest av alt de gode samtaler og positiv vinkling, for da blir det litt lettere når de vanskelige tingene dukker opp».

I dagens skole snakkes det mye om det å ha et godt samarbeid med foreldre, som en investering for de fremtidige utfordringer som kan komme.

Deltager Bianca, deltager Jenny og deltager Milla trekker frem tett kontakt mellom skole og hjem som viktig hvor de belyser det som en investering for godt samarbeid.

Jenny: «Ofte så kjenner man på det tidlig når man blir kjent med en elev, at her er det noe, eller kommer til å bli noe, her vil det dukke opp noen utfordringer. Da er jeg veldig på fra første stund, rett og slett for å investere. Man kaller det for relasjonsbanken, man investerer i samarbeid. Slik at det blir enklere etter hvert med de vanskelige samtalenene».



Høgskolen i Innlandet

Samarbeid mellom skole og foreldre til utsatte barn er spesielt viktig for å skape en struktur og forutsigbarhet (Statped, 2019).

Milla: «Det er veldig viktig at man er lydhør for å støtte og høre på det foreldrene forteller. Spesielt de sårbare, da kan man jo lage andre mål og tilrettelegge oppgavene og sette sammen en gruppe som kan fungere rundt dette barnet nå i denne situasjonen, sånn som vi har det nå».

Elevenes faglige, sosiale læring og utvikling har en sammenheng med skolen og hjemmets samarbeid, hvor foreldre som har dette etablerte gode samarbeidet med skolen får en bedre innsikt i hvilket behov og hvordan deres barn fungerer i skolen (Utdanningsdirektoratet, 2020, s. 1).

Analysen viser her viktigheten med et godt samarbeid hvor deltagerne viser litt ulike tanker rundt hvorfor dette samarbeidet er så nødvendig. Det blir trukket frem at noen foreldre til de sårbare barna ikke er så flinke til å kontakte pedagog, eller til å dele opplysninger med skolen. Felles for deltagerne er enigheten om at det er viktig med et godt samarbeid mellom skole og hjem både som en investering i en relasjon, og for de sårbare barna sin utvikling faglig og sosialt.

Deltager Milla er inne på det forsker videre ønsket å undersøke, hvordan vi kan tilrettelegge for de sårbare barna for at de skal kunne utvikle seg og føle at de blir ivaretatt på en best mulig måte. Med at de skal kunne få utnytte og bruke sine ressurser på den måten hvor deres potensiale kommer best frem i en lærende og utviklende faglig og sosial sammenheng som det unike mennesket det er.

5.5 Hvordan erfarer pedagogen de sårbare barna?

Hvordan erfaring har pedagogen med hvordan skolen møter disse elevene?

Deltager Jenny trekker frem at det er ikke ressurser i skolen hun jobber som kan bidra til at de sårbare barna får tilrettelagt den undervisningen de har behov for, før det eventuelt blir opprettet en henvisning.



Høgskolen i Innlandet

Jenny: *Det finnes ingen ressurser til meg om jeg forteller om at jeg står i noen utfordringer med min elevgruppe. Dessverre så er det slik at skal jeg ha noe ekstra hjelp rundt en elev så må det henvisning til».*

Det kan virke som at her trekkes tidsklemma og presset pedagoger har med ressursutfordringer i skolen frem. Utfordringer som knyttes til å oppfylle rettigheten disse sårbare barn har. Analysen viser til at ikke alle skoler har utarbeidet støttesystem som kan settes inn i perioder. Deltager Jenny beskriver hva som må til for at hun skal få ressurser til sine sårbare elever.

Jenny: *«Pedagogisk psykologisk tjeneste (PPT) har muligheten til å skrive en sakkyndig vurdering som gjør at rektor fatter et enkeltvedtak, først da vil det komme ressurser inn i mitt klasserom».*

Empirien viser en sårbar pedagog som kjenner på fortvilelse over å ikke finne ressurser for å kunne gi de sårbare barna den hjelpen de har behov for i skolen, uten at det utarbeides en sakkyndig vurdering. Deltager Milla trekker frem andre opplærings arenaer for å tilpasse til sårbare elever.

Milla: *«Det kan jo være mye forskjellig, men sånn hvis vi tenker på eksempelvis en ADHD-elev, vil jo han trenge hyppige pauser, det må legges til rette for å være fysisk, det vil jo kunne være å bruke uteområde på skolen, kanskje man har en uteplass».*

Milla trekker frem uteområdet som en læringsarena hvor Bianca videre trekker frem hvor flinke de er til å bruke andre læringsarenaer enn klasserommet.

Bianca: *«Vi har vært gode på det, vi har tilrettelagt sånn at vi har hatt uteskole en dag i uka i hele høst. Vi har hatt faglige mål og disse sårbare elevene, de urolige elevene, har hatt gode fine dager. Det er aldri noe tull med de her sårbare barna på utedager, så det er veldig bra for dem».*

Bianca viser her til hvor nyttig disse utedagene for de sårbare barna er og Ella belyser hvor vanskelig oppgave det er å ivareta alle.

Ella: *«Jeg tror nok det er mange som prøver, men det er så mange en skal ta hånd om, så det er en vanskelig oppgave».*



Høgskolen i Innlandet

Alle barn uansett utgangspunkt skal i møte med skolen få tilrettelagt skoledagen etter sine egne forutsetninger. Analysen her viser at deltager Milla og Bianca møter elever som er sårbare i forhold til sine atferds utfordringer med fysisk aktivitet og uteskole.

Analysen til deltager Ella og deltager Jenny viser til en sårbarhet hos pedagog. Følelsen av utilstrekkelighet. Deltager Ella viser til at man prøver, men det er så mange sårbare barn og det er en vanskelig oppgave.

Forsker stiller deltager Ella og deltager Jenny et oppfølgingsspørsmål, Legges det til rette for uteskole eller andre måter å fremme læring på for disse sårbare barna?

Deltager Ella trekker frem at det er uteskole i 1 & 2. trinn men lite på skolen ellers. Hun sier at hun ikke har noen erfaring med det i dag, men tidligere.

***Ella:** «Hos oss er det uteskole på 1.trinn og av og til på 2.trinn, men lite uteskole sånn ellers. Har ikke så mye erfaring med det nå, bare for lenge siden».*

Forsker følger opp med, hvordan opplevdes det den gangen for lenge siden?

***Ella:** «Det dreide seg mye om sosial utvikling og lek og læring. Viktig at de lærte turtaking. Det var bra med uteskole, mye riktigere for enkelte elever enn å sitte ved pulten sin og bli dosert for».*

Her poengterer Ella at uteskole var en positiv læringsarena for alle elevene hvor det spesielt var viktig for enkelte elever hvor de fikk sosial utvikling i form av lek. Jenny trekker frem at de er pålagt uteskole hver uke og det er positivt for elevene er i aktivitet og konflikter blant barna blir redusert.

Deltager Jenny trekker frem at hun er vant med uteskole og beskriver det som positivt for sårbare elever som får vært mer i aktivitet.

***Jenny:** «Uteskole er en fin ting, på den skolen jeg jobber nå er vi pålagt og ha en utedag i uka. Om vi ikke velger en hel utedag så skal vi ha to halve. Det ser jeg er positivt for de sårbare elevene. Bare det å få brukt kroppen sin mer, være mer i aktivitet det gjør at konfliktnivå reduseres i elevgruppen».*



Høgskolen i Innlandet

Analysen viser at alle deltakere legger til grunn at fysisk aktivitet er bedre for de elevene som viser sårbarhet i møte med å sitte i rolig. Deltager Ella og deltager Jenny fikk oppfølgingsspørsmål. Grunnlaget for deltager Ella fikk oppfølgingsspørsmål var at hun visste litt sårbarhet med usikkerhet og viste følelser av oppgitthet. Deltager Jenny ble usikker på om det var organiseringen jeg var ute etter. Atferden er sårbarheten til disse elevene som de møter med en stillesittende undervisning, her viser analysen at den blir mindre fremtredende når de sårbare elevene møter uteskole som en læringsarena. Deltager Jenny trekker frem hvor mye skolen har å lære i forhold til hvordan de organiserer skoledagen.

Jenny: «Skolen har mye å gå på når det kommer til organisering. Det er så lett å falle tilbake til det dere tradisjonelle sporet, hvor pedagogen snakker og elever jobber. Jeg liker den vridningen som er nå, spesielt for de sårbare barna. Vi skal litt mer tilbake til den lekende utforskende læringen, det er jeg glad for. Ikke bare tror jeg det blir mere faglig utbytte, men det gjør noe med den sosiale kompetansen til ungene som dem trenger så mye av. De får prøvd seg litt i sosiale relasjoner, være i noen konflikter, vise empati og lære seg turtaking».

Deltager Jenny viser her at skolen er litt på vei tilbake til den utforskende lekende tilnærmingen som det var mye av før, hvor hun beskriver at det er bra for den tradisjonelle opplæringen hvor elevene er lite deltakende, er ikke bra for elevene. Deltager Jenny trekker frem den sosiale kompetansen de skal lære som veldig nyttig for elevene. Deltager Bianca viser her til sin opplevelse med uteskole.

Bianca: Jeg synes det er vanskelig å holde det faglige trykket oppe en hel dag, det blir litt mye kos rundt bålet. Så nå har vi ikke utedager en dag i uken».

Empirien i dette svaret til deltager Jenny viser at pedagogene i skolen står i store utfordringer når det kommer til hvordan de skal organisere undervisningen sin. Deltager Bianca sitt svar viser også til utfordringer med undervisningen, selv om innfallsvinkelen deres er litt forskjellig. Den viser til at gammel vane er vond å vende. Har skolen vært på feil kurs, men vender nå tilbake til tidligere lekende utforskende læring? Analysen videre viser at hos deltager Jenny sine utsagn til at den lekende læringen er positiv for faglig utbytte og sosial kompetanse.



Høgskolen i Innlandet

Empirien i utsagnet til deltager Bianca viser til at elevene har for mye sosiale sammenkomster rundt bålet. Analysen viser da litt forskjellige tanker pedagogene har til nødvendigheten med sosial kompetanse hos sårbare elever. Mens empirien viser enighet om at det er utfordrende med organisering.

Elever er ikke en del av fellesskapet om de ikke har mulighet til medvirkning i aktiviteter som foregår i undervisning (Jordet, 2020, s. 139).

Medvirkningen til eleven trekker Jenny frem her som positivt i forhold til uteskole.

Jenny: «Når man har uteskole, da har man mer tid til å snakke med hver enkelt elev».

Analysen her viser at Jenny trekker frem elevens stemme som betydningsfullt. Elevens stemme er også nedfelt som en rettighet barnet har. Alle barn har rett til å bli hørt i saker som vedrører dem og dette er nedfelt i FN's Barnekommissjonen, Grunnloven og Forvaltningsloven (Utdanningsdirektoratet, 2019).

I spørsmålsguiden til forsker var det på forhånd utarbeidet et tilleggsspørsmål om pedagogene har noen erfaring at elevens stemme har påvirkning?

Bianca: Ja! Det hører jeg på og jeg tar elevene med i medvirkning, jeg lar de få lov til å komme med noen valg».

Deltager Bianca belyser hvor viktig det er at elevene får medvirke på valg som skal tas i opplæringen. Hvor deltager Ella her beskriver en helt motsatt erfaring med medvirkning.

Ella: «Det må jeg bare si at den synes jeg er ganske fraværende. Det er sjeldent jeg ser det, det er fryktelig».

Deltager Ella har erfaring med at elevene ikke får være med å medvirke i sin opplæring. Hvor deltager Milla forteller om hvordan hun lar eleven medvirke i det faglige.

Milla: «Ja jeg prøver det selv, legge litt til rette for valg av oppgaver. Lager oppgaver til eleven som bygger på elevens interesser».

Deltager Milla viser her til at hun vektlegger interessen til eleven når hun lar eleven medvirke. Mens deltager Jenny ser på medvirkning av eleven som de viktige samtalene som foregår.



**Høgskolen
i Innlandet**

Jenny: «Utrolig viktig og alltid når jeg sitter med elevsamtaler så dukker det opp ting som jeg liksom, aha var det sånn ja ...er det sånn du tenker ... det viste ikke jeg noe om ... jeg visste ikke at du kjente det sånn».

Analysen her viser at deltagerne har forskjellige erfaringer med elevens stemme. Deltager Bianca og deltager Milla viser til elevens stemme som de knytter til medvirkning i faglige valg. Deltager Jenny trekker frem de elevsamtalene hun ha to ganger årlig og de gode samtalene hun kan ha ved uteskole. Deltager Ella viser til at hun ikke har erfaring med at elevens stemme har noen betydning hvor hun jobber. Så her presenteres det i analysen litt forskjellige synspunkter.

Empirien i alle svarene viser kompleksiteten med det å være sårbar. Pedagogene må ha evne til å ha et tett samarbeid med gode relasjoner til de sårbare barna og foreldrene.

6. Drøfting

I dette kapittelet vil jeg drøfte teori opp mot analysen for å kunne finne svar på problemstillingen i oppgaven. Forskningsspørsmålene blir besvart og det vil bli presentert med funn fra analysen. Funnene blir kategorisert i en tabell for å gi bedre oversikt i individuelle-, relasjonelle- og organisatoriske forhold. Bronfenbrenner sin økologiske modell blir presentert hvor den videre knyttes mot funn fra analysen.

6.1 Hva er et sårbart barn?

Årsaken til at barn kan være sårbare er mange og det finnes ikke en egen definisjon som beskriver sårbare barn. Viser til Lund (2015) sin beskrivelse av sårbarhet hvor hun benytter det latinske begrepet vulnerare «såret» som betyr muligheter for å bli skadet fysisk og/eller psykisk.

Empirien viste ulike besvarelser. Deltagerne sine besvarelser hadde ulike innfallsvinkler for hva de definerer og legger i begrepet sårbare barn.



Høgskolen i Innlandet

Forståelsen deltager Ella og deltager Jenny legger i definisjon sårbare barn er at barna har utfordringer med det faglige eller det sosiale. Det kan som deltager Ella trekker frem kunne være behov for ekstra tilrettelegging for at barnet skal oppleve en god hverdag faglig og sosialt. Det er i samsvar med hva Ogden (2015) hevder ligger i forståelsen hva sårbare barn kan være, hvor han beskriver denne sårbarheten som en årsak for at de har behov for særskilt hjelp og støtte.

Teorien viser at grunnlaget for den hjelpen og støtten Ogden (2015) hevder de sårbare barna trenger, på linje med det Heat (1986) hevder. Skolearbeidet blir for krevende for de sårbare barna for de har ikke energi og krefter igjen til skolearbeid siden de bruker alle sine ressurser på de utfordringene de har i sine liv.

På den ene siden kan en økt beskyttelsesfaktor for sårbare barn i skolen være et inkluderende læringsmiljø hevder Utdanningsdirektoratet (2019). Milla trekker frem miljøet som noe hun legger i det å være et sårbart barn,

Milla: «det kan jo være knyttet til miljø sitt».

I tråd med Midthassel (2011) som hevder at skolens miljø kan være en forebyggende arena for de sårbare barna, hvor det tilrettelegges for god læring på forskjellige måter.

Det hevdes av Bru et al, (2016) og Utdanningsdirektoratet (2019) at barn blir sårbare om de ikke har et trygt og godt sosialt støttende miljø. Det hevdes videre at der det er et sosialt og trygt miljø blir ikke barna så sårbare.

Deltager Bianca og deltager Milla poengterer at de forbinder sårbare barn med diagnose, atferd eller utfordrende hjemmeforhold. Det er i samsvar med Heap (1986) som trekker frem atferd som noe som beskriver de sårbare barna. Det er i tråd med det samme som deltager Bianca hevder at de som har internaliserende atferd kan være sårbare barn.

Bianca: «De som ikke syns så godt i klasserommet, som noen ganger kan være litt stille og for seg selv».

De som har internaliserende atferd er sårbare i møte med de utfordringene de har og kan ha utfordringer som ofte kan vise seg som somatiske plager, tilbaketrekking, engstelse og tristhet. Men når det kommer til det faglige hevder Ogden (2015) på den ene siden at de ikke



Høgskolen i Innlandet

er like sårbare, mens på andre siden blir de sårbare når det faglige krever sosial samhandling som gjør at sårbarheten blir synlig. Det vil som Ogden (2015) hevder være nyttig med tiltak hvor mindre grupper blir satt sammen hvor sårbarheten da ikke vil komme til syne på samme måte. Resultatet her viser at deltager Bianca på lik linje med deltager Ella og deltager Jenny mener de sårbare barna kan knyttes til faglige og sosiale utfordringer.

Det kan som tidligere hevdet av Hagtvet & Klem (2019) at diagnoser kan ligge der fra starten av når barnet blir født, eller de kan komme etter hvert som barnet utvikler seg. Diagnose er et stort overordnet begrep, men forstås som noe som avviker fra normaliteten som samfunnet har definert. Det er i samsvar med Ogden (2015) som hevder et sentralt begrep som benyttes for sårbare barn er de med nedsatt funksjonsevne. Deltager Bianca og deltager Milla knytter diagnose til en ADHD-diagnose som begge uttrykker

Bianca & Milla: «eksempelvis en ADHD-diagnose».

På den ene siden kan det å få en diagnose være en lettelse for noen, da det gir forklaringer på hvorfor elever i skolen har den atferden de har. Eksempelvis en ADHD -diagnose. Det kan gi alle som er knyttet til barnet og barnet selv en årsaksforklaring på hvorfor barnet har den typen atferd eller skolefaglige utfordringer.

Holmen (2016) hevder og viser til et sårbart barn i skolen hvor dette barnet forteller at det har hatt en stor betydning og få en diagnose. Det og endelig få en forklaring på noe som har vært en stor belastning gjennom mange år, og som vil kunne begrunne alle spørsmålene man har hatt underveis, hvor det og føle seg og være annerledes kan være belastende. Det kan gjøre at det er enklere og få på plass tiltak og den hjelpen eleven har krav på når de har en diagnose og vise til. Det er i samsvar med Befring (2020) som viser at det kan videre gi eleven noen rettigheter i form av ekstra ressurser i skolen eller samfunnet ellers, Befring hevder at grunnleggende verdier for barn som har utfordring i sine liv skal komme til rett i de spesialpedagogiske rettighetene slik at de blir verdsatt med inkludering, likeverd, rettferd og integritetsvern.

Dette samsvarer med det deltager Jenny poengterer, at det kommer ingen ressurser i klasserommet før det er kommet et enkeltvedtak på eleven.



Høgskolen i Innlandet

Deltager Jenny:» Dessverre så er det slik at skal jeg ha noe ekstra hjelp rundt en elev så må det henvisning til».

Opplæringsloven (1998) hevder at opplæringen skal tilpasses den enkelte elev sine evner og forutsetninger. Det deltager Jenny poengterer kan ses i samsvar med hva Arnesen (2004) hevder hvor økonomisk rasjonalitet i samfunnet bidrar til mindre økonomi til utdanning og spesialpedagogisk hjelp. Det skal ikke være økonomien som er styrende når et barn trenger ekstra ressurser ifølge Kunnskapsdepartementet (2019-2020).

På den andre siden kan en diagnose oppleves som stigmatiserende. Hvor Apeland (2019) hevder at en diagnose er noe som legitimerer dagliglivets utfordringer, da vil det kunne være stigmatiserende. Det kan oppleves som eleven har fått en merkelapp på seg og settes i en egen kategori. Det er i samsvar med Utdanningsdirektoratet (2019) som trekker frem at sårbarhet ikke må gjøres til en stigmatiserende personlighetskarakteristikk.

Det poengteres av deltager Bianca at det ikke alltid trenger være en diagnose, ifølge Myrann et. al. (2018) kan barn være sårbare av andre grunner enn at det ligger en diagnose til grunn. Forholdene her Myrann et.al (2018) trekker frem med utfordrende hjemmeforhold, hvor det eksempelvis kan være omsorgssvikt, skilsmisse eller dødsfall er i samsvar med hva som deltager Bianca og deltager Milla vektlegger hvor familieforhold er årsaken til at barn kan være sårbare.

Milla: «det rundt familie situasjonen kan gjøre eleven sårbar».

Dersom det legges familieforhold til grunn for sårbare barn og begrepet omsorgssvikt, inneholder dette begrepet mye. Det kan på den ene siden være lav sosioøkonomisk familie som Veland (2011) hevder kan ekskludere barn fra det sosiale, hvor det hevdes videre av Veland (2011) at sårbarheten blir redusert ved at barn vokser opp i en familie med høye sosioøkonomiske forhold hvor de opplever inkludering i sosiale grupper.

Dersom barn utsettes for hjemmeforhold med omsorgssvikt vil dette kunne få store konsekvenser for de sårbare barna dette gjelder, med skolens krav og forventninger. Det er i samsvar med hva Veland (2011) hevder at sårbare barn kan være risikoutsatt sosialt og faglig.



Høgskolen i Innlandet

Kombinasjon av biologiske, psykologiske og sosiologiske forhold som tidligere nevnt kan knyttes til sårbare barn. Beskrivelse av hva som kan ligge av årsaken til biologiske forhold kan være medfødte eller de kan være av arvelige årsaker. Primært er de fleste funksjonshemminger av biologisk karakter hvor det kan vise seg i form av kroppslige, nevrologiske skader og kromosomfeil (Befring, 2019, s. 57). I psykologiske forhold kan det ligge flere årsaker til sårbarhet, hvor dårlige hjemmeforhold med omsorgssvikt, skilsmisse og emosjonelle påvirkninger, hvor det også kan være dårlig psykisk helse (Midthassel et al, 2011, s. 12).

Videre blir det belyst av Midthassel et al, at sosiologiske forhold kan være språklige utfordringer hvor kommunikasjon blir utfordrende og videre kan dette føre til lærevansker hvor det kan bringe med seg frustrasjon, og barn som av en eller annen grunn må flytte kan bli utfordrende med inkludering i nye miljøer. Barn som utsettes for mobbing hvor utestengelse fra det sosiale fellesskapet er en påkjenning, kan medføre til dårlig psykologiske forhold for barn. Sosiologiske og psykologiske forhold kan påvirke hverandre og de går litt om hverandre (Midthassel et al, 2011, s.12-13).

Herunder tilhører de barna som opplever sosialt utenforskap, faglige utfordringer, atferds utfordringer, diagnoser, omsorgssvikt, fremmedspråklige, seksuell orientering, kjønnsuttrykk og religion m.m. Resultatet av analysen i empirien viser hvor vidt og stort begrepet sårbare barn kan beskrives og forstås. Konteksten man setter søkelys på definerer den sårbare gruppen man skal omtale da det ikke er en egen definisjon på sårbare barn hevder Lund (2015). I tråd med hva deltager Milla først svarte

Milla: «Jeg tenker at sårbare barn er et vidt og stort begrep».

Nedenfor er det satt inn en modell som beskriver funnene mine fra analysen jeg har foretatt. Det kategoriseres i individuelle, relasjonelle og organisatoriske forhold. Ved å kategorisere funnene riktig i en tabell, gis det en bedre oversikt og sammenhengen i empirien ses tydeligere for meg som forsker og for leser.



**Høgskolen
i Innlandet**

Kategorier	Individuelle forhold	Relasjonelle forhold	Organisatoriske forhold
Teori	<ul style="list-style-type: none">- Sårbarhet i flere perspektiver- Atferd- Diagnose- Hjemmeforhold- Miljø faktorer	<ul style="list-style-type: none">- relasjon/pedagog-elev-elev og foresatte-pedagog- skole-hjem samarbeid	<ul style="list-style-type: none">- Læringsarena -uteskole- Tverrfaglig samarbeid- Elevmedvirkning- Ressursfaktorer- Tilpasset opplæring og spesialundervisning
Empiri			

Tabell 2 Illustrasjon av kategoriens inndeling av funn i analysen.

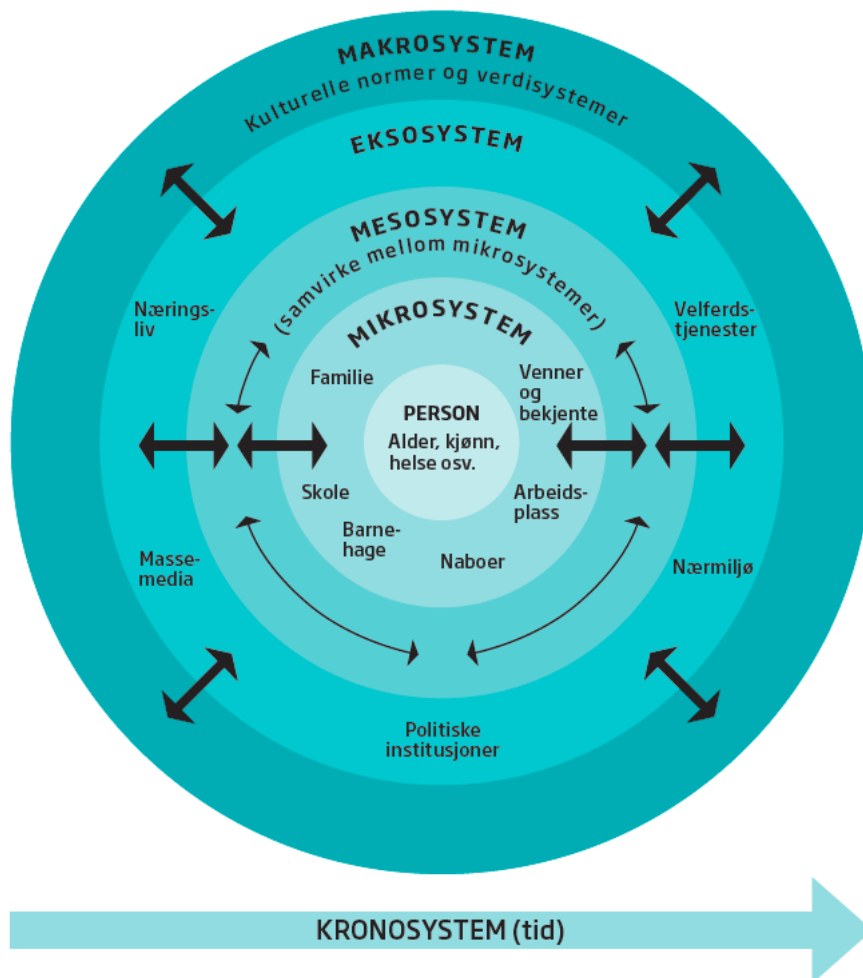
Kategoriseringen slik den kommer frem kan ses i forhold til den sosioøkologiske modellen til Bronfenbrenner presentert av Imsen (2020, s. 409). Modellen viser til en forståelse for hvordan barns utvikling kan påvirkes av oppvekstmiljø, biologiske faktorer og psykologisk utvikling i en helhetlig sammenheng. Bronfenbrenner stilte seg kritisk til utviklingspsykologi som kun ser på barnet som individ alene og ikke i sammenheng med miljøet og det sosiale samspillet det er en del av.

Ifølge Bronfenbrenner har alt som barnet omgis av en påvirkning på hvordan barnet vil utvikle seg, både ved biologiske forutsetninger, psykologiske prosesser og den atferdsmessige aktiviteten. Som analysen her viser er de individuelle forholdene knyttet til sårbarhet i flere perspektiver, atferd, diagnose, hjemmeforhold og miljømessige faktorer. Analysen viser hvor det trekker frem relasjonelle forhold som relasjoner mellom pedagoger- elever og elev- elev relasjon og skole og hjem samarbeid som faktorer. Organisatoriske forhold fra analysen trekker frem læringsarenaer som uteskole, tverrfaglig samarbeid, elevmedvirkning, ressurser, tilpasset opplæring og spesialundervisning. Hvordan alt dette kan ses på i sammenheng viser teorien Bronfenbrenner har utarbeidet.

Han deler teorien inn i fire nivåer som består av mikronivået, mesonivået, eksosystemet og makrosystemet.

Modellen nedenfor presenterer de fire nivåene og den innerste sirkelen viser individets plassering med alder kjønn og helse.

Neste sirkel representerer det miljøet barnet er direkte involvert i som familie, venner, skole, nabolag og fritidsaktiviteter. Alt som knyttes til barnets nærmiljø hvor det utgjør et nettverk av relasjoner som barnet er en del av er på mikronivået ifølge Bronfenbrenner.



Figur 3 Illustrasjon Bronfenbrenner utviklingsøkologiske modell



Høgskolen i Innlandet

Mesonivået ses på som samspillet mellom de forskjellige miljøene som nærmiljøet til barnet i mikrosystemet. Dette kan ses i samsvar med svarene fra analysen hvor det poengteres av deltagerne at erfaringen barnet har med seg hjemmefra hvor det er dårlige hjemmeforhold, så vil dette kunne prege og bli en del av barnet i skolen som gjør barnet sårbart. Det vil videre kunne komme til uttrykk i konsentrasjon, atferd eller andre utfordringer som kan gå ut over faglige og sosiale forhold. På samme måte som om det barnet får av erfaringer fra skolen som kan være utestengelse og krenkende atferd av medelever så vil dette være noe barnet bærer med seg hjem. De opplevelsene barnet har med seg til skolen kan påvirke hvordan skoledagen til barnet blir, eller skoledagens erfaringer på godt og vondt påvirker hvordan barnet opplever skolen og tar det med seg hjem. Det er i samsvar med Skaalvik & Skaalvik (2005, s. 16) som hevder at læring skjer på alle områder i livet til barna i alle situasjoner som omgir dem. Hverdagens læring er spontan hevder Skaalvik & Skaalvik videre hvor det tas utgangspunkt i barnets erfaringer.

Ekosystemet er på det lokale samfunnsnivået hvor det kan påvirke direkte eller indirekte på den enkelte. Der hvor det er mindre samfunn kan forventningene være høyere enn de er i de store byene og i noen kommuner gjør det offentlige mer for barna enn i andre kommuner. Kommunene blir tildelt økonomiske ressurser fra staten, men det er opp til hver enkelt kommune hvordan de ressursene blir fordelt ut til skolen. Velger en kommune et år å satse mindre på skole og mer på eldreomsorgen, vil dette påvirke ressursene skolen får tildelt.

Dette kan bidra til at skolen ikke har økonomi til viktige saker som omhandler elevene (Imsen, 2020, s. 413). Deltager Jenny poengterer dette med ressurser hvor hun opplever at skolen ikke har dette når det er behov for at et sårbart barn trenger noe ekstra hjelp. Hun formidler videre at skal de sårbare barna få ekstra ressurser må det en henvisning til for at dette skal utløse ressurser. I samsvar med Holmen (2016) som hevder at ressurser kommer lettere når det er en diagnose å vise til.

Det fjerde og siste nivået er makrosystemet hvor alt av ordninger og bestemmelser vil påvirke alle barn på mikronivå. Det kan ses i sammenheng med at den økonomiske politikken som føres kan få konsekvenser for fordeling av goder i samfunnet. Som antall elev pr.pedagog i skolen og en familie sin økonomi. Det overbygninger på samfunnsnivå i et politisk system (Imsen, 2020, s. 413). Det deltager Jenny poengterer med ressurs mangel henger sammen med



Høgskolen i Innlandet

det fjerde nivå makrosystemet hvor det er politiske føringer for antall pedagoger pr. elev i en klasse og ikke i forhold til hvilket behov de forskjellige klassene har. Det er i samsvar med Skaalvik & Skaalvik (2007, 18) hvor de hevder skolen har fått få ressurser til å differensiere undervisning til så mange elever.

6.2 Hvordan skape relasjoner til sårbare barn og deres foresatte?

Relasjon beskrives som et innbyrdes forhold, der man har en felles virkelighet hvor man betrakter hverandre som selvstendig individer (Røkenes & Hanssen, 2002).

Deltager Jenny hevder det viktigste hun kan gjøre som pedagog er å ta seg tid til å se eleven for å skape en relasjon. Dette er i samsvar med Meld.St.6 (2019-2020) for og ha et godt inkluderende og godt utdanningsløp er det avgjørende med en relasjon.

Empirien viser til sårbare barn som har utfordringer med det sosiale og faglige.

Drugli (2012) hevder at en positiv relasjon vil kunne bidra til at læringssituasjonen endres for de sårbare barna, hvor denne relasjon vil kunne påvirke de på en slik måte at de lettere vil kunne klare å konsentrere seg. Deltager Jenny poengterer hvor betydningsfullt det er med denne relasjonen hun bygger til eleven.

Jenny: «det er et sånt tema jeg brenner veldig mye for, det er helt avgjørende at de elevene kjenner at jeg liker å være sammen med dem»

Drugli (2012) hevder i samsvar med deltager Jenny her at denne relasjonen er viktig for de sårbare barna hvor relasjonen kan virke som en beskyttelsesfaktor. På den ene siden vil sårbare elever som blir sett og forstått i skolen av en pedagog hvor eleven merker at pedagogen vil de vel, kunne ha en større muligheter til å konsentrere seg i undervisning. Det vil medføre større faglig aktivitet for eleven og kunne bidra til bedre samarbeid med medelever.

Drugli (2012) hevder videre at betydningen av denne relasjonen vil kunne medføre et større læringsutbytte og en utvikling på mange områder. Dette er i samsvar med det deltager Jenny poengterte at relasjonen er nødvendig for at de skal kunne utvikle seg faglig. Hvor deltager



Høgskolen i Innlandet

Jenny beskriver sin måte å jobbe på for og oppnå relasjon med eleven, og det gjør hun ved å bygge tillit. Elevene skal kjenne at pedagogen liker å være sammen med dem, slik at de kan glede seg til å komme til skolen hver dag.

Jenny: «de skal trives på skolen hver eneste dag, Om de ikke får til å glede seg til å gå på skolen hver eneste dag, så skal de aller fleste dagene være sånn at de gleder seg til å komme på skolen. For jeg tenker at hvis jeg ser dem og bryr meg så vil de trives og være motivert og da tenker jeg det faglige kommer litt sånn av seg selv».

Pedagoger kan på den andre siden vise engstelse og ikke føle seg komfortable med å vise usikkerhet i det å skulle nærme seg barn som de ser at kan ha det vanskelig. Det kan være i frykt for hva som kan komme fram til overflaten og avdekke forhold som ikke er deres fagområde. I kunnskapsløftet overordnet del (2020) hevdes det at pedagogen skal få god støtte fra andre yrkesgrupper når behovet viser seg for å avdekke utfordringer eller gi den hjelpen det viser seg at barnet trenger.

Pedagoger uttrykker at det er en større belastning i skolen nå enn det var tidligere, mye av dette kan skyldes og knyttes til sosialpedagogiske problemer hvor det skal ivaretas elever som kan ha sosiale problemer av ulike typer og det kan være vanskelige hjemmeforhold (Skaalvik & Skaalvik, 2012, s. 105). Det er i samsvar med det deltager Ella hevder nedenfor, at pedagogene blir sårbare i møte med alle disse sakene som kan komme frem i deres hverdag. Det viser at et tverrfaglig samarbeid i skolen er nødvendig for at man skal kunne møte barna med og hjelpe dem når behovene dukker opp. Det er i samsvar med hva deltager Jenny hevder at når det dukker opp utfordringer må andre på banen.

Deltager Jenny: «vi samarbeider jo også med andre instanser i forhold til det og helsesykepleier eller om det er PPT eller BUP eller så har vi mange vi kan hente hjelp hos».

Her poengterer deltager Jenny hvor viktig det er med dette tverrfaglige samarbeidet. Ella beskriver en annen side av hva en pedagog kan frykte ved en relasjon.

Deltager Ella: «vi er kanskje redde for å møte unger som har det vanskelig».

Det deltager Ella viser til her kan få store konsekvenser for de sårbare barna i møte med skolen, hvis de ikke opplever anerkjennelse og blir sett som det unike mennesket de er.



Høgskolen i Innlandet

Jordet (2020) hevder at der hvor pedagogen anerkjenner barnet har pedagogen en personlighet hvor den møter eleven med kjærlighet gir omsorg, varme og empati og ser barnet.

På den ene siden vil det kunne gi elevene enda større utfordringer med den faglige og den sosiale utviklingen generelt, om de ikke opplever bekreftelse av pedagoger. Dette er i samsvar med det Drugli (2012) hevder at en bekreftelse fra pedagogen er avgjørende for et sårbart barn. På den andre siden hvor pedagog viser barnet at det forstår at nå har du det vanskelig og utfordrende, jeg ser deg og jeg er her for deg om du trenger meg vil kunne bidra til bedre faglig og sosial utvikling.

Det er ikke bare relasjonen til en pedagog et sårbart barn trenger som har en betydning for barnet i skolen. Sårbare barn har ofte utfordringer når det gjelder sosiale samhandlinger med andre medelever i skolen. På den ene siden er det en høyere risiko for å bli utestengt og mobbet for sårbare barn når de viser en svakere sosial kompetanse enn andre barn hevder Veland (2011). Skolen må være oppmerksomme på de sårbare elevene som opplever at de ikke har eller får venner, hvor de kan oppleve sosialt utestengelse og krenkelse av medelever. Veland (2011) hevder at en familie sin sosioøkonomiske situasjon kan være avgjørende for om sårbare barn har det sosialt godt med medelever. Dersom familien har en høy sosial økonomisk situasjon viser det seg på den ene siden at de sårbare barna har en større mulighet for og bli inkludert. Mens på den andre siden viser det seg det motsatte, at om den sosioøkonomiske situasjonen familien har er dårlig øker sjansen for og bli ekskludert fra sosiale sammenhenger.

Det er i samsvar med hva deltager Bianca poengterte at har en betydning for den sosiale utviklingen til de sårbare barna

Deltager Bianca:» Elever som er i sårbare situasjoner hvor mor og far er skilt, barn bor alene med en av foreldrene, de har måtte flyttet litt unna skolen fordi det er billigere og de har ikke bil».

Det deltager Bianca hevder her er at sårbarheten til disse barna kommer til uttrykk på flere arenaer som fritidsaktiviteter og mulig lang avstand fra sine medelever, hvor sosial deltakelse blir en stor utfordring og vanskelig å få til. Det vil da kunne føre til utenforskap for de barna som er utsatt. Det er i samsvar med Barne- og likestillingsdepartementet (2020) om det



Høgskolen i Innlandet

knyttet sårbarhet til funksjonsnedsette hvor det viser seg og det hevdes har lite tilgang til sosiale arenaer da transport kan være en utfordring.

Viktigheten med denne gode relasjonen til en pedagog for de sårbare barna kan styrke barnas relasjoner til medelever hvor det kan gi et bedre læringsutbytte sosialt. Drugli (2012) hevder på linje med Bru (2011) at det skaper inspirasjon til arbeidsoppgaver og et samhold mellom elever. Ogden (2015) hevder han kaller det å bygge broer mellom elever i klasserommet. Det er i samsvar og på linje med det deltager Jenny poengterer under hvor hun viser til handling slik at det blir synlig til alle i sitt klasserom.

Deltager Jenny: Hvis jeg anerkjenner eleven og viser at vi har en god relasjon i mitt klasserom og løfter de opp og omtaler de positivt, gir tilbakemeldinger til de høylytt så smitter det på de rundt meg. Det smitter på medelever, det smitter på barneveiledere og det smitter på team kollegaer».

Det deltager Jenny poengterer her handler om å anerkjenne elevene hvor de vil oppleve og føle seg verdsatt som et unikt menneske. Noe som er nødvendig for utvikling og læring ifølge Jordet (2020).

Pedagoger som opplever det som vanskelig og utfordrende å skape relasjoner til elever bør vurdere hvilket tiltak som kan iverksettes som kan være en form for kartlegging. Det kan på den ene siden være uansett en oversiktlig måte og finne ut om en faktisk har en god relasjon til alle elevene, eller på den andre siden kan pedagoger oppdage elever som en kanskje mangler relasjon til. Det er i samsvar med Drugli (2012) som hevder en vurdering av relasjonskvaliteten bør foretas og kvalitetssikres i skolen.

Drugli (2012) hevder på den ene siden at det ofte ikke er noe systematikk med å kartlegge i skolen. Mens på den andre siden hevder Havik (2016) hvor store konsekvenser det kan bli når elever ikke har gode relasjoner i skolen, det kan resultere i at de sårbare barna ikke makter å gå til skolen. Det er i samsvar med det deltager Jenny hevdet at relasjonen har betydning for at barn skal glede seg til å komme til skolen. På lik linje som Rønhovde (2020) som hevder at barna trenger at de voksne involverer seg med ekte engasjement, tro på den enkelte med trygge rammer. Det handler om at du opplever og virkelig kjenner at en voksen faktisk trives med å være sammen med deg. Deltager Jenny poengterer at på den skolen hun jobber gjør de



Høgskolen i Innlandet

kartlegginger på relasjon hvis det viser seg og kommer frem bekymring rundt elever i teamet. De bruker tid på å snakke og bevisstgjøre hverandre om det er elever som er i «gråsonen». Skolen jobber bevisst rundt det med relasjon hvor de har avsatt tid til at alle elever relasjons kartlegges to ganger i året. Kartleggingen viser relasjonen pedagogen har til sine elever og sin elevgruppe. Den viser også relasjonen alle ansatte på trinnet har til alle elevene på trinnet. Deltager Jenny omtaler det slik.

Jenny: «hvis jeg ser at mine kollegaer scorer svakt på relasjon, så er det ganske tydelig at her må vi gjøre en jobb».

Deltager Jenny hevder her viktigheten og betydningen av en god relasjon til elevene hvor hun trekker frem at har de avvik på relasjoner trenger skolen bruke tid for å sette inn tiltak med å bygge relasjoner med enkeltelever som har vist seg å være i en faresone.

For at sårbare elever skal oppleve skolehverdagen god så trenger de gode erfaringer i møte med pedagoger som investerer i tid sammen med dem. Det er i samsvar med det Jordet (2020) hevder at der hvor eleven blir anerkjent og der pedagogen investerer i relasjon med å bruke tid og interesserer seg for eleven på dens premisser er en god investering. Dette er også i samsvar med det deltager Ella hevder når hun investerer i de sårbare barnas interesser, og ser viktigheten av denne måten å bygge relasjon på er nødvendig. Deltager Ella beskriver hvor viktig det er for henne å få noe felles med eleven. Empirien viser at deltager Ella investerer ved å se hockey kamper hvor hun poengterer,

Ella: «jeg har sett på mange hockey kamper for å ha noe å prate om med eleven dagen etter», hvor hun legger til «for det er vi som har ansvaret for at det blir en god relasjon».

Deltager Bianca hevder at det er viktig for henne som pedagog, hvor hun på lik linje med deltager Ella poengterer at det er viktig for henne og ha god relasjon til elevene, og det er hennes ansvar som pedagog og skape denne relasjonen. Det er i samsvar med Drugli (2012) som sier at når det er snakk om en relasjon mellom en voksen og et barn må den voksne pedagogen ta ansvar. Selv om det er en asymmetri i maktforholdet mellom pedagog og elev. Pedagogen skal være den profesjonelle og har et lederansvar hvor innholdet blant annet er å fremme gode relasjoner mellom pedagoger-elev og medelever.



Høgskolen i Innlandet

Deltager Milla poengterer også at det er fokus i skolen på å bygge relasjoner til de sårbare elevene. Hun poengterer videre at det er viktig å skape en trygghet til barna. Hun hevder at de trenger bli trygge på henne som pedagog hvor de må bygge tillit til hverandre. Det er i samsvar med Drugli (2012) som hevder at pedagog i samspill med eleven må til for at man skal bli kjent må også en pedagog by på seg selv. Dette er også i samsvar med det deltager Jenny poengterte, at denne tilliten er nødvendig for at elever skal kunne lære.

I samsvar med dette hevder Drugli (2012) at tillit er ikke noe man bare får, det er noe man gjør seg fortjent til og det kan være sårbart. Deltager Jenny hevder at det med å ha en god relasjon til foreldrene også må ses på som en viktig og nødvendig for et felles mål og trygge alle involverte til barnet.

Deltager Jenny: «det handler om akkurat det samme ovenfor foreldrene, de skal kjenne trygghet i å snakke med meg».

Skolen har et ansvar for et godt foreldresamarbeid, og det er store ulikheter hos de man møter i en foreldregruppe. Ansvar for et samarbeid ligger ikke alene hos pedagogen, foreldre har et medvirkende ansvar for at et slik samarbeid skal kunne fungere. I samfunnet ligger det også store forskjeller på hvilken forutsetning og utfordringer foreldre kan stå ovenfor. Skolen har som prinsipp og ansvar for å redusere sosiale forskjeller. Det kan være utfordringer av forskjellige forhold i en foreldregruppe som tilstedeværelse, utdanning, interesser, livssyn, sårbarhet og liten økonomi. Det viser seg at de med høyere sosioøkonomisk status er mer deltagende i samarbeid hevder Bø (2002, s. 204-205).

Det å skape samarbeid mellom hjem og skole ved å bygge gode relasjoner til foreldre vil kunne forebygge konflikter og det vil være en investering for fremtiden for et videre samarbeid. Foreldre er viktige aktører i alle barns liv og et godt samarbeid mellom skole og hjem kan bidra til at foreldre omtaler skolen som noe positivt for barna. Det bidrar til at skolen har en bedre forutsetninger for å bli møtt av de sårbare barna med gode holdninger. Det vil kunne bidra til bedre forutsetninger for læring og utvikling. I samsvar med hva deltager Jenny poengterer hvor viktig denne investeringen er.

Deltager Jenny: «gjør det positivt sånn at det gjør det enklere for meg når jeg noen uker eller måneder frem i tid må gå inn i de vanskelige samtalene».



Høgskolen i Innlandet

Det deltager Jenny hevder her er i samsvar med Bø (2002) og Lund (2015) som hevder at et godt samarbeid vil kunne komme til nytte om det oppstår krevende situasjoner og at det dreier seg om sårbar tematikk. Deltager Jenny poengterer at foreldrene til de sårbare barna ikke tar så mye kontakt. Det strider mot det Skaalvik & Skaalvik (2012) hevder at foreldre til sårbare barn er mer på banen nå enn tidligere med å vise interesse for det skolen holder på med. Det hevdes videre av Skaalvik og Skaalvik at dette er for å sikre at barna deres får det de har krav på når det gjelder spesialpedagogiske timer. Det er i samsvar med det deltager Jenny poengterte at sårbare elever som trenger ekstra oppfølging.

Deltager Jenny: «Jeg synes ofte det er for dårlige rammer og for dårlig struktur rundt den elevgruppen».

Ved å se det fra en annen side som deltager Jenny poengterte tidligere er det opp til den enkelte pedagog om samarbeid fungerer. Det er i samsvar med Drugli (2013) som beskriver at det kan forekomme veldig forskjellige samarbeid. Drugli (2013) og Bø (2002) hevder at foreldre må tidlig få signaler at de har en viktig rolle i dette samarbeidet, og gi foreldrene forståelsen av at deres medvirkning er betydningsfull.

I samsvar med det deltager Bianca poengterer at en tett kontakt bidrar til et godt samarbeid. Deltager Milla poengterer på lik linje med deltager Jenny og deltager Bianca at dette er et veldig viktig samarbeid og det betyr alt. Deltager Milla hevder at man må være ydmyk og høre på hva de har å si. Det er i samsvar med Drugli (2013) som hevder at foreldrene har viktig informasjon som kan være konstruktivt i et videre samarbeidet for pedagogen.

Det er også i sammenheng med det deltager Jenny poengterer som hun kaller for en relasjonsbank, hvor deltager Jenny hevder hun investerer i dette samarbeidet for å ligge i forkant av situasjoner som kan dukke opp.

Det er i samsvar med det Statsped (2019) hevder er spesielt viktig for foreldre til de sårbare barna, da det gir de en struktur og en forutsigbarhet. Deltager Milla poengterer det også på lik måte at det er spesielt viktig i forhold til foreldrene til sårbare barn at dette samarbeidet er oppe og går. Deltager Milla poengterer videre hvorfor det er viktig



Høgskolen i Innlandet

Deltager Milla «spesielt de sårbare, da kan man jo lage andre mål og tilrettelegge oppgavene og sette sammen en gruppe».

Det pedagogen må undersøke når det har kommet frem at en elev er et sårbart barn og ikke har en diagnose, er som Haugen & Haugen (2020, s. 22) hevder at man må se og finne ut hva som ligger til grunn for hva som er årsaken til denne sårbarheten. Pedagoger kan noen ganger se det tidlig når læringen og utviklingen hos et barn ikke er som det skal.

Haugen & Haugen (2020, s. 27) hevder at det kan ligge flere årsaker bak en sårbarhet, men det er nødvendig å se det på et systemnivå på hva som kan påvirke og være en årsaksforklaring til denne sårbarheten hos barnet. Det kan være ustrukturert klasseledelse, dårlig undervisnings kvalitet, pedagog kompetanse eller dårlig relasjonsbygging.

Det poengteres av deltagerne at en investering i gode relasjoner gir en gevinst for de sårbare barna med både faglig og sosial utvikling. Sårbare barn står i fare for sosial utestengelse der det ikke er gode relasjoner viser teorien. I teorien trekkes det frem at en familie sin sosioøkonomiske situasjon kan påvirke hvordan medelever aksepterer hverandre (Veland, 2011, s. 142). Deltager Bianca poengterer at barn blir sårbare i sosiale aktiviteter når familien har en vanskelig økonomisk situasjon. Analysen viser deltager Jenny sin måte å fremheve og løfte barn ved å være en brobygger til å skape gode relasjoner mellom medelever og andre involverte i skolen. Deltager Ella poengterer at noen pedagoger kan vise engstelse ved å møte sårbare barn. Teorien viser hvor viktig det er å anerkjenne barna der de skal oppleve kjærlighet, med omsorg, varme og empati (Jordet, 2020, s. 250). Tverrfaglig samarbeid med andre fagkompetanser er nødvendig (kunnskapsdepartementet, 2019-2020, s. 12) Deltager Jenny sier at der det er mange faginstanser hvor de kan hente kyndig hjelp. Deltager Jenny poengterer at kartlegging er et verktøy som pedagoger bør benytte seg av for å finne ut om elever har gode relasjoner. Teori viser at det ikke alltid er et system i skolene som kartlegger elever (Drugli, 2012, s. 93). Analysen viser at det er flere måter og bygge denne relasjonen på, som deltager Ella viser til, det med å finne elevenes interesser. Å verdsette barna med å anerkjenne de ved å lytte og forstå så aksepterer man og undrer seg i samspillet sammen med dem (Jordet, 2020, s. 230). Foreldrene skal også anerkjennes ved at man bygger gode relasjoner. Deltager Jenny belyser at et godt foreldresamarbeid er nødvendig for at samarbeidet skal være fruktbart ved gode og vanskelige tider. Denne investeringen for



Høgskolen i Innlandet

samarbeid vil kunne komme til nytte ved eventuelle utfordringer som kan oppstå (Rønhovde, 2020, s. 108). Men som vist, er det foreldrene som kjenner sine barn best og kan sitte på viktig informasjon (Drugli, 2013, s. 144-145). Deltager Milla trekker frem at en pedagog skal være ydmyk med og lytte til hva de har å fortelle. Et godt samarbeid kan bidra til at man sammen kan finne løsninger som vil kunne bidra til at opplæringen kan tilpasses på en slik måte at de sårbare barna kan få en bedre hverdag både faglig og sosialt.

6.3 Hvordan erfarer pedagogen de sårbare barna

Analysen viser forskjellige innfallsvinkler til hvilken erfaring de har med hvordan skolen møter de sårbare barna.

Deltager Jenny poengterte det med ressurser som en medvirkende årsak til utfordringer hun har med å kunne gi ekstra hjelp til de sårbare barna. Deltager Ella hevder at det er vanskelig når det gjelder så mange. Det kan knyttes til at ressursene i forhold til antall lærere pr. elev muligens er for liten.

Både deltager Milla og deltager Bianca poengterer uteskole som noe de har erfaring med i møte med de sårbare barna. Det er i samsvar med Utdanningsdirektoratet (2021) som poengterer uteskole, som en mulig læringsarena som kan ivareta sårbare barn når det legges til rette for det.

Haugen & Haugen (2020, s. 27) hevder pedagogene må undersøke på systemnivå for å finne årsaken til hva som kan være grunnen til at de sårbare barna strever i skolen, hvor det hevdes at det kan være undervisningskvaliteten. Det er i samsvar med deltager Jenny poengterte, at skolen har utfordring hvor det er lett og falle tilbake på den tradisjonelle organiseringen hvor pedagog snakker og elevene jobber. Det er i strid med det Jordet (2020, s. 295) hevder er en anerkjennende pedagogikk, hvor han poengterer et klassemiljø må vise seg fra elevens side hvor de kan våge å tre frem med sine kunnskaper, ferdigheter og egenskaper.

Pedagoger skal tilpasse opplæringen med tilrettelagt undervisning med varierte læringsaktiviteter, læringsressurser, vurderingsformer og læringsarenaer som favner alle



Høgskolen i Innlandet

elever uansett hvilke forutsetninger eleven har, hvor alle skal få tilfredsstillende utbytte av opplæringen hevder Utdanningsdirektoratet (2022).

I samsvar med hva deltager Milla poengterer, at hun inkluderer elevene i medvirkning hvor det tilrettelegges for interesse og valg av oppgaver. Deltager Milla hevder ved å bruke forskjellig læringsarenaer gir dette eleven en bedre faglig utvikling som er uttrykk for det Utdanningsdirektoratet (2020) hevder skal ligge til grunn i tilpasset opplæring.

Deltager Milla: «supert å kunne bruke skolekjøkkenet, det har jeg selv brukt mange ganger, der kan man bruke alle mulige fag, følge oppskrifter og gjøre matematikk. Og vi kan sosialt styrke ved at vi dekker bord for hverandre».

Det deltager Milla hevder her er i samsvar med det Arnesen (2004, s. 113) hevder er anerkjennende pedagogikk hvor man tilnærmer seg fagstoff på ulike måter. Det er i samsvar med det deltager Bianca poengterer som ulike måter å tilnærme seg det faglige på som uteskole som en arena for de sårbare barna hvor de har fine faglige dager.

Samtidig poengterer deltager Bianca at det utfordrende med uteskole for hvordan de skal klare å fokusere på tilnærminger faglig gjennom en hel dag. Deltager Bianca poengterer her at det er faglig vanskelig en hel dag.

Jordet (2010, s. 32) hevder det er to forståelsesmåter av ute skole. På den ene siden er det den brede som deltager Bianca her viser til med en hel bestemt dag for faglig og målrettet aktivitet. Og på den andre siden den den smale forståelsesmåten hvor man kan benytte korte faglige økter utenfor klasserommet for å trene på spesifikke ferdigheter.

Deltager Jenny hevder at de har noen hele dager med uteskole og noen uker har de to halve dager, for de er pålagt at de skal ha minst en utedag i uken. Deltager Jenny poengterer og hevder at det gir ikke bare et bedre faglig utbytte, men også bedre sosial kompetanse.

Det er i samsvar med hva Jordet (1998, s. 168-169) hevder at der hvor barn får benyttet sin sanselige tilnærming til læring får de utviklet bedre motivasjon og kreativitet til kunnskaper når de får en arena som er noe annet en ensformig klasseromsundervisning. Jordet (2010, s. 232) understreker dette med å si at denne ensformige undervisningen som forgår i klasserom



Høgskolen i Innlandet

er med å påvirke at barn kjeder seg i dagens skole. På lik linje med deltager Ella som poengterte at elever kjeder seg når de må sitte rolig og bli «dosert» for.

Deltager Ella hevder og poengterer at de var flinkere tidligere med å ha undervisning utenfor klasserommet. Det er i samsvar med hva Jordet (2010) hevder er en viktig tilnærming til utvikling og læring, deltager Ella sier at uteskolen de gjennomførte tidligere hvor barna utviklet sosial kompetanse var viktig for de sårbare barna. I samsvar med Jordet (1998) som hevder uteskole er en arena hvor barn får bedre sosial kompetanse.

Deltager Bianca hevder når elevene får medbestemmelse velger de ofte uteskole.

Deltager Bianca:» nå spurte de om uteskole igjen, og nå hadde vi det hvor jeg tilrettela dagen for et opplegg og de var veldig fornøyde med det».

Det deltager Bianca poengterer her er i samsvar med hva elevene selv mener er et veldig viktig når det kommer til valg og ønsker hvor elever skal ha muligheter til og kunne påvirke selv, så lenge disse valgene som tas innebærer at de omhandler elevene selv hevder Sanner (202, s. 28).

Det er uttrykk for det Jordet (2020, s. 260-261) hevder er en juridisk rett barna har når saken har en betydning for dem. Deltager Ella hevder at det motsatte skjer der hun jobber, elevens medbestemmelse er fraværende.

Deltager Ella: «jeg husker for noen år siden så ble det diskutert at elever skulle kunne være med å velge åssen de skulle jobbe med forskjellige læringsmål ... men det er helt borte nå ser jeg».

Jordet (2020, s. 264) hevder at der hvor elevene ikke får bidra med mening i opplæringen som deltager Ella her hevder er fraværende vil dette kunne føre til lavt engasjement hos elevene hvor de opplever skolen som kjedelig og ikke mestrer den faglige utfordringen.

Det kan videre bidra til patologier som er et uttrykk for krenkelse av eleven. Det kan som Jordet (2020, s. 310-311) hevder få store konsekvenser for den det gjelder.

En elev har behov for å vise sine iboende ressurser hvor elevens kunnskaper, kompetanse skal verdsettes i det sosiale fellesskapet ifølge Jordet (2020, s. 295). En anerkjennende pedagogikk



Høgskolen i Innlandet

er ifølge Jordet (2020) der hvor barnet blir sett på som en aktør, hvor det tas utgangspunkt i barnets egne subjektive opplevelser og muligheter. Resultatet her viser det som Jordet poengterer som en rettighet barnet har i skolen, og som er å kunne medvirke og påvirke sin egen læring for at det skal kunne gi motivasjon og utvikling. Det er i samsvar med det Arnesen (2004, s. 121) hevder at de, grunnleggende hensyn skolen skal ta er ulikhetene hos elevene med å tilpasse fagstoffet på ulike måter, hvor tilnærmingene skal tilpasses den det gjelder. Deltager Ella hevder at man må,

«ikke være så firkantet du må tåle litt kaos, tåle at folk er forskjellig, virkelig tåle det».

Sårbare barn har ulike forutsetninger og tidlig innsats som er et satsningsområde i Norsk skole ifølge Meld. St. 16, hvor Kunnskapsdepartementet (2006-2007) hevder det skal forebygges og det skal avhjelpe de ulike utfordringene som er til stede.

Deltager Jenny: «det er vel sånn at vi burde vært raskere på å tenke forebygging mer enn de tiltakene som tvinger seg frem».

Deltager Jenny poengterer her at skolen ikke alltid er så flink til å tilpasse opplæringen med å forebygge før vanskene kommer. Det deltager Jenny her trekker frem er, i samsvar med hva Arnesen (2004, s. 121) hevder hvor på den ene siden kan pedagoger kjenne på utilstrekkelighet med og ikke alltid være like flinke til å differensiere opplæringen.

Mens de på den andre siden som Arnesen (2004, s. 18) hevder kan pedagogene velge å engasjere og strekke seg litt ekstra for at elevene skal få tilfredsstillende opplæring. I samsvar med det Jordet (2020, s. 230) hevder der hvor pedagoger viser elevene anerkjennelse i form av kjærlighet med å se, lytte og forstå. Det samsvarer med Arnesen (2004, s.121) som viser til elevers individuelle forskjeller skal være grunnleggende i all undervisning. Samsvar med det er også i St. Meld. 6 (2019-2020) som belyser at opplæringen elevene har krav på er uavhengig av deres ulike evner og forutsetninger.

Ifølge Kunnskapsdepartementet (2019-2020) er denne hjelpen eleven måtte trenge et viktig formål for at de i fremtiden skal kunne bli aktive samfunnsborgere som kan delta aktivt i arbeidslivet. Skoler skal ikke ha en vente og se holdning så lenge tidlig innsats er noe som står



Høgskolen i Innlandet

nedfelt som et viktig prinsipp i norsk skole. Deltager Bianca poengterer den fortvilelsen pedagoger kan oppleve i sin hverdag.

Deltager Bianca: «jeg synes ting kan gå litt sakte og jeg føler at den ekspertisen som vi pedagoger har, og at man i en tidlig innsats kan faktisk se et barn som sliter, også skal man måtte vente til kanskje både femte, sjette og sjuende trinn for en utredning, det synes jeg er altfor lang tid».

Deltager Bianca beskriver at de som pedagoger ikke alltid blir tatt på alvor når de har bekymringer angående elever som sliter i skolen. De møter en vente og se holdning som kan bidra til store konsekvenser for de som er sårbare barna som sliter i skolen.

Det vi vet i dag og som er et prinsipp i opplæringsloven er at alle skoler skal ha tidlig innsats. Grunnlaget her er at den tidlige innsatsen skal være forebyggende for barnet slik at ikke vanskene får utvikle seg til flere vansker. Det som deltager Bianca her poengterer med å se barn som sliter kan ses i samsvar med Drugli (2012, s. 69).

Drugli hevder en pedagog som ser et barn kan være en beskyttelsesfaktor for barnet når pedagogen ser og forstår hvordan dette barnet har det. Denne beskyttelse faktoren kan bidra til bedre faglige og sosiale forhold. Men som deltager Bianca hevder er det den videre hjelpen hvor skolen henviser og den hjelpen barnet trenger kommer altfor sent.

Det deltager Bianca poengterer, er i strid med hva teorien og satsningsområdet i Norsk skole viser og forteller oss at skolen skal gjøre når det kommer til det som omhandler tidlig innsats. Haugen & Haugen (2020, s. 21) hevder at det er flere negative forhold som kan påvirkes om hjelpen ikke kommer tidlig nok. Ogdén hevder (2022, s. 36) som deltager Bianca her at det er mange skoler som ikke har bra nok rutiner og som iverksetter hjelp når det viser seg at et barn trenger hjelp. Han poengterer videre at dette vil kunne føre til at vanskene rekker å utvikle seg før barnet får den hjelpen det trenger.

Barn som er utsatte kan tidlig vise utfordringer de har når det kommer til læring og utvikling. Frønes (2010, s. 39) hevder at barn kan veldig tidlig vise for omverden at de strever og har store utfordringer med problematferd, hvor han hevder det kan avdekkes allerede i førskolealder og det vil kunne vedvare om det ikke blir iverksatt forebyggende tiltak.



Høgskolen i Innlandet

Det viser seg at barn som får tidlig hjelp og hvor tiltak settes inn klarer seg bedre i skolen og livet ellers. Det er i de senere år blitt forsket mye på hjernen og det viser seg at det er lettere å gi barn hjelp mens de er små for barnet er mer mottakelige i ung alder for påvirkninger da hjernen er mer plasmatisk. Hvor lengre tid det tar å iverksette hjelp så minsker effekten av tiltakene ettersom barnet blir eldre hevder Frønes (2010, s. 39).

De sårbare barna kan få negative følelser hvor de mister motivasjon for skolearbeid. Deltager Jenny poengterer at det er pålagt i småtrinnet, 1-4 trinn med intensiv og systematisk opplæring når de oppdager at et barn strever med lesing, regning og skriving. Det deltager Jenny poengterer, og hevder er i samsvar med hvordan tidlig innsats skal fungere i småtrinnet. Det viser til det samme som det hevdes i St.meld.nr. 6, der hvor barn strever og det viser seg at de har utfordringer skal de få den hjelpen de trenger raskt. Det er i samsvar med opplæringsloven §1-4, hvor det står at det skal gis intensiv og systematisk opplæring for de barna som blir hengende etter i lesing, skriving og regning i småtrinnet.

Det er for å sikre at barn ikke skal bli hengende etter i et tidlig skoleløp og for at det skal kunne hindre at vanskene får utvikle seg, som Ogden (2022, s. 36) tidligere her hevdet kan skje om det ikke blir tatt grep med og gi barna et tilrettelagt tilbud.

Deltager Jenny poengterer hva hun hevder bør foretas av skolen om den intensive opplæringen ikke gir noen resultater for barnet.

Deltager Jenny: «har de effekt så er det positivt, har de ikke det så ringer det noen bjeller om at her må kanskje PPT på banen»

Det er i samsvar med hva opplæringsloven (1998) §5-1 hevder at har ikke barnet et tilfredsstillende utbytte av opplæringen, kan barnet ha rett på spesialundervisning. Ifølge Befring (2020, s. 15) er dette grunnleggende verdier som prinsipp innenfor det spesialpedagogiske fagfeltet at der hvor barn møter på utfordringer i sine liv skal dette utløser rettigheter hvor barna skal føle seg verdsatt med rettferd.

Analysen viser at det er store forskjeller i erfaringen pedagogene har med de sårbare barna. Det blir belyst fra pedagogene alt fra mangel på ressurser, elevs medvirkning, tidlig innsats, uteskole og samarbeid tverrfaglig. Det trekkes frem fra deltager Jenny at den tradisjonelle



Høgskolen i Innlandet

undervisningen i skolen hvor elevene sitter stille og lytter i klasserommet og pedagogen snakker har en tendens til å gjenspeile organiseringen som noe man holder fast ved. Teorien her viser at dette ikke er en anerkjennende pedagogikk hvor elever ikke får vise sitt iboende potensial (Jordet, 2020, s. 310-311). Tilpasset opplæring skal fungere hvor læringsaktivitet og læringsarenaer skal nå alle med de ulike forutsetningene de har. Deltager Milla poengterer sin måte for hvordan hun tilpasser med tilrettelegging og elevens valg av oppgaver, hvor hun benytter seg av skolekjøkkenet for der kan hun trekke inn flere fag samtidig. Teorien viser at anerkjennende pedagogikk er å tilnærme seg fagstoff på ulike måter og dette beskrives også i fagfornyelsen (2020). Deltager Bianca hevder uteskole er en arena som er fin for de sårbare barna, samtidig trekker hun frem at det er utfordringer knyttet til å opprettholde et faglig trykk. Det deltager Jenny sier er i samsvar med deltager Bianca, hvor deltager Jenny poengterer at uteskole gir et bedre faglig utbytte og en bedre sosial kompetanse. Det samsvarer med teorien at barn som benytter sanselig tilnærming ved læring blir mer kreative og det bedrer motivasjonen (Jordet, 2010, s. 22), og der hvor det er ensformig klasseromundervisning kjeder barna seg (Jordet, 2020, s. 232). Deltager Ella hevder også denne organiseringen hvor elevene er passive i undervisningen så kjeder de seg. Elever har juridisk rett til å medbestemme hva som omhandler de viser teori, og elevene selv hevder dette er viktig for dem. Deltager Bianca trekker frem at elevene velger ofte uteskole når de får være med å medbestemme. Teorien belyser at medbestemmelse er en rettighet for å få tilpasset fagstoffet på ulike måter for å gi læring og motivasjon (260-264). Deltager Jenny og Bianca poengterer tidlig innsats og forebygging som et prinsipp hvor skolen må ta på alvor både før vanskene utvikle seg og når de har fått utviklet seg. I samsvar med teorien og Norsk skole politikk hvor tidlig innsats er et satsningsområde (Kunnskapsdepartementet, 2006-2007). Videre belyses det frem der hvor de ser det er behov så må det annen fagkompetanse inn. Hvor deltager Bianca hevder det er en vente å se holdning som strider mot det tidlig innsats belyser.



**Høgskolen
i Innlandet**

7. Avslutning

Skolens mangfold består av store forskjeller, hvor skolens ansatte skal kunne møte alle disse forskjellene på en profesjonell måte. Dette mangfoldet skal ivaretas med de forskjellige behovene de sårbare barna har, og pedagogen skal ha blick for den enkelte. Det må underbygges med gode relasjoner og et godt samarbeid med foresatte. Medbestemmelse hvor elevene kan bringe frem sine beste utviklingsmuligheter bør ligge som et prinsipp. Hvor anerkjennende pedagogikk er en forutsetning for alle barns utvikling både faglig og sosialt. Alternativ opplæring som uteskole viser seg som en viktig arena for de sårbare barna og kan som fagfornyelsen overordnet del (2020) viser gi engasjement og utforskertrang. Når barn står i faresonen må skolen på banen med tidlig innsats, og viser det seg at opplæringen fortsatt ikke er tilfredsstillende utbytte av opplæringen må det andre instanser til for et tverrfaglig samarbeid.

7.1 Implikasjoner til praksis og videre forskning

Ifølge analysen av empiri kan den ses i sammenheng med den utviklingsøkologiske modellen som Bronfenbrenners utviklet som tidligere nevnt i oppgaven (Imsen, 2020, s. 409). Det forekommer mellom individ og miljø en gjensidig påvirkningsprosess. Miljø kan være en forebyggende arena for sårbare barn. Uansett hvilken sårbarhet et barn har eller viser så vil faktorer i samfunnet kunne påvirke sårbarheten. Det kommer frem fra analysen individuelle-, relasjonelle- og organisatoriske forhold, hvor det under organisatoriske forhold ligger ressursfaktorer. Det fjerde nivået i den utviklingsøkologiske modellen, er makrosystemet. Som tidligere belyst er dette nivået knyttet i sammenheng med den økonomiske politikken hvor ressurser blir tildelt og vil kunne påvirke alle barn som er på mikronivå. Når Staten tildeler ressurser i form av økonomi og retningslinjer til kommunene vil dette kunne påvirke de økonomiske rammene kommune har til rådighet. Dette vil igjen kunne påvirke de økonomiske rammene skolene tildeles fra kommunen. Disse rammene vil påvirke ressursene pedagogene har til rådighet i form av personell og undervisningsmateriell.



Høgskolen i Innlandet

Det vil kunne føre til konsekvenser for individet eleven i opplæringsarenaen om de økonomiske rammene er trange. Det som omtales her er på det tredje nivå i modellen til Bronfenbrenner som har navnet ekosystemet som ligger på det lokale samfunnsnivå. Det ble poengtert fra deltager Jenny at skolen hun jobber på ikke har et støttesystem når det viser seg at en elev trenger ekstra hjelp. Rønhovde (2020) hevder skolen må alltid før de henviser til PPT gjennomføre tiltak hvor det først skal utarbeides og drøftes i et ressursteam i skolen. Ifølge Arnesen (2004, 2004, s. 19) er det en økonomisk rasjonalitet i samfunnet som påvirker utdanning og spesialpedagogisk hjelp.

Konsekvensene er store for samfunnet i sin helhet om elever ikke får den tilgangen de har rettigheter og plikter til å få i dagens skole. Kunnskapsdepartementet (2019-2020) belyser at økonomi skal ikke være styrende for om et barn trenger støtte. Hvor det bør som det har kommet frem gode samarbeid både i skolens team og tverrfaglig med andre instanser. Samarbeidet bør bestå av og være støttende ovenfor hverandre både i team og tverrfaglig. Det kommer frem i oppgaven at det er problemer med et tverrfaglig samarbeid der hvor hjelpen kommer alt for sent til elevene. Det har vekt min interesse og kunne vært et videre forskningsarbeid som kunne vært interessant å se videre på for å løfte det frem, for hvordan løse det med en tam stemme?



Høgskolen
i Innlandet

8. Litteraturliste

Anker, T. (2020). *Analyse i praksis. En håndbok for masterstudenter.*

Cappelen Damm akademisk.

Apeland, A. (2019). *Diagnoser på godt og vondt.* Nasjonalt utviklingscenter for barn og unge.

<https://www.nubu.no/utgave-3/diagnoser-pa-godt-og-vondt-article3014-2499.html>

Arnesen, A.-L. (2004). *Det pedagogiske nærvær- Inkludering i møte med elevmangfold.*

Abstrakt forlag.

Barneombudet. (2017). *Elever med spesialundervisning i skolen- Uten mål og mening.*

Barne- og familiedepartementet.

<https://www.barneombudet.no/uploads/documents/Publikasjoner/Fagrapporter/Uten-mal-og-mening.pdf>

Barne- og likestillingsdepartementet. (2020). *Et samfunn for alle- Regjeringens strategi for likestilling av mennesker med funksjonsnedsettelse for perioden 2020-2030.*

<https://www.regjeringen.no/contentassets/bc8396c163f148dc8d4dc8707482e2be/et-samfunn-for-alle---regjeringens-strategi-for-likestilling-av-mennesker-med-funksjonsnedsettelse-for-perioden-2020203.pdf>

Befring, E. (2020). *Grunnbok i spesialpedagogikk (2.utg.).*

Universitetsforlaget.

Befring, E. (2019). *Spesialpedagogikk- mangfoldig fag med mulighetsperspektiver og krevende utfordringer.* I E. Befring, K.- A. Næss & R. Tangen (Red).

Spesialpedagogikk (6. utg. s. 51-73). Cappelen Damm Akademisk.



**Høgskolen
i Innlandet**

- Berg- Nilsen, T. S. (2010). Følsom, formbar og uferdig. Epigenetikk, utvikling av hjernen og stressbarhet. I E. Befring., I. Frønes. & M.- A. Sørli (Red). *Sårbare unge. Nye perspektiver og tilnærminger* (s. 74- 85). Gyldendal Akademisk.
- Brinkmann, S. & Tanggaard, L. (2012). Introduksjon. I L. Tanggaard (Red.), *Kvalitative metoder: Empiri og teoriutvikling* (s. 11–45). Gyldendal Akademisk.
- Bru, E., Idsøe, E. C. & Øverland, K. (2016). Psykisk helse i skolen. I E. Bru, E. C. Idsøe & K. Øverland (Red.), *Psykisk helse i skolen* (s. 15- 27). Universitetsforlaget.
- Bru, E. (2011). Emosjonelt sårbare og sosialt passive elever. IU. V. Midthassel, E. Bru, S. K. Ertesvåg & E. Roland (Red.), *Sosiale og emosjonelle vansker- Barnehagens og skolens møte med sårbare barn og unge* (s. 17- 36). Universitetsforlaget.
- Bø, I. (2002). *Foreldre og fagfolk* (2.utg.). Universitetsforlaget.
- Dalland, O. (2017). *Metode og oppgaveskriving* (6.utg). Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Dalen, M. & Tangen, R. (2012). Barnehagens og skolens samarbeid med foreldre til barn og unge med spesielle behov. I E. Befring & R. Tangen (Red.), *Spesialpedagogikk* (5. utg., s. 220- 239). Cappelen Damm akademisk.
- Drugli, M. B. (2012). *Relasjon lærer og elev: avgjørende for elevenes læring og trivsel*. Cappelen Damm akademisk.



**Høgskolen
i Innlandet**

Drugli, M. B. (2013). *Atferdsvansker hos barn-Evidensbasert kunnskap og praksis*.

Cappelen Damm akademisk.

Faldet, A. C & Nes, K. (2021). *Valuing vulnerable children`s voices in educational reserch*

(1st. ed.) Routledge.

<https://www.tandfonline.com/doi/epdf/10.1080/13603116.2021.1956602?needAccess=true&role=button>

Frønes, I. (2010). *Kunnskapssamfunn, sosialisering og sårbarhet: Om utvikling og barnevern*

under kunnskapssamfunnets betingelser. I M-A. Sørli (Red), *Sårbare unge. Nye perspektiver og tilnærminger* (s. 31- 45). Gyldendal Akademisk.

Gilje, N. & Grimen, H. (1993). *Samfunnsvitenskapenes forutsetninger: Innføring i*

samfunnsvitenskapens vitenskapsfilosofi. Universitetsforlaget.

Grunnskoleloven. (1998). *Lov om grunnskolen og den videregående opplæringa* (LOV-1998-07-17-61).

Lovdata. <https://lovdata.no/lov/1998-07-17-61/§2-1>

Gunnestad, A. (Red.). (2017). *Tidlig innsats i tidlig barndom*.

Gyldendal Norsk Forlag AS.

Hagtvet, B. E. & Klem. B. (2019). *Tidlig forebygging med vekt på barns språkutvikling*. I E.

Befring, K.-A. Næss & R.Tangen (Red.), *Spesialpedagogikk* (6. utg., s. 196-217).

Cappelen Damm Akademisk.

Haugen, V. D. & Haugen, R. (2020). *Spesialpedagogisk tilrettelegging i skolen*.

Cappelen Damm Akademisk.

Havik, T. (2016). *Skolevegring*. I E. Bru, E. C. Idsøe & K. Øverland (Red.), *Psykisk helse i*

skolen (s.93-108). Universitetsforlaget.



**Høgskolen
i Innlandet**

- Heap, K. K. (1986). Når omsorgen svikter. I E. M. Skaalvik (Red.), *Barns oppvekstmiljø* (s. 135-158). Tano.
- Holmen, N. (2016). ADHD. IE. Bru, E. C. Idsøe & K. Øverland (Red.), *Psykisk helse I skolen* (s. 176- 195). Universitetsforlaget.
- Imsen, G. (2020). *Elevenes verden: Innføring i pedagogisk psykologi* (6.utg.) Universitetsforlaget.
- Johannesen, A., Tufte, P. A. & Christoffersen, L. (2016). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode* (5. utg.). Abstrakt Forlag.
- Johannesen, A., Tufte, P.A. & Christoffersen, L. (2021). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode* (6.utg.). Abstrakt Forlag.
- Jordet, A. N. (2010). *Klasserommet utenfor: Tilpasset opplæring i et utvidet læringsrom*. Cappelen Damm Akademisk.
- Jordet, A. N. (1998). *Nærmiljøet som klasserom- uteskole i teori og praksis*. Cappelen Akademisk Forlag.
- Jordet, A. N. (2020). *Anerkjennelse i skolen: en forutsetning for læring*. Cappelen Damm Akademisk.
- Krumsvik, R. J. (2015). *Forskningsdesign og kvalitativ metode- ei innføring*. Fagbokforlaget.
- Kunnskapsdepartementet. (2023). *Kunnskapsministeren har lagt frem forslag til ny opplæringslov*. (24.03.2023). Kunnskapsdepartementet.
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative Forskningsintervju* (3. utg.). Gyldendal Akademisk.



**Høgskolen
i Innlandet**

Kvarv, S. (2021). *Vitenskapsteori- tradisjoner, posisjoner og diskusjoner* (3.utg.)

Novus AS.

Lund, I. (2015) «Sårbare elever i skolen- Ulike perspektiver og tilrettelegging av

læringsmiljøet». Publisert på Utdanningsforskning.no. Hentet 05.02.23 fra

<https://utdanningsforskning.no/artikler/2015/sarbare-elever-i-skolen---ulike-perspektiver-og-tilrettelegging-av-laringsmiljoet/>

Lyngseth, E. J. & Mørland, B. (2017). Innledning: Tidlig barndom. I D.- B. Mørland (Red.),

Tidlig innsats i tidlig barndom (s.11-19). Gyldendal Akademisk.

Meld. St. 6 (2019-2020). *Tett på- tidlig innsats og inkluderende fellesskap i barnehage, skole*

og SFO. Kunnskapsdepartement

<https://www.regjeringen.no/contentassets/3dacd48f7c94401ebefc91549a5d08cd/no/pdfs/stm201920200006000dddpdfs.pdf>

Meld. St. 16 (2006-2007). *...og ingen sto igjen- Tidlig innsats for livslang læring.*

Kunnskapsdepartement

<https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/stmeld-nr-16-2006-2007-/id441395/?ch=1>

Midthassel, U.V. (2011). Sårbare barn i barnehage og skole. I U. V. Midthassel, E. Bru.,

S.K.Ertesvåg & E. Roland (Red.), *Sosiale og emosjonelle vansker. Barnehagens og skolens møte med sårbare barn og unge* (s. 11- 16).

Universitetsforlaget.

Myrann, M.K. (2018). Det sårbare barnet i barnehagen og skolen. Tverrfaglig samarbeid mot

samme mål. I B. Johannessen & T. Skotheim (Red.), *Barn og unge i midten.*

Tverrfaglig og tverretatlig arbeid i barn og unges oppvekst (s. 116- 147). Gyldendal Akademisk



**Høgskolen
i Innlandet**

NESH (2021). Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi. Oslo: De nasjonale forskningsetiske komiteer.

<https://www.forskningsetikk.no/ressurser/publikasjoner/retningslinjer-nesh/>

Nordahl mfl. (2017-2018). *Inkluderende fellesskap for barn og unge- Ekspertgruppen for barn og unge med behov for særskilt tilrettelegging*. Kunnskapsdepartementet.

<https://files.nettsteder.regjeringen.no/wpuploads01/blogs.dir/215/files/2018/04/INKLU-DERENDE-FELLESSKAP-FOR-BARN-OG-UNGE-til-publisering-04.04.18.pdf>

Nordrum, F. J. C (2019). Rettigheter til barn og unge med funksjonsnedsettelse i skole og barnehage. I E. Befring, K. A. B. Næss & R. Tangen (Red.), *Spesialpedagogikk* (s. 91-106). Cappelen Damm Akademisk.

NOU 2009: 18. (2009). Rett til læring. Kunnskapsdepartementet.

<https://www.regjeringen.no/contentassets/45e9a9eca3a447f39451d1abfb4053cf/no/pdfs/nou200920090018000dddpdfs.pdf>

Ogden, T. (2015). *Sosial kompetanse og problematferd blant barn og unge*.

Gyldendal Norsk Forlag AS.

Ogden, T. (2022). *Sosial kompetanse og problematferd blant barn og unge* (2utg.).

Gyldendal Norsk Forlag AS.

Olsen, H.M. & Haug, P. (Red.). (2020). *Tilpasset opplæring*.

CAPPELEN DAMM AS.

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

Postholm, M.-B. (2010). *Kvalitativ metode- En innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kaususstudier* (2.utg.). Universitetsforlaget.



**Høgskolen
i Innlandet**

- Postholm, M.-B. & Jacobsen, D.-I. (2018). *Forskningsmetode for masterstudenter i lærerutdanning*. Cappelen Damm AS.
- Prop. 57 L (2022-2023). *Lov om grunnskoleopplæringa og den videregående opplæringa (Opplæringslova)* Kunnskapsdepartementet.
<https://www.regjeringen.no/contentassets/f50a3e82602c4dd9b7a6e8d558fb328f/nn-no/pdfs/prp202220230057000dddpdfs.pdf>
- Røkenes, O.D. & Hanssen, P.- H. (2002). *Bære eller bryte: Kommunikasjon og relasjon i arbeid med mennesker* (3. utg.). Fagbokforlaget.
- Rønhovde, L. I. (2020) *...og noen går det trill rundt for! Om den unge hjernen og pedagogisk praksis* (2. utg.). Gyldendal.
- Sanner, M. (Red.). (2021). *Snakke trygt i skolen- 1200 barn 8-16 år gir råd*.
https://forandringsfabrikken.no/wp-content/uploads/2021/11/snakketrygtiskolen_261121_interactive.pdf
- Skaalvik, E. M. & Skaalvik, S. (2005). *Skolens læringsmiljø: Selvoppfattelse, motivasjon og læringsstrategier*. Akademisk Forlag.
- Skaalvik, E. M. & Skaalvik, S. (2012). *Skolen som arbeidsplass: Trivsel, mestring og utfordringer*. Universitetsforlaget.
- Statped. (2019, 31.10). *Pedagogisk og digitale verktøy- Samarbeid mellom hjem og barnehage/skole*. <https://www.statped.no/laringsressurser/teknologitema/struktur-og-forutsigbarhet-i-det-digitale-laringsmiljoet/pedagogiske-og-digitale-verktoy/hvordan-tilrettelegge/samarbeid-mellom-hjem-og-barnehageskole/>



**Høgskolen
i Innlandet**

Meld. St. 6 (2019-2020). Tett på- tidlig innsats og inkluderende fellesskap i barnehage, skole og SFO. Kunnskapsdepartementet.

<https://www.regjeringen.no/contentassets/3dacd48f7c94401ebefc91549a5d08cd/no/pdfs/stm201920200006000dddpdfs.pdf>

Tangen, R. (2012). Tilnæringsmåter og temaer i spesialpedagogikk- en introduksjon. I E.

Befring & R. Tangen (Red). *Spesialpedagogikk* (5.utg, s. 17- 30).

Cappelen Damm Akademisk.

Thagaard, T. (2009). *Systematikk og innlevelse- En innføring i kvalitativ metode* (3.utg.).

Fagbokforlaget.

Tjora, A. (2021). *Kvalitative Forskningsmetoder i praksis* (4 utg.).

Gyldendal Norsk Forlag AS.

Utdanningsdirektoratet. (2019). Skolemiljøtiltak- elever med særskilt sårbarhet. Hentet fra

<https://www.udir.no/laring-og-trivsel/skolemiljo/tiltak-skolemiljo/skolemiljotiltak-elever-med-sarskilt-sarbarhet/>

Utdanningsdirektoratet. (2019). Veileder- tilrettelegging for barn og elever med stort

læringspotensial- Barnets beste og retten til å bli hørt.

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

Utdanningsdirektoratet. (2020). Samarbeid mellom hjem og skole.

<https://www.udir.no/kvalitet-og-kompetanse/samarbeid/samarbeid-mellom-hjem-og-skole/>

Utdanningsdirektoratet. (2022). Ny opplæringslov med forskrifter fra august 2024.

<https://www.udir.no/regelverk-og-tilsyn/skole-og-opplaring/ny-opplaringslov/>



**Høgskolen
i Innlandet**

Utdanningsdirektoratet. (2022). Tilpasset opplæring.

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

Utdanningsforskning. (2015, 17. juni). *Teoretiske perspektiver på hvordan trivsel kan*

fremmes i skolen: <https://utdanningsforskning.no/artikler/2015/teoretiske-perspektiver-pa-trivsel/>

Veland, J. (2011). Klarer skolen å inkludere de sosialt sårbare elevene? I J. Veland (Red.),

Sosiale emosjonelle vansker. Barnehagens og skolens møte med sårbare barn og unge

(s. 132- 151).

Universitetsforlaget.



**Høgskolen
i Innlandet**

Vedlegg 1: Intervjuguiden

Spørsmål jeg ønsker stille pedagoger i intervju:

1. Hvilken tanker får pedagogen når jeg sier sårbare barn?
 - Hva legger pedagogen i det begrepet?
 - Skaper det refleksjoner om hva som kan være bakenforliggende for denne sårbarheten hos barnet?

2. Hvordan erfaringer har pedagogen gjort seg når det handler om elever som er sårbare?
 - Er det fokus på å skape gode relasjoner til de sårbare elevene?
 - Fungerer det et godt foreldresamarbeid i skolen?
 - Oppfatter du god kultur rundt arbeidet med elever som er sårbare?
 - Blir elevene anerkjent?

3. Hvordan erfaring har du som pedagog om hvordan skolen møter disse elevene?
 - Erfarer du at undervisningen er tilrettelagt på en slik måte at den omfavner de sårbare elevene med atferdsvansker?
 - Legges det til rette for uteskole eller andre måter å fremme læring på?
 - Har du noen erfaring med at elevens stemme har påvirkning?

4. Har du som pedagog erfaring om at de elevene med atferdsvansker blir inkludert godt nok i skolen?
 - Har du noen tanker/eksempler på hvordan pedagoger bør møte disse elevene?
 - Hvilken erfaring har du når det gjelder skolen og begrepet inkludering/har skolene forstått begrepet?



**Høgskolen
i Innlandet**

Vedlegg 2: Informasjonsskriv

Vil du delta i forskningsprosjektet: *Masteroppgave*

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å intervjuer til mitt masterprosjekt. Jeg skal skrive en masteroppgave hvor jeg skal foreta å intervjuer fire pedagoger. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Formål med masteroppgaven er at jeg vil foreta noen intervjuer som innehar forskningsspørsmål som skal brukes i oppgaven for å kunne besvare en problemstilling jeg har utarbeidet. Den foreløpige problemstillingen er «Hvordan erfarer pedagoger ivaretagelse av sårbare elever, og hvordan jobber skolen for å møte disse elevene?»

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Høgskolen I Innlandet er ansvarlig for prosjektet.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Jeg valgte å kontakte deg fordi du har arbeidet lenge i skolen og jeg tror du har mye kunnskap og informasjon du kan formidle til mitt forskningsprosjekt.

Hva innebærer det for deg å delta?

Hvis du velger å delta i prosjektet innebærer det at jeg tar lydopptak og notater under intervjuet, hvor jeg i etterkant av intervjuet transkriberer fra opptaket. Deretter blir det foretatt en analyse av informasjonen som har kommet frem.

Alt blir anonymisert med koder. Opplysningene som kommer frem om deg som informant er Profesjon, alder, hvor mange år du har vært i profesjonen pedagog, og at du er i grunnskolen.



Høgskolen i Innlandet

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 er kun meg student Wenche Norstad Finberg og veileder Håvard Åsvoll som har tilgang på mitt prosjekt.

Navnet og kontaktopplysningene dine vil bli erstattet med en kode som lagres adskilt fra øvrige data.

Hva skjer med personopplysningene dine når forskningsprosjektet avsluttes?

Prosjektet vil etter planen avsluttes 15 mai 2023. Men det er satt dato 15 september 2023, som endelig prosjektslutt. Grunnlaget for dette er at det er siste frist for innlevering av masterprosjektet. Etter prosjektslutt vil datamaterialet med dine personopplysninger bli anonymisert. Lydopptak og notater vil bli slettet.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra Høgskolen I Innlandet har Personverntjenester 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:



Høgskolen i Innlandet

- 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:

Høgskolen I Innlandet ved student Wenche Norstad , wenchenorstad@hotmail.com og veileder Håvard Åsvoll havard.asvoll@inn.no

- Vårt personvernombud: Anne Sofie Lofthus anne.lofthus@inn.no Tlf: 61288277

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

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

Med vennlig hilsen
Håvard Åsvoll

Wenche Norstad Finberg

Vedlegg 3: Samtykkeskjema

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet masteroppgave, og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i Intervju
- å delta i masterprosjektet
- at Wenche N. Finberg kan gi opplysninger om meg til prosjektet
- at mine personopplysninger lagres til etter prosjektslutt.



**Høgskolen
i Innlandet**

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

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Vedlegg 4: Norsk senter for forskningsdata- NSD

NSD sin vurdering

Referansenummer

352402

Vurderingstype

Standard

Dato

02.11.2022

Prosjekttittel

Masteroppgave

Behandlingsansvarlig institusjon

Høgskolen i Innlandet / Fakultet for lærerutdanning og pedagogikk / Institutt for humanistiske fag

Prosjektansvarlig

Håvard Åsvoll

Student

Wenche Norstad Finberg

Prosjektperiode

22.09.2022 - 15.09.2023

Kategorier personopplysninger



**Høgskolen
i Innlandet**

- 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 15.09.2023.

[Meldeskjema](#)

Kommentar

OM VURDERINGEN

Personverntjenester har en avtale med institusjonen du forsker eller studerer ved. Denne avtalen innebærer at vi skal gi deg råd slik at behandlingen av personopplysninger i prosjektet ditt er lovlig etter personvernregelverket. Personverntjenester har nå vurdert den planlagte behandlingen av personopplysninger. Vår vurdering er at behandlingen er lovlig, hvis den gjennomføres slik den er beskrevet i meldeskjemaet med dialog og vedlegg.

VIKTIG INFORMASJON TIL DEG

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

TAUSHETSPLIKT

Informantene dine vil være underlagt taushetsplikt. Intervjuene må gjennomføres slik at det ikke fremkommer opplysninger som kan identifisere enkeltpersoner eller avsløre annen taushetsbelagt informasjon. Vær spesielt oppmerksom på at ikke bare navn, men også identifiserende bakgrunnsopplysninger må utelates. Slike opplysninger kan være kombinasjon



Høgskolen i Innlandet

av for eksempel stedsnavn, alder, kjønn, tidspunkt, diagnoser og eventuelle spesielle hendelser. Dere må derfor være forsiktig ved bruk av eksempler under intervjuene. Vi anbefaler at du minner deltagerne på deres taushetsplikt i forkant av intervjuet.

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til den datoen som er oppgitt i meldeskjemaet.

LOVLIG GRUNNLAG

Prosjektet vil innhente samtykke fra de registrerte til behandlingen av personopplysninger. Vår vurdering er at prosjektet legger opp til et samtykke i samsvar med kravene i art. 4 og 7, ved at det er en frivillig, spesifikk, informert og utvetydig bekreftelse som kan dokumenteres, og som den registrerte kan trekke tilbake. Lovlig grunnlag for behandlingen vil dermed være den registrertes samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a.

PERSONVERNPRINSIPPER

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

DE REGISTRERTES RETTIGHETER Så lenge de registrerte kan identifiseres i datamaterialet vil de ha følgende rettigheter: innsyn (art. 15), retting (art. 16), sletting (art. 17), begrensning (art. 18), og dataportabilitet (art. 20). Personverntjenester vurderer at informasjonen om behandlingen som de registrerte vil motta oppfyller lovens krav til form og innhold, jf. art. 12.1 og art. 13. Vi minner om at hvis en registrert tar kontakt om sine rettigheter, har behandlingsansvarlig institusjon plikt til å svare innen en måned.



Høgskolen i Innlandet

FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER Personverntjenester legger til grunn at behandlingen oppfyller kravene i personvernforordningen om riktighet (art. 5.1 d), integritet

og konfidensialitet (art. 5.1. f) og sikkerhet (art. 32). Ved bruk av databehandler (spørreskjemaleverandør, skylagring eller videosamtale) må behandlingen oppfylle kravene til

bruk av databehandler, jf. art 28 og 29. Bruk leverandører som din institusjon har avtale med. For å forsikre dere om at kravene oppfylles, må dere følge interne retningslinjer og/eller rådføre dere med behandlingsansvarlig institusjon.

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

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

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

Lykke til med prosjektet!



**Høgskolen
i Innlandet**