



UiT Norges arktiske universitet

Fakultet for humaniora, samfunnsvitenskap og lærerutdanning

Tilpasset opplæring og utagerende atferd

En kvalitativ intervjustudie med fokus på hvorfor den vide forståelsen av tilpasset opplæring kan forebygge utagerende atferd hos elever i grunnskolen.

Sebastian Pedersen

Masteroppgave i Spesialpedagogikk

PED-3903

mai 2022

Innholdsfortegnelse

1	Innledning.....	1
1.1	Oppgavens disposisjon.....	1
1.2	Bakgrunn for oppgaven.....	1
1.3	Formål.....	2
1.4	Presentasjon av problemstilling.....	2
1.5	Begrepsavklaring.....	3
1.5.1	Tilpasset opplæring.....	3
1.5.2	Inkluderende undervisning.....	4
2	Teori.....	5
2.1	Sosiokulturelle tilnæringer til læring.....	5
2.1.1	Uri Bronfenbrenners utviklingsøkologiske modell.....	6
2.1.2	Vygotskijs proksimale utviklingszone.....	8
2.2	Systemperspektiv.....	9
2.2.1	Inkluderende undervisning.....	10
2.2.2	Klassemiljø.....	11
2.3	Tilpasset opplæring.....	12
2.4	Sosiale og emosjonelle vansker.....	14
2.4.1	Utagerende atferd.....	15
3	Metode.....	18
3.1	Kvalitativ metode.....	18
3.2	Vitenskapelig forankring.....	19
3.2.1	Forforståelse.....	19
3.3	Intervjustudie.....	20
3.3.1	Gjennomføringen av intervjuene.....	23
3.3.2	Utvalg.....	23
3.3.3	Intervjuguide.....	25

3.4	Hvordan velge ut og innhente data?	27
3.4.1	Innhenting av data	28
3.5	Reliabilitet	29
3.6	Validitet	31
3.7	Etiske dilemmaer og NSD	34
3.7.1	Ivaretagelse av informantene	36
4	Analyse og funn	38
4.1	Informantene	38
4.1.1	Utdanning og yrkeskarriere	38
4.2	Utagerende atferd	39
4.2.1	Forståelsen av utagerende atferd	39
4.2.2	Læreren i møte med utagerende atferd	39
4.2.3	Årsaker til utagerende atferd	40
4.2.4	Utagerende atferd og tilpasset opplæring	41
4.3	Systemperspektiv	41
4.3.1	Klassemiljøet	41
4.3.2	Tiltak mot utagerende atferd	42
4.3.3	Forebygging av utagerende atferd	43
4.3.4	Skolen som skaper utagerende atferd	44
4.4	Tilpasset opplæring	44
4.4.1	Hva ligger i begrepet?	44
4.4.2	Vid forståelse av tilpasset opplæring	45
4.4.3	Hvordan lykkes med den vide forståelsen av tilpasset opplæring?	46
4.4.4	Holder det å lykkes med den vide forståelsen av tilpasset opplæring når det kommer til forebygging av utagerende atferd?	46
4.4.5	Tilpasset opplæring og inkluderende undervisning	47
5	Drøfting	48

5.1	Mestring	48
5.2	Inkludering	50
5.3	Klassemiljø.....	52
6	Avslutning	54
6.1	Oppgavens formål og svar på problemstillingen.....	54
	Referanseliste	56
	Figurer og tabeller	59
	Vedlegg	60
	Vedlegg 1 – intervjuguide:	60
	Vedlegg 2 – Samtykkeskjema	62
	Vedlegg 3 - NSD	67

Forord

Masteroppgaven markerer avslutningen på mitt studieløp. Selv om det har vært artige og lærerike år ved Universitet i Tromsø kjenner jeg på glede over å være ferdig. Motivasjonen for å komme i gang for fullt med min yrkeskarriere er stor.

Arbeidet med masteroppgaven har vært krevende og omfattende. Det er flere jeg vil takke for at jeg nå leverer inn oppgaven:

Jeg vil takke min veileder Gøril Figenschou for konstruktive tilbakemeldinger og god oppfølging gjennom skriveprosessen.

Jeg vil takke informantene som stilte opp til intervju. De bydde på mange gode refleksjoner og ga meg flere perspektiver på problemstillingen.

Jeg vil takke mine gode kompiser som alltid motiverer meg og har ambisjoner på mine vegne.

Jeg vil selvfølgelig også takke min familie. Mamma, pappa, bror og Sander. Takk for all støtte og motivasjon, men mest av alt vil jeg takke for at dere ga meg de beste forutsetningene for livet. Tusen takk!

Til sist vil jeg takke den norske velferdsstaten. Det er på grunn av gratis høyere utdanning og Lånekassen at en enkel gutt fra Sandvika i dag kan levere inn sin masteroppgave. Det er ikke noe man skal ta for gitt.

Finnsnes, mai 2022

Sebastian Pedersen

Sammendrag

Masteroppgaven fokuserer på hvorfor den vide forståelsen av tilpasset opplæring kan forebygge utagerende atferd. Studien er rettet mot elever i grunnskolen. Hovedformålet med studien er å se på hvordan skolen i dag kan forebygge mer av ett av de mest omfattende problemene i norsk skole.

Problemstillingen ble derfor: *«Hvorfor kan den vide forståelsen av tilpasset opplæring forebygge utagerende atferd hos elever i grunnskolen?»*.

Problemstillingen støttet seg på noen spørsmål som gjorde det enklere å finne svar på oppgaven. Studien ser på hvilke positive virkninger den vide tilpassete opplæringen gir elevene, hva som forebygger utagerende atferd og hvordan systemene kan påvirke utagrende atferd.

Teorigrunnlaget er fra tidligere forskning på tilpasset opplæring, utagerende atferd og systemperspektivet på skolen. Studien er kvalitativ forskning der intervju har blitt benyttet til datainnsamlingen. Informantene er lærere som jobber på 3 forskjellige skoler.

Funnene tyder på at informantene har samme oppfatning av begrepene tilpasset opplæring og utagerende atferd. Funnene viser at dersom man lykkes med den vide forståelsen av tilpasset opplæring er det 3 virkninger som fungerer forebyggende mot utagerende atferd. Disse 3 virkningene er økt mestring, mer inkludering og et bedre klassemiljø. Studien viser også hvordan mestringen, inkluderingen og klassemiljøet fungerer forebyggende mot utagerende atferd.

1 Innledning

1.1 Oppgavens disposisjon

Denne masteroppgaven inneholder 6 kapitler. I innledningen skal jeg redegjøre for bakgrunnen til oppgaven og gjøre noen begrepsavklaringer. I kapittel 2, teoridelen, skal jeg redegjøre for teori som er relevant for min oppgave. I metoddelen, som er kapittel 3, skal jeg redegjøre for min datainnsamling. Funn og analysedelen er kapittel 4, her skal jeg presentere funnene som kom fram gjennom min datainnsamling. I kapittel 5 skal jeg drøfte funnene opp mot teorien som ble presentert i teoridelen. Til sist, i kapittel 6, skal jeg avslutte oppgaven med å trekke noen konklusjoner på bakgrunn av drøftingen.

1.2 Bakgrunn for oppgaven

Sammen med manglende skolemotivasjon er problematferd, eller utagerende atferd, de største uløste utfordringene i dagens skole (Ogden, 2018, s. 14). Ogden (2018, s. 14) skriver også at utagerende atferd forekommer i nesten alle skoleklasser, så det må derfor sees på som et normativt eller som et normalt fenomen. Det er derfor rimelig å anta at alle ansatte i grunnskolen vil støte på elever som strever med utagerende atferd opptil flere ganger i løpet av sitt virke som ansatt i skolen. Utviklingen av utagerende atferd hos en elev kan få alvorlige konsekvenser for eleven. Selv om ikke tidlige atferdsvansker har en gitt skjebne, er det en utviklingsmessig sårbarhet (Hesselberg & Von Tetzchner, 2018, s. 122). Disse elevene er mer utsatte for flere negative utfall, Scott (sitert i Hesselberg & Von Tetzchner, 2018, s. 122) skriver at mange med tidlige atferdsvansker strever i voksen alder, de har gjerne dårligere betalte jobber, flere tegn på depresjon og angst enn voksne uten slike tidlige vansker.

Ogden (2018, s. 24) skriver at individorienterte perspektiver og årsaksforklaringer, og tiltakende har i hovedsak rettet seg mot enkeltelevne. Ogden (2018, s. 24) skriver videre at det i et tiltaksperspektiv vil det være vel så relevant og viktig å se problemene fra skolens side og spørre om hva som kan gjøres med undervisning og læringsmiljø for å forebygge og redusere atferdsproblemer. Negativ atferd som utagering og plaging og mobbing av andre har fått større oppmerksomhet og skolen har et ansvar for å redusere negativt atferd gjennom forebygging og tiltak (Skaalvik & Skaalvik, 2009, s. 24). Skolen har flere risikofaktorer for barn med utagerende atferd. Bru, Idsøe & Øverland (2020, s. 163) nevner utestenging og mobbing, skoler med svake felles strukturer og svake skoleprestasjoner som noen av de potensielle skaperne av utagerende atferd hos elevene.

Tilpasset opplæring har hatt en sentral plass i norsk skole siden 1974 (Haug, 1999, s. 61). Da skulle ulikhetene i en klasse sees på som en ressurs, i stedet for en begrensning. Opplæringen skulle tilpasses elevene, i stedet for at elevene skulle tilpasse seg opplæringen. Prinsippet i tilpasset opplæring kommer fram i politiske tekster, og det har klare politiske mål (Olsen & Haug, 2020, s. 16). Tilpasset opplæring skal foregå innenfor fellesskapet i klasser i det omfanget som læreren er i praktisk stand til (Haug & Olsen, 2020, s. 17). Haug & Olsen (2020, s. 17) skriver at selv om §1-3 i opplæringsloven forteller om elevenes rett til tilpasset opplæring, så er det ingen individuell juridisk rett. Haug & Olsen (2020, s. 17) konkluderer derfor med at tilpasset opplæring er en sterk ambisjon, men ikke noe som enkelteleven har rett på. Hvor mye eleven får tilpasset opplæring vil derfor være varierende fra lærer til lærer og fra skole til skole. Jeg synes dette perspektivet er interessant for min oppgave. Jeg vil derfor se på effekten av å tilpasse opplæringen, når man jobber aktivt og konsekvent med å tilpasse opplæringen.

1.3 Formål

Formålet med min masteroppgave er å finne ut av hvorfor den vide forståelsen av tilpasset opplæring kan forebygge utagerende atferd hos elever i grunnskolen. Jeg ønsker å se på hva det er med tilpasset opplæring som gjør at det kan ha en forebyggende effekt. For å finne ut dette må jeg finne ut hvilke positive virkninger som den vide forståelsen av tilpasset opplæring gir elevene. Jeg må også få redegjort for hvordan man kan forebygge utagerende atferd, jeg vil være spesielt interessert i hvilke elementer med undervisningen er det som kan fungere forebyggende. Jeg bør også se på hvordan systemene i skolen kan være en skaper av utagerende atferd, også her med et blikk rettet mot elementer i undervisningen.

Haug & Olsen (2020, s. 17) konkluderte som nevnt med at tilpasset opplæring er en sterk ambisjon, men ikke noe som enkelteleven har rett på. Hvis man tar utgangspunkt i denne konklusjon vil det være rimelig å anta at elevene i norsk skole får tilpasset opplæringen sin med variasjoner fra skole til skole. Utagerende atferd blir sett på som et uløst problem med høy forekomst i norsk skole (Ogden, 2018, s. 14). Dersom det viser seg at god tilpasset opplæring har noen positive virkninger som forebygger utagerende atferd vil man med en økt satsing på den vide forståelsen av tilpasset opplæring kunne forebygge utagerende atferd.

1.4 Presentasjon av problemstilling

Opgavens problemstilling er «*hvorfor kan den vide forståelsen av tilpasset opplæring forebygge utagerende atferd hos elever i grunnskolen?*». For å finne svaret på min

problemstilling har jeg intervjuet 3 lærere i grunnskolen og sett på deres opplevelser og erfaringer og sett på opplevelsene og erfaringene sammen med teorien som allerede foreligger i fagfeltet.

Oppgaven ser på hvilke positive virkninger den vide forståelsen av tilpasset opplæring har som kan fungere forebyggende på utagerende atferd. De positive virkningene som blir drøftet i drøftingsdelen har utgangspunkt i informantenes erfaringer og opplevelser med den vide forståelsen av tilpasset opplæring som forebyggende faktor av utagerende atferd.

1.5 Begrepsavklaring

I denne delen skal jeg avklare noen begreper som preger oppgaven i stor grad og derfor vil bli ofte nevnt og referert til.

1.5.1 Tilpasset opplæring

Tilpasset opplæring er både et prinsipp og et begrep som handler om hvordan man møter det store mangfoldet av elever i skolen. Tilpasset opplæring er et prinsipp og en grunnregel for tenkning eller handling. I skolen handler det om å tilrettelegge for at alle elever skal få best mulig utbytte av den ordinære opplæringen (Olsen & Haug, 2020, s. 12). Tilpasset opplæring skal i bunn og grunn føre til at alle elever skal ha nytte av å gå på skolen (Bunting, s. 22, 2020). Tilpasset opplæring skal føre til at alle elever får like muligheter uavhengig av kjønn, økonomi, geografi eller andre forhold (Bunting, s. 22-23, 2020).

I norsk pedagogikk brukes begrepet som et pedagogisk prinsipp og et didaktisk redskap for å nå skolens målsetting om en likeverdig, inkluderende skole (Hausstätter, s. 23, 2019).

Utdanningsdirektoratet skriver i den overordnede delen av læreplanen (2020) at tilpasset opplæring er tilrettelegging som skolen gjør for å sikre at alle elever får best mulig utbytte av den ordinære opplæringen. Skolen kan blant annet tilpasse opplæringen gjennom arbeidsformer og pedagogiske metoder, bruk av læremidler, organisering, og i arbeidet med læringsmiljøet, læreplaner og vurdering. Tilpasset opplæring handler altså om at undervisningen skal være tilpasset elevens forutsetninger og ressurser. Hvordan læreren legger opp undervisningen og tilpasser den elevene har naturligvis mye å si, men det er likevel elevenes respons på lærerens initiativ som bestemmer om det er tilpasset opplæring for elevene (Bunting, s. 36, 2020).

1.5.1.1 Vid forståelse av tilpasset opplæring

I min problemstilling har jeg da valgt den vide forståelsen av tilpasset opplæring som en vinkling. Den vide forståelsen av tilpasset opplæring dreier seg om hvordan man legger til rette for opplæringen slik at det fungerer for hele det kollektive fellesskapet i en klasse eller grupper (Olsen & Haug, 2020, s. 22). Haustätter (s. 25, 2019) skriver at den vide forståelsen av tilpasset opplæring dreier seg om generelle kvalitative prinsipper for gode undervisning. Videre skriver han at «grunnlaget er her en forståelse av undervisning og opplæring som prosesser som foregår i et sosialt rom, der rommet i like stor grad som den psykologiske tilstanden til enkeltindividene er med på å drive fram læringspotensialet til hver enkelt». Derfor blir det slik at det sosiale fellesskapet og mangfoldet vil dominere opplæringsituasjon i klasserommet (Haustätter, s. 27, 2019). Det sosiale fellesskapet kan i den enkelte skole uttrykkes konkret gjennom fokus på samarbeidskultur, inkludering og sosial deltagelse, og kollektive tilnærminger i undervisningen (Nordahl & Haustätter sitert i Haustätter, s. 26, 2019).

Det er den vide forståelsen av tilpasset opplæring som er lagt stor vekt på i den overordnede delen av læreplanen. Utdanningsdirektoratet (sitert i Olsen & Haug, 2020, s. 23) skriver «Tilpasset opplæring gjelder alle elever, og skal i størst mulig grad skje gjennom variasjon og tilpasninger til mangfoldet i elevgruppen innenfor fellesskapet». Enhver elev har rett til å få store deler av sine evner, anlegg og sitt atferdsmønster definert og brukt som ressurser for sin egen utvikling (Håstein & Werner, 2007, s. 37). Det å ta i bruk elevenes ressurser i stedet for å ta utgangspunkt i elevens svakere sider er noe som har vist seg å fungere godt i pedagogikk og spesialpedagogikk (Håsten & Werner, 2007, s. 50). Den smale forståelsen av tilpasset opplæring ser derimot på elevenes sterke og svake sider og enkelte konkrete undervisnings- og arbeidsformer (Haustätter, s. 25, 2019).

1.5.2 Inkluderende undervisning

En inkluderende skole er en skole der alle barn faktisk har en plass i skolen og er fysisk integrert, samtidig som at eleven skal *føle* seg inkludert (Manger, Lillejord, Nordahl & Helland, 2010, s. 92). Manger, Lillejord, Nordahl & Helland (2010, s. 92) peker på en opplæring som er tilpasset den enkelte som nøkkelen til at elevene skal føle seg inkludert. Dette stiller krav til skolestrukturen og læringsmiljøet som skolen skaper. Ogden (2018, s. 94) skriver at inkluderende undervisning innebærer at alle elever skal kunne delta, engasjere seg og prestere i sin ordinære klasse. Inkludering som prinsipp fører til at skolen utvikler seg i en retning av en mangfoldig skole, en skole som verdsetter likheter og forskjeller mellom

elevene (Overland, 2011, s. 254). Denne type skolen gir rom for arbeid både mot felles og individuelle målsettinger gjennom et mangfold av arbeidsmåter (Overland, 2011, s. 254).

I den nye overordnede delen av læreplanen (Utdanningsdirektoratet, 2020) fremheves inkluderende undervisning som en vital overhengende ideologi og veileder for den norske skolen. Inkluderende undervisning krever at fokuset ikke kun ligger på eleven, men på eleven i kontekst, altså eleven i skolemiljøet, læringsmiljøet og det sosiale miljøet (Skaalvik & Skaalvik & Skaalvik, 2009, s. 178). UNESCO (sitert i Skaalvik & Skaalvik, 2009, s. 178) presenterte Salamanca-erklæringen i 1994. Salamanca-erklæringen ser på inkludering i et klart samfunnsperspektiv, i dette perspektivet blir viktige mål med inkluderingen å utvikle solidaritet, å redusere fordommer, å gi felles erfaringer og å skape et mer inkluderende samfunn (Skaalvik & Skaalvik, 2009, s. 178).

Fra 2013/2014 til 2017/2018 har organiseringen på spesialundervisningen endret seg betydelig. Andelen som mottar spesialundervisningen i den ordinære klassen har økt fra 27,6% til 40,2% (Nordahl, 2019, s. 98). Andelen som mottar spesialundervisning i gruppe på 2-5 elever har sunket fra 48,7% i 2013/2014 til 38,8% i 2017/2018 (Nordahl, 2019, s. 98). Disse tallene er interessante fordi de viser at den norske skoles fokus på inkluderende undervisning har ført til en endring i organiseringen av spesialundervisning. «Skolen skal utvikle inkluderende fellesskap som fremmer helse, trivsel og læring for alle.» (Utdanningsdirektoratet, 2020). Det står videre at når barn og unge møter respekt og anerkjennelse i opplæringen, bidrar dette til en opplevelse av tilhørighet. Disse verdiene preger naturligvis skolen i dag i stor grad. Derfor har flere skoler også jobbet hardt for at spesialundervisningen også skal være inkluderende, dette kan forklare endringene i organiseringen av spesialundervisning.

2 Teori

I dette kapittelet vil jeg presentere teori som er relevant for min problemstilling. Kapittelet er delt inn i 4 hoveddeler: sosiokulturelle tilnærminger til læring, tilpasset opplæring, systemperspektiv og sosiale og emosjonelle vansker.

2.1 Sosiokulturelle tilnærminger til læring

Haugen (2017, s. 38) skriver at sosiokulturelle systemtilnærminger dreier seg om teorisystemer der fagpersonene er opptatt av hvordan barn og unge påvirkes av miljømessige

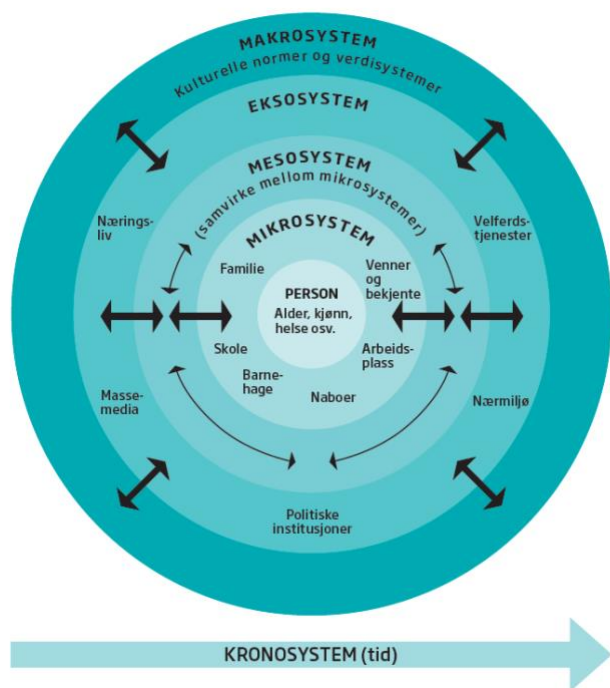
og kulturelle faktorer. Disse miljømessige og kulturelle faktorene er gjerne holdninger og verdier som foreldrene besitter, de kulturelle, moralske og tradisjonsbundne verdier i kulturen og så videre (Haugen, 2017, s. 38). Kjernen i sosiokulturelle tilnærminger er den kulturelle og miljømessige helheten som barn og unge vokser opp i. De sosiokulturelle tilnærminger tar også høyde for barnets egenart og utgangspunkt på alvor, men det er samspillet mellom individet selv og de mange påvirkningsfaktorene i barnets oppvekstmiljø som er det interessante (Haugen, 2017, s. 38). Dette synes jeg er interessant innen det spesialpedagogiske feltet også. Det kan for eksempel være en underliggende vanske i et individ, der hvilke kulturelle og miljømessige påvirkningsfaktorer individet har vil spille en stor rolle for hvordan barnets læring og øvrig utvikling blir med det allerede gitte utgangspunktet.

Nøkkeltrekk for å forstå sammenhengen i et sosialkulturelt syn på læring er samspillet mellom oppførsel, læring, miljø og personlige egenskaper (Woolfolk & Karlberg, 2015, s. 19). Det er for eksempel miljøet og de personlige egenskapene som igjen former oppførsel og læring i stor grad. Man kan også se på det slik at individet er med på å påvirke omgivelsene rundt, dette er også et nødvendig perspektiv. Dersom en elev har stor interesse for et område og har tidligere opplevd mestring med dette tidligere vil det være grunnlag for mer motivasjon og selvtillit. Dermed får eleven også en større indre motivasjon og drivkraft som igjen kan påvirke miljøet rundt (Woolfolk & Karlberg, 2015, s. 381).

Bråten (sitert i Askland & Sataøen, 2016, s. 168) skriver at teoriene ofte tar opp et avgrenset område og at det derfor er nødvendig å ha innsikt i flere teorier for å få bredest mulig forståelse av hvordan mennesket lærer.

2.1.1 Uri Bronfenbrenners utviklingsøkologiske modell

Bronfenbrenners økologiske modell har fire overordnede systemer som han kaller mikrosystemer, mesosystemer, eksosystemer og makrosystemer (Haugen, 2017, s. 39).



Figur 1: Bronfenbrenners utviklingsøkologiske modell (Bronfenbrenner, 2005).

Mikrosystemet for en elev er gjerne familie, skole, venner og nabolag. Dette er systemer som barnet har direkte kontakt med daglig. *Mesosystemet* er relasjonene mellom to eller flere mikrosystemer. I dette systemet er man interessert i hvordan endringer i det ene systemet kan virke inn på det andre (Haugen, 2017, s. 40). *Eksosystemet* skriver Haugen (2017, s. 41) referer til forhold, steder eller situasjoner som påvirker barnet mer eller mindre, men som barnet sjelden eller aldri er til stede i selv. Videre bruker han foresattes arbeidsplass som eksempel. *Makrosystemet* er det ytterste laget i sirkelen og representerer den kulturen eller subkulturen som påvirker barnet indirekte. Haugen (2017, s. 41) peker på to sentrale forhold. Det ene forholdet er et land- eller en kommunes økonomi. Har kommunen god økonomi vil dette få konsekvenser for skolesystemet. Det andre sentrale forholdet som Haugen trekker fram er det rådene kultur- og verdisystemet som barnet vokser opp i. Her ligger også livsstil inne som en høyst relevant faktor. I denne delen av makrosystemet spiller politikken også en sentral rolle, siden det er de politiske partiene som har beslutningsmyndighet over hvordan skolelover og hvordan den norske skolen skal utformes.

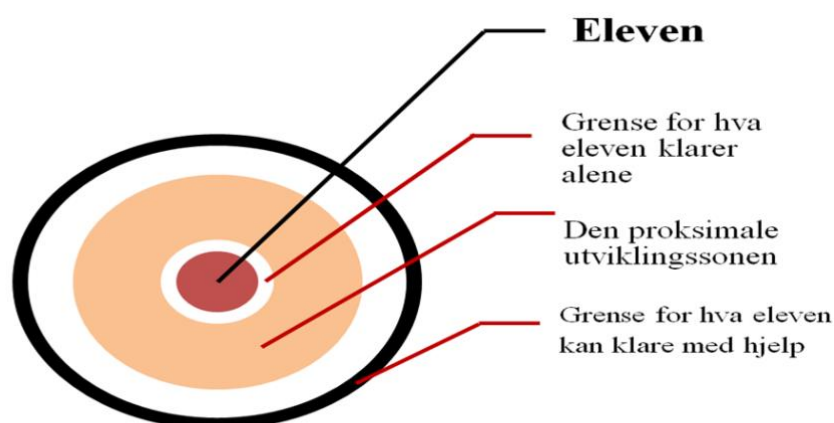
Bronfenbrenners utviklingsøkologiske modell blir kritisert av noen. Denne kritikken baserer seg mye på at den modellen blir oppfattet som overfladisk. Den blir sett på som overfladisk da den i liten grad da den reflekterer begrenset vektlegging på egenskaper ved barnet som aktør (Haugen, 2017, s. 41). Det blir nevnt at modellen legger for lite vekt på hvordan barnet som

aktør, med sine egenskaper, virker inn på interaksjonen med miljøet eller relasjonen mellom systemet barnet/familien og andre systemer i mikrosystemet (Haugen, 2017, s. 41).

2.1.2 Vygotskijs proksimale utviklingszone

Etter den russiske revolusjonen i 1917 ble Lev Vygotskij mannen som tok hovedansvaret av å formulere kulturhistoriske teorien (Askland & Sataøen, 2016, s. 196). Fra starten var Vygotskij lærer og arbeidet i stor grad med utviklingshemmede barn. Lev Vygotskij mente at man må se det enkelte individs utvikling som en del av en omfattende sosial og historisk prosess (Askland & Sataøen, 2016, s. 196). Dette betyr at man må se barnet i den historiske og kulturelle sammenhengen for å kunne forstå individets handlinger, atferd og kompetanse. Bråtens (sitert i Askland & Sataøen, 2016, s. 196) konklusjon av Vygotskijs meninger er at «Barnet blir født inn i et kulturelt fellesskap, og det er samhandlingen med dette fellesskapet som legger grunnlaget for utviklingen».

Vygotskijs proksimale utviklingszone er en av de store paradigmen i norsk pedagogikk, men Vygotskij er også i høyeste grad relevant også for spesialpedagogikken. Vygotskijs mente at individet måtte sees i en kulturell sammenheng (Woolfolk & Karlberg, 2015, s. 73). I den kulturelle sammenhengen til Vygotskij legges det stor vekt på det sosiale samspillet. Den proksimale utviklingssonen dreier seg om sammenhengen mellom barnet forutsetninger og sosiale, miljømessige og kulturelle påvirkninger (Woolfolk & Karlberg, 2015, s. 74).



Den proksimale utviklingssonen (Fra Imsen 2005, s. 159)

Figur 2: Vygotskijs proksimale utviklingszone (Imsen, 2005, s. 159).

Den proksimale utviklingssonen, eller den nærmeste utviklingssonen, er sonen der barnet kan utvikle seg i samspill med en mer kompetent part, som i skolen kan være læreren eller en mer kompetent elev (Woolfolk & Karlberg, 2015, s. 74). Man kan derfor si at selve læringspotensialet til barnet ligger i den nærmeste utviklingssonen (Askland & Sataøen, 2016, s. 200). Jeg synes denne modellen av utviklingssoner viser sammenhengen mellom barnets forutsetninger og muligheter på en god og treffende måte. Det vil variere ut ifra individer om hva som ligger potensielt til den proksimale utviklingssonen, det vil naturligvis bli sterkt påvirket av barnets egne forutsetninger. Disse forutsetningene kan for eksempel være en medfødt vanske. Jeg mener derfor at denne modellen har stor spesialpedagogisk relevans.

Vygotskij var opptatt av den voksnes rolle som pådriver for barns læring, og dermed også samspillet mellom den voksne og barnet (Askland & Sataøen, 2016, s. 200). Vygotskij sa at «det barnet kan gjøre i samarbeid i dag, kan det gjøre alene i morgen» (Askland & Sataøen, 2016, s. 200). Vygotskij utgangspunkt er at menneskelig aktivitet er kollektiv, individet tar hele tiden del av en felles aktivitet utført i en gruppe. Gjennom samhandling med en voksen eller et dyktigere barn vil barnet få tilgang til kunnskap, språk og ferdigheter som de andre har (Askland & Sataøen, 2016, s. 200).

Noe av kritikken mot Vygotskij's teorier går på at han har overdrevet det sosiale samspillet påvirkning på individer, det blir lagt for liten tiltro til hva individet får til på egenhånd (Woolfolk & Karlberg, 2015, s. 74). Noe kritikk mot den proksimale utviklingssonen går også på at teoriene er lite utprøvd og lite forsket på av Vygotskij selv, mye har blitt gjort i ettertid av hans studenter og andre personer (Woolfolk & Karlberg, 2015, s. 74).

2.2 Systemperspektiv

Shakespeare & Watson (sitert i Uthus, 2020, s. 19) nevner det systemorienterte perspektivet. Uthus (2020, s. 18) skriver først om det individorienterte perspektivet. Det individorienterte perspektivet tar utgangspunkt i at de særskilte behovene har opphav i enkeltindividet. Eksempler på dette kan være barn som er diagnostisert med enten lese- og skrivevansker, ADHD eller matematikkvansker. Det systemorienterte perspektivet som Shakespeare & Watson (sitert i Uthus, 2020, s. 19) skriver om handler derimot om at de særskilte behovene må forstås som en konsekvens av at systemene har snevre grenser for hva som blir regnet som normalt. Uthus (2020, s. 19) skriver videre at når denne forståelsen kom ble det et betydelig større fokus på at skolen og lærerne skulle tilrettelegge den ordinære undervisningen slik at

elevene med særskilte behov kunne ta del og mestre innenfor de ordinære læringsfellesskapene. Et mål med dette var at man skulle kunne forebygge at særskilte behov oppsto og utviklet seg. Et eksempel på det kan være at en tilrettelagt skolehverdag som skaper en opplevelse av mestring hos elevene kan føre til at man forebygger at elever utvikler utagerende atferd som en konsekvens av å ikke oppleve mestring.

Det å se individsaker i et systemperspektiv handler om å se kontekstens betydning når et barn er i vansker (Fandrem & Fuglestad, 2013, s. 27). Tilpasset opplæring og spesialundervisning er et eksempel på noe som henger sammen i systemperspektivet. Dersom den ordinære opplæringen er godt tilpasset elevenes ulike forutsetninger vil behovet for spesialundervisning reduseres. Om en skole derimot skulle ha en svært høy andel elever som har behov for spesialundervisning kan det være en indikasjon på at den ordinære undervisningen ikke er godt nok tilpasset elevenes ulike behov (Nordahl & Overland, 2021, s. 22).

Forskning om atferdsvansker i skolen viser hvor kompleks systemteorien kan være (Manger, Lillejord, Nordahl & Helland, 2010, s. 237). Manger, Lillejord, Nordahl & Helland (2010, s. 237) skriver at det er flere faktorer i skolen som bidrar til å forklare utvikling og opprettholdelse av problematferd. Noen av faktorene de trekker fram er lite strukturert og engasjerende undervisning, dårlig klassemiljø og uklare forventninger (Manger, Lillejord, Nordahl & Helland, 2010, s. 327).

2.2.1 Inkluderende undervisning

Inkluderende undervisning har i de siste årene vært en prioritet i norsk skole. I begrepet inkluderende undervisning ligger også ideen om at spesialundervisningen i stor grad skal foregå i klasserommet sammen med den ordinære klassen. For at man skal lykkes med spesialundervisningen i den ordinære klassen forutsetter det at man lykkes med den tilpassede opplæringen, samtidig som organiseringen av undervisningen fungerer for eleven. Inkluderende undervisning innebærer at alle elever skal kunne delta, engasjere seg og prestere i sin ordinære klasse (Ogden, 2018, s. 54). Markussen (sitert i Ogden, s. 94, 2010) skriver at en inkluderende skole tilpasser undervisning og læringsmiljø til variasjonen i hele elevgruppen og tilbyr alle en opplæring i tråd med den enkeltes forutsetninger. Ifølge Elkins & Grimes (sitert i Ogden, 2018, s. 54) skal en vellykket inkludering føre til at elever trives bedre, deltar mer, lærer mer og presterer bedre enn hvis de får sin skolegang utenfor klassen.). Mitchell (sitert i Olsen, 2013, s. 37) har gjennomgått internasjonal forskning og finner at

skoler som lykke i å skape et inkluderende skolemiljø involverer 10 ulike faktorer. Tilpasset plan, tilpasset vurdering og tilpasset undervisning er tre av disse faktorene (Olsen, 2013, s. 37).

Forskningen støtter opp om den norske skolens satsing på inkluderende undervisning, de fleste undersøkelser viser at inkluderende undervisning fører til positive resultater. Forskningen viser også at segregerende tiltak sjelden er mer positive for elevene som mottar de segregerte tiltakene (Ogden, 95, s. 2010). Vellykkede forebyggende programmer i skolen anvender ofte en interaktiv og deltakende læringstilnærming (Ogden, 2018, s. 103). For å drive god spesialundervisning er man avhengig av å kunne utføre den innenfor rammene av den allmenne undervisningen og med faglig kompetanse innen det å kunne organisere og tilrettelegge for et bredt perspektiv på tilpasset opplæring (Haustätter, s. 31, 2019). Haustätter (s. 31, 2019) skriver videre at «motsatt er den allmenne undervisningen avhengig av kompetanse innen spesifikke områder for å kunne ivareta hver enkelt elevs mulighet for å delta i undervisningssituasjonen». Det er med et slikt utgangspunkt at det blir vanskelig å se på allmennpedagogikk og spesialpedagogikk som konkurrerende elementer i skolen, man må heller se på de som utfyllende kompetanseområder med en felle målsetting om å tilby en inkluderende skole for alle (Haustätter, s. 31, 2019).

Ogden (2018, s. 119) skriver at inkluderende undervisning starter med planlegging, læreren må legge opp undervisningen slik at alle elevene skal kunne henge med. Dette er noe av utfordringen med den vide forståelsen av tilpasset opplæring, det er elever som representerer store variasjoner i oppmerksomhet, forkunnskaper, motivasjon, læringsstrategier og innsats (Ogden, 2018, s. 119). Ifølge Ogden (2018, s. 119) vil det være vanskelig å skreddersy undervisningen til hver enkelt elev, men man kan dele elevene inn i 3 grupper: de dyktigste, de svakeste og resten av elevene. Dette ser Ogden på som et kompromiss som er et realistisk mål for tilpasningen av undervisningen (Ogden, 2018, s. 119). Ifølge Mitchell (sitert i Ogden, 2018, s. 119) forutsetter en inkluderende skole at lærestoff og evaluering være tilpasset elevenes forutsetninger.

2.2.2 Klassemiljø

Manger, Lillejord, Nordahl & Helland (2010, s. 327) peker på et dårlig klassemiljø som en av forholdene eller faktorene som forklarer atferdsproblemer i skolen. De beskriver et dårlig klassemiljø som et miljø som preges av lite samhold og støtte, mange konflikter og mye usunn konkurranse mellom elevene (Manger, Lillejord, Nordahl & Helland, 2010, s. 327).

Dette er et eksempel på faktorer i skolen som bidrar til å forklare utvikling og opprettholdelse av problematferd (Nordahl sitert i Manger, Lillejord, Nordahl & Helland, 2010, s. 237).

Dersom en elev strever med utagerende atferd bør det ikke kun forklares som et individuelt problem, det må forstås i forhold til sosiale systemer i skolen (Manger, Lillejord, Nordahl & Helland, 2010, s. 238). For elevene er det viktig å ha en posisjon i gruppen og oppleve at de er likt og verdsatt av andre elever (Overland, 2011, s. 213). Klassen er den viktigste basisarenaen i de fleste skoler, og det er her elevene begynner selve skoledagen (Roland, 2011, s. 27). Lærerne har en unik mulighet til å utvikle klassen som et læringsfellesskap og sosialt fellesskap (Roland, 2011, s. 18).

For å skape et godt klassemiljø kreves det god klasseledelse. Klasseledelse innebærer at man skal skape et miljø som støtter og legger til rette for faglig og sosial læring (Evertson & Weinstein sitert i Roland, 2011, s. 73). God tilrettelegging er også en del av god klasseledelse (Roland, 2011, s. 73). Roland (2011, s. 75) skriver at det stilles høye krav til en god klasseleder. Klasselederen må kjenne elevens faglige og sosiale situasjon for å kunne tilrettelegge på en god måte (Roland, 2011, s. 75). En god klasseleder må også se hvordan han eller hun ved strukturelle og organisatoriske tiltak kan kompensere elevenes sårbarheter, og han/hun må se hvordan han/hun ved å bygge relasjoner kan bidra til å skape et positivt og læringsfremmende miljø (Roland, 2011, s. 75).

2.3 Tilpasset opplæring

Opplæringsloven §1-3 presiserer at opplæringen skal tilpasset elevene og forutsetningene til elevene, lærlingen, praksisbrevkandidaten, lære kandidat (Lovdata, 1998).

Bunting (s. 28-29, 2020) skriver om de sentrale verdiene i tilpasset opplæring. Dette er gjort for å tydeliggjøre hva prinsippet faktisk dreier seg om, slik at man lettere kan koble det opp mot virksomheten i klasserommene. De sentrale verdiene Bunting redegjør for:

- *Inkludering*: Alle elever skal lære i et inkluderende fellesskap og ha nytte av opplæringen som gis.
- *Variasjon*: Elevenes opplæringstilbud skal være preget av både variasjon og stabilitet.
- *Erfaringer*: Elevenes erfaringer, kompetanse og potensial skal bli tatt i bruk og utfordret i klasserommet, og de skal gis muligheter til å lykkes.
- *Relevans*: Det elevene møter på skolen, skal ha relevans for deres nåtid og framtid.

- *Verdsetting*: Det som foregår, skal skje på en måte som gjør at alle møtes med positive forventninger, slik at de kan oppleve at de blir verdsatt både av skolen og medelever.
- *Sammenheng*: Elevene skal erfare at de ulike delene av opplæringen har sammenheng med hverandre.
- *Medvirkning*: Elevene skal medvirke i planlegging, gjennomføring og vurdering av skolearbeidet.

(Bunting, s. 29, 2020)

Tilpasset opplæring som prinsipp gjelder for alle elevene i skolen, både de som følger ordinær undervisning og de som mottar spesialundervisning (Håstein & Werner, 2007, s. 45).

Tilpasset opplæring skal ha tydelig påvirkning på alle elevenes skolehverdag, og videre ha betydning for den praktiske utformingen av spesialundervisningen (Håstein & Werner, 2007, s. 45). Tilpasset opplæring er derfor en overordnet ideologi til all undervisning i skolen.

Hausstätter (s. 23, 2019) skriver at utgangspunktet for prinsippet tilpasset opplæring er en overbevisning om at elever lære på forskjellige måter og at det er skolens oppgave å tilpasse seg de elevene forskjellige elevene, og ikke motsatt. Hausstätter (s.23, 2019) skriver videre at det er viktig å understreke at tilpasset opplæring dreier seg om veien til å nå målene, det er altså ikke målet som skal tilpasses. Tilpasset opplæring forteller oss altså at det er mange veier til målet.

Tilpasset opplæring dreier seg om elevens faglige nivå, elevens kapasitet og elevenes beste måte å lære på (Olsen, 2013, s. 56). Siden inkludering, slik det blir beskrevet i læreplanen, dreier seg om den faglige, sosiale og kulturelle inkluderingen vil ikke tilpasset opplæring klare å sørge for at alle disse kravene til inkludering blir nådd (Olsen, 2013, s. 56).

Spurkeland (2018, s. 231) mener derimot at tilpasset opplæring er et grunnlag for både sosial og faglig inkludering. Han peker på at selve introduksjonsfasen av en tilhørighetsbase er en inkluderende prosess.

Elever som gis plass i et fellesskap og etablerer basestabilitet som vekker tilhørighetsfølelser, og når disse elevene oppdager hverandres likheter og ulikheter, ressurser og egenskaper, oppstår det ofte positive relasjoner av selve prosessen (Spurkeland, 2018, s. 231). Dersom man, ved hjelp av tilpasset opplæring, lykkes med å skape prosesser der elevene kommer nærmere hverandre og får sans for hverandre får tilpasset opplæring rollen som pedagogisk

håndverk og et verktøy for å få elevene til å se de gode sidene ved hverandre (Spurkeland, 2018, s. 231).

For å lykkes med den vide forståelsen av tilpasset opplæring forutsetter det at undervisningen har høy kvalitet. Når høy kvalitet på undervisningen skal defineres er det gjerne sentrale elementer som struktur, innhold og elevmedvirkning som går igjen i litteraturen. Når det kommer til struktur i undervisningen skriver Ogden (2018, s. 140) at dersom elever skal lære, så holder det ikke kun å få stoffet presentert. Elevene er avhengig av å forstå og få anledning til å mentalt bearbeidet det de har hørt eller sett (Ogden, 2018, s. 140). Praktisk, faglig og mentalforberedelse, en god start på timen og å holde flest mulig oppmerksomme og engasjerte nevner Ogden (2018, s. 140) som de 3 avgjørende faktorene for å lykkes med en strukturert og direkte undervisning.

En annen forutsetning for å lykkes med den vide forståelsen av tilpasset opplæring er lærerens relasjoner med elevene. Læreren må kjenne elevenes ressurser og begrensninger. Dersom man skal bygge relasjoner med elever kreves det mye av lærerens elev- og menneskesyn (Spurkeland, 2018, s. 204). Spurkeland (2018, s. 204) skriver at læreren må være bevisst på at alle elever har et læringspotensial, et utviklingspotensial og er en unik personlighet. Når man bygger denne relasjonen er det viktig at læreren har dette grunnsynet, læreren sitt grunnsyn vil merkes av elevene og dette vil kunne være tillitvekkende eller det stikk motsatte (Spurkeland, 2018, s. 204). Det er gjennom disse relasjonene at elevene kan utvikle optimisme på egne vegner og bli mer nysgjerrig på å lære gjennom relasjoner (Spurkeland, 2018, s. 205). Denne læringen gjennom fellesskap og relasjoner er selve kjernen i den vide forståelsen av tilpasset opplæring.

2.4 Sosiale og emosjonelle vansker

Det finnes mange former for sosiale og emosjonelle vansker (Haugen, 2017, s. 20). Sosiale og emosjonelle vansker fører gjerne til at barn og ungdom får et vanskelig forhold til seg og til sin egen væremåte. Dette resulterer ofte i vanskelige og utfordrende forhold til folkene rundt seg, som for eksempel foreldre, jevnaldrende og lærere (Haugen, 2017, s. 20). Ifølge Kringlen (sitert i Haugen, 2017, s. 29) antas det at mellom 10% og 20% av alle barn og ungdommer strir med sosiale og/eller emosjonelle vansker av en eller annen art. Det kan for eksempel være atferdsvansker, angst, spiseforstyrrelser eller depresjoner. Haugen (2017, s. 20) skriver videre at en tommelfinger-regel er at guttene er i flertall hva sosiale vansker angår, mens det er noen flere jenter enn gutter som sliter med emosjonelle vansker.

En risikofaktor for utvikling av sosiale og emosjonelle vansker tilknyttet skolen er lærerens, ledelse, væremåte og undervisning (Haugen, 2017, s. 63). Den viktigste påvirkningsfaktoren til elevene i skolen er læreren eller spesialpedagogen. En lærer som er trygg og god for elevene må besitte mange kunnskaper og egenskaper. Læreren må blant annet være tydelig, rettferdig og han/hun må se elevene. Det at læreren evner å tilpasse undervisningen til elevene er også en vital faktor for hva som er en god lærer, spesielt for de elevene som av forskjellige grunner ikke lærer så raskt som de andre. (Haugen, 2017, s. 63).

2.4.1 Utagerende atferd

Ogden (sitert i Buli-Holmberg & Ekeberg, 2017, s. 75) skriver om norm og regelbrytende atferd. Han definerer det som handlinger som bryter med skolens forventninger til elevrollen. Videre skriver han at atferden bryter med grunnleggende verdier og normer for ansvarlig hensynsfull og vennlig atferd og at dette hindrer positiv samhandling med andre, samt at den hemmer undervisnings- og læringsaktivitetene og dermed elevens læring og utvikling. Noen av årsakene til psykososiale vansker kan skyldes sosiale forhold i hjemmet eller i skolesamfunnet kan være en årsak til at elever mistrives og mislykkes på skolen. Psykososiale vansker kan også være en konsekvens av lærevanskene eleven strever med (Buli-Holmberg, 2017, s. 77). For å mestre elevrollen må elevene innfri forventningene de får fra foreldrene, skolen og lærerne. Disse forventningene dreier seg om hvordan man oppfører seg i og utenfor klasserommet, det å lytte oppmerksomt og følge med i timene samt å kunne konsentrere seg som læringsoppgavene samtidig som man ignorerer andre påvirkninger (Ogden, s. 14, 2018). Ogden (s. 14, 2018) skriver at mye av atferdsvanskene har utspring fra disse forventningene.

Haugen (s. 22, 2017) skriver at «et barn eller en ungdom som har en væremåte som klart avviker fra det som forventes i kulturen, bryter viktige samfunnsnormer, eller ikke respekterer andre menneskers eiendom eller rettigheter, kan sies å ha en atferdsforstyrrelse». Videre skriver han at noen vanlige eksempler på kriterier for atferdsforstyrrelse som diagnosen baseres på er uttalt slåssing eller tyrannisering, grusomhet overfor andre mennesker eller dyr, alvorlig ødeleggelsestrang, ildspåsettelse, stjeling, gjentatt lyving, skoleskulk eller rømming, uvanlige hyppige eller alvorlige raserianfall og ulydighet (Haugen, s. 22, 2017).

Elevene reagerer på punktligheten, nøyaktigheten og oppmerksomheten som kreves av dem i skolehverdagen. Årsakene til at en elev ikke mestrer skolehverdagen, og dens forventninger, kan skyldes en rekke ulike faktorer som varierer fra elev til elev og fra situasjon til situasjon (Elvén, s. 25, 2017).

Ifølge Von Tetzchner & Hesselberg (s. 120, 2018) er atferdsvansker og emosjonelle vansker relativt vanlig blant barn og ungdommer. Alvorlige atferdsvansker hos barn og unge har lenge vært krevende og komplekst for familier, skolesystemet og behandlere. Alvorlige atferdsvansker er omfattende i norsk skole, og slike vansker er blant de vanligste henvisningsårsakene til BUP og PPT (Bru, Idsøe & Øverland, s. 157, 2020). Bru, Idsøe & Øverland (s. 157, 2020) skriver videre at disse type sakene er relativt resistente, altså vi sliter med å forandre situasjonen. Tremblay (sitert i Bru, Idsøe & Øverland, s. 157, 2020) skriver at ca 5% av barn som sliter med aggresjon utvikler kronisk aggresjon, dette følger dem også videre i livet. Hans forskning viser også at tiltak har best effekt i tidlig alder. Når jeg skriver alvorlige atferdsvansker innebærer det denne sammenhengen:

- vanskelig temperament og manglende håndtering av negative følelser
- motstand mot autoriteter og arbeidsoppgaver
- aggresjon
- lav grad av empati

(Bru, Idsøe & Øverland, s. 157, 2020)

Von Tetzchner & Hesselberg (s. 120, 2018) legger vekt på at det er viktig å skille normal atferd og vanskeligheter fra det som er en definert vanske. Et eksempel på dette kan være å skille en ungdomsopprørskhet fra en opposisjonsvanske. Når atferdsvansker får oppmerksomhet og det blir iverksatt ulike tiltak er det vanligvis fordi den utagerende atferden skaper vanskeligheter for barnet selv og andre.

Det er to ulike måter å forstå psykososiale vansker på, og disse får betydning for tilnæringsmåten skolen har ovenfor barn og unge med slike vansker. Den ene *individperspektivet* som oftest handler om å lete etter avvik hos eleven, og de tiltak som setter i gang, er rettet mot hvordan eleven kan endre atferd. Den andre dreier seg om å undersøke om miljøet bidrar til å utvikle og forsterke avvik, og hvordan kan man sette i gang tiltak for å hindre at miljøet fungerer slik (Buli-Holmberg & Ekeberg, 2017, s. 76).

Dersom en elev ikke opplever mestring kan det påvirke atferden på en negativ måte. Elevene kan utvikle en negativ holdning til skolen og oppleve svake skoleprestasjoner (Bru, Idsøe & Øverland, s. 163, 2020). En risikofaktor i skolen for utvikling av utagerende atferd er om undervisningen har liten appell til elevene, spesielt de som er spesielt utsatte (Ogden, 2018, s.

51). Ogden (2018, s. 53) skriver at gode prestasjoner i skolen er en beskyttende faktor når det kommer til utagerende atferd. Ogden (2018, s. 53) skriver videre at elever som presterer på skolen og legger planer for fremtiden ofte er elever som er skjermet fra å skulle utvikle utagerende atferd. Bru, Idsøe & Øverland (2020, s. 168) skriver at problematferd ofte kan være en strategi for å unngå en følelse av å mislykkes. En følelse som altså kan oppstå dersom eleven opplever liten grad av faglig mestring.

Bru, Idsøe & Øverland (s. 163, 2020) skriver at barn med reaktiv aggresjonsproblematikk ofte har utfordringer i skolesammenheng og at disse elevene står i fare for å bli utestengt av sine jevnaldrende. Denne utestengelsen kan føre til en forsterket motivasjonsproblematikk. Slik kan skoleprestasjoner, atferd og motivasjon henge sammen og påvirke hverandre. Påvirkningen kan være både positiv og negativ.

Atferdsproblemer i skolen har lenge vært dominert av individorienterte perspektiver og årsaksforklaringer, og tiltakene har deretter blitt rettet mot enkeltelever (Ogden, s. 24, 2018). Ogden (s. 24, 2018) skriver videre at det kan være vel så relevant og viktig å se på hva som kan gjøres med undervisning og læringsmiljø for å forebygge og redusere atferdsproblemer. Elever som har eksterne årsaker kombinert med et dårlig forhold til skolen og dets virke kan være gjensidig forsterkende (Ogden, s. 25, 2018). Ogden (2018, s. 103) skriver om at dersom man gir barn og unge muligheter til å utfolde seg og til å oppleve mestring så vil dette kunne ha en forebyggende effekt mot sosiale og emosjonelle vansker, og under der utagerende atferd. Den lærte hjelpeløsheten som elever utvikler etter lengre perioder med lav grad av mestring og utagerende atferd kan reduseres gjennom å skape suksess i læreprosessen (Hattie sitert i Bru, Idsøe & Øverland, 2020, s. 169).

Eksterne forhold kan være elever med en vanskelig sosial bakgrunn, som oftest elever som kommer med familier med dårlig råd (Ungdata sitert i Ogden, s. 25, 2018). Manger, Lillejord, Nordahl & Helland (2010, s. 328) skriver at atferdsproblemer må ses i en større sammenheng en kun en individuell vanske hos en elev. Både ulike former for og omfanget av atferdsproblemer kan forstås i forhold til sosiale systemer i skolen (Manger, Lillejord, Nordahl & Helland, 2010, s. 238). Videre skriver de at det er sammenhenger mellom strukturer mønstre og rammer i de enkelte sosiale systemene i skolen og elevenes atferd (Manger, Lillejord, Nordahl & Helland, 2010, s. 238).

3 Metode

I metodekapittelet skal jeg redegjøre for mitt valg av metode, gjennomføring av forskningen, etiske hensyn i forskningen og den vitenskapelige forankringen.

3.1 Kvalitativ metode

I min masteroppgave har jeg til benyttet kvalitativ metode for å finne svar på min problemstilling. Kvalitative forskningsmetoder blir brukt for å få en dypere forståelse av «det indre livet», altså det som gjerne omhandler tanker, følelser og holdninger (Befring, 2020, s. 92). Kvalitative metoder er særlig egnet til å forstå informantenes meninger, deres intensjoner og deres involvering og engasjement (Maxwell sitert i Befring, 2020, s. 94). Befring (2020, s. 94) skriver videre at kvalitative data kan være en nøkkel til en dypere innsikt i området du forsker på. Dalland (2020, s. 52) definerer kvalitative metode som når man tar sikte på å fange opp mening og opplevelse som ikke lar seg tallfeste eller måle. Befring (2020, s. 92) skriver at to sentrale kvalitative metoder er intervju og observasjon. Han skriver videre at tre sentrale elementer ved kvalitativt metodelære er innsamling, analyse og tolkning.

En styrke og et mål med kvalitative tilnærminger er at vi oppnår en forståelse av sosiale fenomener (Thagaard, 2019, s. 11). Thagaard (2019, s. 11) skriver at «i studier som er preget av en nær kontakt mellom forskeren og deltakere i felten, som ved deltakende observasjon og intervju, gir metodene et grunnlag for at vi kan utvikle en forståelse av sosiale fenomener på bakgrunn av de kontaktene vi etablerer i løpet av den tiden vi er i felten». Metodeopplegget ved kvalitative metoder er preget av fleksibilitet, dermed kan man endre utformingen av prosjektene underveis (Thagaard, 2019, s. 16). Dette fører til at man kan innarbeide erfaringer og nye utfordringer underveis.

Når man benytter seg av kvalitative metoder for å finne svar på problemstillinger eller hypoteser stilles det store krav til forskerens integritet og fagkompetanse (Befring, 2020, s. 99). Disse kravene stilles for å kunne oppnå pålitelige og valide resultater. Befring (2020, s. 99) skriver at «siden forskeren selv er hovedinstrumentet ved gjennomføring av observasjoner og kvalitative intervju, kreves det bevissthet om mulige subjektive feilfaktorer». Videre skriver han at det vil kunne være tale om forventninger og forutinntatte oppfatninger, og at dette kan forstyrre persepsjonen som igjen reduserer dataenes validitet (Befring, 2020, s. 99).

3.2 Vitenskapelig forankring

Kvalitative metoder har en forankring i hermeneutisk og fenomenologisk metode (Befring, 2020, s. 93). Videre skriver Befring (2020, s. 93) at den hermeneutiske metoden fremstår som en sirkulær prosess fordi man veksler mellom forforståelse og innhenting av ny informasjon, veksling mellom nivå av forståelse og innhenting av nye erfaringer har i prinsippet ingen ende.

Ifølge Befring (2020, s. 19) er hermeneutikken, i metodisk forstand, prinsipper for analyse og tolkning av tekster. Han skriver videre at hermeneutikken benyttes mye, og kan kalles basismetoden i klassiske fag som teologi, jus og historie (Befring, 2020, s. 19). Hermeneutisk metode har en aktuell rolle dersom man skal gjøre analyser av både dokumenter og data som har en direkte formidlende funksjon, og som dermed har et budskap som kan tolkes (Befring, 2020, s. 20).

Ifølge Thagaard (2019, s. 37) fremhever hermeneutikken betydningen av å fortolke folks handlinger gjennom å fokusere på et dypere meningsinnhold enn det som er umiddelbart innlysende. Thagaard (2019, s. 37) skriver også at «en hermeneutisk tilnærming legger vekt på at det ikke finnes en egentlig sannhet, men at fenomenet kan tolkes på flere nivåer». I hermeneutikken kan tolkningen av en intervjuetekst ses på som en dialog mellom forsker og tekst hvor forskeren retter oppmerksomheten mot meningen teksten formidler (Thagaard, 2019, s. 37).

Hermeneutikken er metodelære for fortolkning av meningsfulle fenomener (Gilje & Grimmen, s. 143, 2018). Meningsfulle fenomener er fenomener som uttrykker en mening eller har en betydning (Gilje & Grimmen, s. 142, 2018). Gilje & Grimmen (s. 142, 2018) skriver at karakteristisk for meningsfulle fenomener er at de må fortolkes for å kunne forstås. Hermeneutikken er i dag relevant for samfunnsvitenskapene fordi mye av disse fagenes data materiale består av meningsfulle fenomener, som for eksempel handlinger, ytringer og tekster (Gilje & Grimmen, s. 144, 2018).

3.2.1 Forforståelse

«En grunntanke i hermeneutikken er at vi alltid forstår noe på grunnlag av visse forutsetninger. Vi møter aldri verden forutsetningsløst. De forutsetninger vi har, bestemmer hva som er forståelig og uforståelig.» (Gilje & Grimen, 2018, s. 148).

Min forforståelse er det som i stor grad har skapt både problemstillingen og forskningsspørsmålene mine. Min forforståelse er preget av min utdanningsbakgrunn og yrkeskarriere. Underveis i masterstudiet har jeg hatt et emne om tilpasset opplæring, dette fikk meg til å bli interessert og engasjert i tilpasset opplæring. Jeg er tilhenger av tilpasset opplæring som prinsipp og ideologi i norsk skole. Jeg har stor tro på effekten tilpasset opplæring har på elevene. Jeg har også erfart gjennom mitt yrke som spesialpedagog i grunnskolen at tilpasset opplæring har flere positive sider ved seg.

Min problemstilling er som nevnt «*hvorfor kan den vide forståelsen av tilpasset opplæring forebygge utagerende atferd hos elever i grunnskolen?*». Ordlyden i denne problemstillingen avslører mine fordommer. Jeg legger et premiss om at tilpasset opplæring kan forebygge utagerende atferd. Forskningsspørsmålene utarbeidet jeg til å være så objektive som mulig. De hadde som formål å være enkle og tydelige.

3.3 Intervjustudie

Jeg har da valgt intervju til å innhente data. Ifølge Thagaard (s. 89, 2019) er intervju den mest anvendte metoden innenfor kvalitativ forskning. Ved å gjennomføre et intervju får du en god mulighet til å skaffe deg en fyldig og omfattende forståelse av hvordan informanten oppfatter sin egen situasjon, og hvilke synspunkter og perspektiver informanten har på temaet de blir intervjuet om (Thagaard, 2019, s. 89). Thagaard (s. 12, 2019) skriver at «intervju gir innsikt i personers opplevelser, synspunkter og selvforståelse». Informantene, altså de vi intervjuer, kan fortelle om hvordan de opplever sin livssituasjon og hvordan de forstår sine erfaringer (Thagaard, s. 12, 2019).

Intervjuet har naturligvis et klart formål om å skaffe denne fyldige og omfattende forståelsen, men det finnes flere mulige måter, vinklinger og perspektiver på gjennomføringen av et intervju. Jeg skreiv om hvorfor tilpasset opplæring kan forebygge atferdsvansker. Med denne problemstillingen kan måten jeg velger å intervjuer på i stor grad påvirke hele oppgaven. Det kan for eksempel dreie seg om hvem jeg velger å intervjuer. Dersom jeg hadde intervjuet elever, lærere, PP-rådgivere eller andre fagfolk så vil svarene og vinklingen kunne være svært forskjellige ut i fra hvem jeg intervjuet. Dette er fordi informantene som nevnt uttrykker og beskriver handlinger og hendelser som representerer tidligere erfaringer i deres liv (Thagaard, 2019, s. 89). Erfaringene en informant har kan være avhengig av hvilken utdanning, yrke og yrkeserfaring de har.

Et intervju som metode kan ha forskjellige styrker og svakheter intervju kan ha innen skoleforskning. Jeg anerkjenner hvilken styrke det er å få den nevnte dypere forståelsen, altså at du har muligheten til å få en fyldig og omfattende forståelse av informantens tanker og perspektiver. Med min problemstilling fikk jeg gjennom et intervju muligheten til å vite lærerens faktiske opplevelse av tilpasset opplæring som forebyggende for atferdsvansker. Jeg fikk videre vite noe om hvorfor og hvordan de følte at det kunne forebygges, eller hvorfor/hvordan de mener at det ikke hadde noe forebyggende virkning.

Det kvalitative forskningsintervjuet søker kvalitativt kunnskap uttrykt i normalt språk, intervjuet sikter mot nyanserte beskrivelser av informantens livsverden gjennom ord, ikke tall (Kvale & Brinkman, 2010, s. 49). Gjennom intervjuet søker jeg å forstå betydningen av de sentrale temaene i informantens livshverdag, altså hvordan påvirker sammenhengen mellom tilpasset opplæring og utagerende atferd informantens arbeidshverdag i skolen (Kvale & Brinkman, 2010, s. 49).

En svakhet med intervju i skoleforskningen kan være at de fyldige og omfattende svarene du får ikke nødvendigvis er representativt for alle læreres og elevers oppfatning av tilpasset opplæring som forebyggende kraft. I en masteroppgave som min vil det være naturlig å ha 3-4 informanter, da det blir vanskelig å skulle få et bredt svar som med sikkerhet kan reflektere hele skoleverkets erfaringer med denne problemstillingen. Dette er en svakhet som ikke er unikt kun for intervju, men for de fleste metodene innenfor kvalitativ metode. Det er dog ikke et mål med intervjuet å skulle fortelle oss om den enkelte, det skal helst kunne sies noe utover informanten (Dalland, 2019, s. 64). Om man da bruker et intervju av en elev med min tiltenkte problemstilling ønsker man innsikt som gjør at vi forstår alle elevers opplevelse av tilpasset opplærings forebyggende effekt på elever i skolen. Dalland (2019, s. 64) beskriver dette som en umulig oppgave, men det er likevel mulig at vi forstår mer om tilpasset opplærings effekt på forebygging av utagerende atferd generelt.

Et forskningsintervju kan utformes på flere forskjellige måter (Thagaard, s. 90, 2019). Ytterligheten på den ene siden preges av lite struktur, og kan heller sees på som en samtale mellom forsker og intervjuperson om hovedtemaene i prosjektet (Thagaard, s. 90, 2019). De positive sidene med en slik måte å intervju på er at forsker i større grad kan bringe nye opp temaer underveis i intervjuet, og at man kan tilpasse spørsmålene til de temaer personen bringer opp (Thagaard, s. 90, 2019). Thagaard (s. 90, 2019) peker på at denne tilnærmingen kan være relevant og nyttig som innledning til prosjektet, nettopp fordi en åpen samtale gir

grunnlag for å utvikle temaer vi anvender i prosjektet. En annen fordel med en slik tilnærming er at man kan få utdypet temaer som dukker opp under intervjuet som man ikke hadde tenk på i forkant.

Den andre ytterligheten er da et betydelig mer strukturert intervju. I et slikt intervju har man utformet hovedspørsmålene på forhånd, og rekkefølgen av spørsmålene er i stor grad fastsatt (Thagaard, s. 90, 2019). Her er det kvalitative aspektet at fremgangsmåten er basert på at informanten står fritt til å utforme svarene sine, og vedkommende kan presentere sin egen forståelse av temaene i prosjektet (Thagaard, s. 90, 2019). Fordelen med et slikt intervju er at de svarene vi får er sammenlignbare. De er sammenlignbare på bakgrunn av at alle informantene har kommentert de samme spørsmålene, denne tilnærmingen blir gjerne benyttet i prosjekter hvor analysen er rettet mot sammenligninger mellom personer (Thagaard, s. 91, 2019).

Jeg syntes begge ytterpunktene har spennende muligheter for utfall i mitt prosjekt. Dermed bestemte jeg meg for å gjennomføre et delvis strukturert intervju. Under et delvis strukturert intervju vil man underveis i intervjuet, avhengig av svar og perspektiver fra informanten, få muligheten til å spille videre på disse perspektivene og svarene. Du kan forme intervjuet etter svarene fra informanten, og dette kan gi deg perspektiver og vinklinger du selv ikke hadde tenkt på i forkant. Under et delvis strukturert intervju kan man både følge med på informantens fortelling og samtidig sørge for at de temaene er viktige for problemstillingen blir belyst i løpet av intervjuet (Thagaard, 2019, s. 91). Jeg har også erfart at dersom informantene får tilsendt intervjuguiden på forhånd kan de forberede svar de føler er de «korrekte» svarene, eller de svarene de tror jeg ønsker å få. Dette setter naturligvis begrensninger for hvordan informantene selv får reflektert over egen praksis og dermed føre til at informantene ikke får formidlet det som faktisk er deres mening eller overbevisning.

Det delvis strukturerte intervjuet er det som blir benyttet oftest i kvalitative studier (Thagaard, s. 91, 2019). I et delvis strukturert intervju har man fastlagt temaene i prosjektet på forhånd, men man bestemmer rekkefølgen underveis (Thagaard, s. 91, 2019). Dette gjør at man kan både følge med på intervjupersonens fortelling og samtidig sørge for at temaene for prosjektet blir ivaretatt og svart på i løpet av intervjuet. Denne fleksible strukturen gjør at man lett kan tilpasse spørsmålene til informantens beskrivelser og man kan inkludere spørsmål man ikke hadde forberedt på forhånd, men som dukker opp underveis i intervjuet basert på informantens svar (Thagaard, s. 91, 2019).

3.3.1 Gjennomføringen av intervjuene

Jeg benyttet meg som nevnt av et delvis strukturert intervju. Jeg hadde derfor utarbeidet en intervjuguide i forkant av mine intervjuer. I intervjuguiden hadde jeg delt intervjuet inn i faser. De 4 fasene var de temaene som jeg vurderte som aller mest sentral for min oppgave. Første fase var informantens bakgrunn, altså alder, utdanning, yrke, arbeidserfaring og faglige interesseområder. Fase nummer 2 var utagerende atferd. Fase 3 var systemperspektiv. Fase 4 ble da tilpasset opplæring.

Jeg hadde noen planlagte spørsmål under de forskjellige fasene, disse fikk informantene tilsendt på forhånd. Dette ga de muligheten til å forberede seg og danne seg et bilde av hva jeg ønsket å belyse i dette forskningsprosjektet. Jeg hadde også noen planlagte oppfølgingsspørsmål som informantene ikke fikk se på forhånd. Dette fordi at man muligens mister validitet ved å la informantene forberede seg for mye. Det kan som nevnt føre til at informantene svarer det de tror er «korrekt» eller det de tror intervjuer ønsker å høre. Dette var derfor et bevisst valg.

Under intervjuene benyttet jeg også muligheten til å bygge videre på informantenes svar og ideer underveis. Dette gjorde jeg med å stille spørsmål ut fra deres svar. Dette ga meg mer informasjon til oppgaven, men det ga meg også en bedre forståelse av hva informantene prøvde å formidle. Dermed var jeg godt tjent med denne måten å arbeide på. Siden dette var intervjuet jeg hadde planlagt hadde ikke behov for så mange faste spørsmål. Jeg hadde rundt 4 faste spørsmål under hver fase som jeg sendte til informantene. De andre planlagte spørsmålene hadde jeg som underspørsmål til de store mer åpne spørsmålene. Antall underspørsmål varierte ut fra hvilket hovedspørsmål som gjaldt. Ellers fungerte det godt å ha åpning til å spørre informantene underveis i intervjuet. Jeg følte jeg fikk benyttet denne åpningen godt også. Jeg følte også at informantene satt pris på at de fikk tilsendt noe i forkant og dermed fikk forberedt seg litt. Det gjorde de tryggere på temaene vi skulle drøfte, og de hadde fått tiden til å reflektere litt rundt temaene.

3.3.2 Utvalg

Valget av intervjupersoner avhenger av hva du ønsker å vite noe om. Dersom man velger informant/intervjuperson som du mener har bestemte kunnskaper eller erfaringer kalles det et strategisk valg (Dalland, 2019, s. 74). Når man skal intervju fagpersoner har man en verdifull mulighet til å få innblikk i ekspertenes erfaringer og kunnskaper på denne måten (Dalland, 2019, s. 76).

Når man ser etter gode informanter er det viktig at man gjør et aktivt søk etter dette. Gode informanter er gjerne samarbeidsvillige, motiverte, veltalende og kunnskapsrike (Kvale & Brinkman, 2010, s. 175). Dette er da en liten mal man bør ha i søken etter informanter. De bør også være ærlige, konsistente, de gir sammenhengende framstillinger. Det er også å viktig at de holder seg til intervjutemaet og ikke sporer av. Kvale & Brinkman (2010, s. 176) skriver at denne perfekte informantene dog ikke eksiterer. De skriver at det vil være forskjellige personer som passer for ulike intervju typer. Kvale & Brinkman (2010, s. 176) skriver også at denne elegante og veltalende informantene også kan være med på å svekke reliabiliteten til oppgaven. Dette fordi at slike informanter i enkelte tilfeller kan tildekke motstridende forhold i forskningstemaet.

Til min oppgave kunne det være aktuelt å intervju PP-rådgivere, spesialpedagoger, lærere eller barn. Mitt valg falt til slutt på at jeg skulle intervju kontaktlærere. Jeg vurderte lenge å intervju barn og komme i dybden på hvordan barn med utagerende atferd opplevde tilpasset opplæring. Jeg tror at det å intervju barn ville gitt meg et spennende og interessant perspektiv på oppgaven, men jeg kom likevel fram til slutt på at jeg ville intervju kontaktlærere. Lærere jobber med en stor gruppe barn, alle er forskjellige og har behov for ulike tilnærminger til læring.

Lærere i grunnskolen jobber også mye med elever med utagerende atferd. Derfor er både tilpasset opplæring og utagerende atferd to aktuelle og godt kjente begrep. Jeg ville også få perspektivet fra læreren på hvorfor tilpasset opplæring kan forebygge utagerende atferd. Det er tross alt læreren som skal tilpasse opplæringen, da mener jeg det er verdi i lærerens refleksjoner over effekten av dette. Når man intervjuer fagpersoner kan man få nye perspektiver på problemstillingen. De bruker gjerne samme språk, er kjent med begrepene og derfor kan man redusere risikoen for misforståelser (Dalland, 2019, s. 76). Jeg var som nevnt ute etter lærernes erfaringer med tilpasset opplæring som forebyggende faktor mot utagerende atferd, og klargjorde dette på forhånd. Slik som det bør og skal gjøres (Dalland, 2019, s. 76).

Jeg bestemte meg for å intervju lærere ansatt i grunnskolen. Når jeg tok kontakt med informantene var det gjort på bakgrunn av en nøye vurdering. Jeg intervjuet bevisst lærere fra 3 forskjellige skoler. Jeg fikk også sjekket ut i forkant om de jeg ønsket å intervju hadde jobbet nok med elever med utagerende atferd. Dette vurderte jeg som en forutsetning for å kunne gjennomføre intervjuet. Jeg tenkte at det ville være med på å rettferdiggjøre oppgavens

reliabilitet. Profilen på lærerne var derfor at de måtte være ansatt i skolen og ha jobbet med utagerende atferd.

Når jeg hadde funnet lærerne med denne profilen startet jeg med intervjuene. Jeg valgte å intervju 3 informanter fordi det kunne i større grad gi meg representative svar, altså svar som kan fortelle noe utover kun de 3 informantene. Jeg kunne intervjuet flere informanter, men etter samtaler med veileder ble det konkludert med at 3 informanter holdt. Grunnen til dette går også på hvor mange svar og refleksjoner man får sett nøye på og sammenlignet med teorien i en masteroppgave. Forskningen måtte være gjennomførbart.

3.3.3 Intervjuguide

Intervjuguiden er verktøyet som skal lede deg gjennom intervjuet. Det er samtaleformen som er kjennetegnet til det kvalitative intervjuet (Dalland, 2019, s. 78). Det er altså intervjuet som skal samle data og kunnskap til prosjektet ditt. Intervjuguiden skal primært være for å huske på de viktigste temaene man vil ta opp, samt gi dialogen en retning (Dalland, 2019, s. 78). Selve arbeidet med å utarbeide en intervjuguide skal også ha som rolle å gjøre forskeren klar for intervjuet, både faglig og mentalt (Dalland, 2019, s. 78). Dalland (2019, s. 78) skriver at intervjuguiden legger grunnlaget for å ta opp et fenomen som angår både intervjuer og informant, og at man gjennom denne samtalen skal forstå fenomenet man snakker om bedre.

Intervjuguiden ser jeg på som et vitalt verktøy for å finne svar på min problemstilling. Jeg er avhengig av at intervjuguiden er treffende og omfatter alle aspektene med min problemstilling. Intervjuguiden kan dog heller ikke bli for bred og omfattende, for da vil man ha store vansker med å snevre inn problemstillingen og finne konkrete svar på problemstillingen. Jeg måtte derfor lage en treffende og relevant intervjuguide, samtidig som den ikke ble for omfattende og irrelevant. Dette var krevende, men intervjuguiden ble delt inn i de mest relevante fasene. Jeg følte også at de faste spørsmålene og oppfølgingsspørsmålene ga meg nok informasjon til oppgaven uten at det ble for uoversiktlig og bredt. Når man utformer intervjuguiden må man planlegge godt, slik at man både får stilt spørsmål om de sentrale temaene i prosjektet og at man kan være fleksible overfor intervjupersonens utsagn (Thagaard, s. 95, 2019). Dette opplevde jeg, underveis i intervjuene, at min intervjuguide klarte å balansere. Denne modellen passer særlig godt når man på forhånd har bestemt hvilke temaer intervjuet skal handle om, og når man skal basere analysen av dataene på å sammenligne hva alle personene i prosjektet har sagt om de samme temaene (Thagaard, s. 95, 2019).

Jeg ønsket at spørsmålene hadde balanse mellom å kreve konkrete svar og svar som oppfordrer til å prate mer rundt de konkrete svarene. Dersom man skal forstå informanten og svarene informantene gir trenger man svar som krever større refleksjon og forklaring rundt svarene. Hovedstrukturen i en intervjuguide skal naturligvis inneholde spørsmål om de mest sentrale temaene i prosjektet (Thagaard, 2019, s. 2019). Dersom man har en hovedtyngde av konkrete spørsmål vil det være hensiktsmessig å få informanten til å fortelle om tidligere erfaringer (Thagaard, 2019, s. 98). Dette gjør at man lettere kan knytte tidligere erfaringer opp mot svarene informanten gir, på denne måten får man utvidet sin forståelse av svarene. Dette er også en måte på å forstå informanten og situasjonene informanten har vært i på en bedre måte.

Det er viktig å tenke på rekkefølgen av temaer i en intervjuguide. Det vil være naturlig å starte intervjuet med spørsmål som er lette å besvare, faktaorientert og konkrete (Dalland, 2019, s. 2019). Dette fordi at de viktigste temaene gjerne trenger mer reflekterte og gjennomtenkte svar. Det vil derfor være en fordel å ha snakket seg varm og opparbeidet tillit hos informanten (Dalland, 2019, s. 78).

Videre er det viktig at intervju spørsmålene oppfordrer til beskrivelser, målet er at man skal få intervju personen til å gi en mest mulig spontan framstilling (Dalland, 2019, s. 78). Man ønsker med dette målet å få ærlige svar på hvordan informanten opplever de fenomenene eller temaene vi snakker om i intervjuet. Noen ganger kan det forekomme at informanten helt uoppfordret tar opp et annet tema, gjerne et tema som også står i intervjuguiden (Dalland, 2019, s. 79). Dette kan være temaer som det vil være naturlig å se i sammenheng med fenomenet som blir drøftet, og som du derfor har med i intervjuguiden. Det kan for eksempel være at man kommer innpå et tema før det dukker opp som tema i din planlagte rekkefølge i intervjuguiden. Det er da viktig å ikke avbryte, men heller notere seg ned at informanten kom inn på dette temaet på eget initiativ (Dalland, 2019, s. 2019).

Når man har utformet en intervjuguide og gjennomført første intervju kan det være aktuelt å endre på spørsmålene og rekkefølgen basert på erfaringene fra forrige intervju (Dalland, 2019, s. 79). Dette vil naturligvis kunne spille en rolle når du senere skal tolke og drøfte funnene du har fått med deg fra feltet.

Når man gjennomfører et kvalitativt forskningsintervju bør det inneholde både faktaspørsmål og meningsspørsmål, det er som regel vanskeligst å intervjuer ved hjelp av meningsspørsmål (Kvale & Brinkman, 2010, s. 49).

3.4 Hvordan velge ut og innhente data?

Når vi overfører intervjusamtalen til tekst får vi en begrenset rekonstruksjon av intervjusituasjonen (Thagaard, 2019, s. 111). Lydopptak i intervjusituasjonen gir den mest fylldige informasjonen om dialogen mellom forsker og intervjuperson. Vi får opptak av hvordan informanten svarer på spørsmålene, vi kan registrere hvordan informanten engasjerer seg, eventuelt nøler med å svare, eller tar pauser i løpet av intervjuet. Informanten må naturligvis gi tillatelse til bruk av lydopptak (Thagaard, 2019, s. 112). Om man benytter digital opptaker vil transkriberingen bli forenklet. Det er mulig å overføre lydfilen direkte til datamaskinen, når man har filen i datamaskinen kan man lytte til den samt skrive den inn i et dataprogram som man senere kan anvende i analysen (Thagaard, 2019, s. 112).

Video ville vært den innsamlingsmetoden som gir det mest komplette bildet. Man får muligheten til å plukke opp alt som blir sagt og kroppsspråket til informanten underveis i intervjuet (Dalland, 2019, s. 85). Dessverre er arbeidet rundt å bruke video noe krevende, det vil være en god del etiske dilemmaer å ta hensyn dersom man bruker video. Lydopptak vil derfor være den optimale løsningen når man skal gjennomføre kvalitative intervjuer.

Det er godt mulig å gjennomføre intervjuene med hjelp av å skrive notater underveis i intervjuet (Dalland, 2019, s. 85). Det er en krevende arbeidsform, men det kan være effektivt dersom man mestrer dette Dalland (2019, s. 85). Dersom man velger å notere er man avhengig av å bruke tiden du trenger. Erfaringene fra kvalitative intervjuet er at informantene ikke blir lei, men de setter pris på at intervjuer forsikrer seg om at sitater og svar blir korrekte (Dalland, 2019, s. 85). Det er også lurt å be informanten gjenta seg hvis du er usikker på hva som blir sagt eller at du ikke fikk alt med deg. Det vil være en risiko for å miste oversikten og muligheten til å tolke underveis dersom du noterer, men det er ikke gitt at dette er en konsekvens (Dalland, 2019, s. 85).

Når man noterer fra et intervju er det også viktig at man noterer ned reaksjonene til intervjuer og informant (Thagaard, 2019, s. 111). Man bør notere hvordan intervjuer opplevde intervjusituasjonen, hvordan informanten forholdt seg til de ulike spørsmålene og intervjupersonens nonverbale kommunikasjon som kroppsholdning og gester (Thagaard,

2019, s. 111). Man prøver altså å gjenskape det sosiale samspillet som forekom i intervjuet, derfor trenger man så fyldige notater som mulig om intervjusituasjon som helhet (Thagaard, 2019, s. 111). Det er derfor omfattende og krevende å notere ned underveis i intervjuet, men det er gjennomførbart.

3.4.1 Innhenting av data

Jeg valgte i min oppgave å notere ned underveis i intervjuet. Det har helt klart sine fordeler med å benytte seg av båndopptaker. Planen var i utgangspunktet å bruke lydopptaker, men underveis falt jeg til slutt på valget med å bruke notater. Rent praktisk var det enklere å benytte seg av notater da jeg måtte reise til studiested for å hente ut lydopptaker, men jeg syntes også at jeg var blitt komfortabel med å notere etter at jeg gjorde det når jeg skreiv bachelor. Jeg synes fordelene med å notere er at jeg sparer tid. Hovedårsaken til at jeg valgte å notere var nok rent praktisk, men jeg var også trygg på at jeg skulle få hentet ut all informasjon hos informanten med å notere. Det blei nok å kreve mer struktur og ryddighet fra meg under intervjuet, men det er likevel overkommelig.

Jeg får hentet ut det viktigste av intervjuet, uten å måtte bruke tid på å transkribere. Svakheten med å notere vil naturligvis være at det vil være ting som informanten sier som ikke kommer med i notatet og dermed forsvinner. Jeg brukte mye under intervjuene for å forsikre meg om ingen informasjon skulle gå tapt. Dette gjorde jeg med å ofte gjenta svarene til informantene, og jeg gjennomgikk svarene mot slutten av intervjuet for å forsikre meg om at alt det viktigste var kommet med. Jeg måtte også bruke tid på å organisere notatene underveis i intervjuet, alt dette førte til at intervjuet ble lengre enn først tiltenkt. Jeg brukte derfor lengre tid enn de 90 minuttene jeg hadde regnet med at jeg skulle bruke.

Når man noterer underveis i et intervju vil det være en risiko for at intervjuet mister sin naturlige flyt og at du ikke rekke å stille alle oppfølgingsspørsmålene du ønsker å stille fordi du er opptatt med å notere. Det er i alle fall min tidligere erfaring med å notere underveis i et intervju. Siden jeg var bevisst på dette i forkant av intervjuet følte jeg at jeg var godt forberedt på dette. Jeg var i forkant og fikk informanten til å ta pause mellom hvert svar, det kunne nok oppleves litt oppstykket men det fungerte fint. Jeg fikk god kontakt med informantene og det ble en god flyt i tillegg til at jeg fikk stilt spørsmål ut ifra de svarene jeg fikk. Selv om jeg måtte notere og bruke tid på det følte jeg at informanten ble komfortabel og trygg med intervjusituasjonen.

En annen svakhet med å notere i stedet for å bruke lydopptaker er mangelen på reaksjoner. Jeg fanget opp reaksjonene på spørsmålene og svarene hos informanten, men jeg får dem ikke overført på samme måte som om jeg hadde hatt lydopptaker. Hvordan informanten svarer på spørsmålene, vi kan registrere hvordan informanten engasjerer seg, eventuelt nøler med å svare, eller tar pauser i løpet av intervjuet er noen store fordeler med bruk av lydopptaker. Det er også rimelig å anta at man ikke klarer å fange opp alle reaksjonene under et intervju, en lydopptaker ville gitt deg muligheten til å fange opp alle reaksjonene og derfor analysere dem og vurdere hvilken betydning det har for svarene og informasjonen du har fått hos informanten.

3.5 Reliabilitet

Reliabilitet og validitet er sentrale begreper for å vurdere forskningsprosjekts troverdighet, og gir derfor også uttrykk for kvaliteten av prosjektet (Thagaard, 2019, s. 181). Reliabilitet handler om forskningens pålitelighet. Reliabilitet handler om å gjøre rede for hvordan vi utvikler data. Det innebærer blant annet at vi beskriver den kontakten vi har etablert med deltakere i felten, og de inntrykkene vi har av forløpet i feltarbeidet. Man kan derfor si at reliabilitet handler om at vi redegjør for hvilken betydning erfaringer i felten har for hvordan vi har utviklet data (Thagaard, 2019, s.181).

Forskerens argumentasjon har som mål å overbevise den kritiske leser om at forskningen har mye kvalitet og at man derfor kan forsvare verdien av resultatene (Thagaard, 2019, s. 188). For å best forsvare reliabiliteten til oppgaven bør man gjøre forskningsprosessen så gjennomsiiktig som overhodet mulig. Dette innebærer at man gir en detaljert beskrivelse av forskningsstrategi og analysemetoder slik at noen som er helt utenforstående kan vurdere forskningsprosessen trinn for trinn (Thagaard, 2019, s. 188). Det er vitalt for forskeren å gjøre rede for hva som er referat fra intervjusamtalen, og hva som er forskerens kommentarer og vurderinger (Thagaard, 2019, s. 188). Dette er avgjørende for å rettferdiggjøre reliabiliteten til forskningen. Det å gjøre rede for referat og kommentarer vil være spesielt viktig i min oppgave da jeg har notert ned informasjon fra intervjuene, uten å bruke lydopptaker eller video.

I intervjusituasjonen spiller det ut på dataens reliabilitet om forskeren for eksempel stiller ledende spørsmål eller blander ordvalget til informanten (Kvale & Brinkman, 2010, s. 250). Det kan potensielt være flere fallgruver under et intervju, derfor kreves det bevissthet rundt disse fallgruvene hos forskeren. Dersom man er bevisst på hvilke tiltak man kan gjøre for å

forsikre seg om at intervjuet blir så objektivt som overhodet mulig, uten påvirkning fra forskeren. Den beste måten for å oppnå høy reliabilitet er derfor ved å motvirke vilkårlig subjektivitet (Kvale & Brinkman, 2010, s. 250). Kvale & Brinkman (2010, s. 250) skriver også at et for stort fokus på å motvirke subjektiviteten kan føre til at man setter begrensninger for kreativ tenkning og variasjon i oppgaven. Den kreative tenkingen og variasjonen får bedre betingelser når forskeren får lov til å styre mer av sitt intervju selv, som å følge egen intervjustil, improvisere underveis og følge opp fornemmelser underveis (Kvale & Brinkman, 2010, s. 250).

Befring (s. 100, 2020) skriver at «ved intervju er det en implisitt forutsetning at det skal være mulig å få innsikt i informantenes erfaringer og opplevelser. Det betyr at en søker etter introspektive data, noe som krever at informantene er i stand til å sanse og registrere sine opplevelser av seg selv og sin livssituasjon. Men det krever også at informantene kan sette ord på opplevelsene». Befring (s. 100, 2020) skriver videre at dette medfører fem store metodiske utfordringer, disse dreier seg om:

- Individets direkte tilgang til selvforståelse (selvinnsikt)
- Mulige fortrenninger og andre hindringer
- Forutsetninger for å gi uttrykk for personlige opplevelser
- Samsvaret mellom den faktiske opplevelsen og det som sies
- Muligheter for å korrigere feiloppfatninger i intervjusituasjonen

I dette arbeidet kreves det at du benytter dialogens muligheter samt innhente kombinerte data. Dette for å sikre forskningen mest mulig validitet i møte med de nevnte utfordringene og få frem hva som er informantenes personlige egenskaper, med verdier, holdninger og engasjement (Befring, s. 100, 2020).

Thagaard (2019, s. 188) skriver også at forskeren er nødt å argumentere for reliabilitet ved å redegjøre for hvordan man utvikler data gjennom hele forskningsprosessen. Videre konkluderer hun med at reliabilitet innebærer at vi reflektere over konteksten for utvikling av data og hvordan relasjonen til deltakere i felten har betydning for utvikling av data. Denne konklusjonen støtter opp om at man kan legitimere forskningsprosjektet i større grad om alle påvirkende faktorer blir redegjort for.

Når jeg skal best skulle ivareta prosjektets reliabilitet i mine intervju har gjorde jeg meg opp noen arbeidsmåter som best kunne bidra til det. Under intervjuene var det viktig å forsikre

meg om at jeg forstår informanten slik informanten ønsker å bli forstått. Da tente jeg at det er lurt å alltid forsikre meg om at min oppfatning av hva som ble sagt stemmer overens med det informanten formidler. Jeg sørget for dette med å alltid forsikre meg om at jeg forstår informanten riktig underveis i intervjuet. Videre fokuserte jeg på å gjøre noteringen nøyaktig og presis, og vise til sitater fra informanten i oppgaveteksten. Dette skal forhåpentligvis legitimere min oppfatning av informantens svar.

Thagaard (s. 109, 2019) skriver at god kvalitet er når informanten forteller engasjert om det han eller hun blir intervjuet om og når intervjuer går opp i samtalen og fengsles av den. Hun mener at et annet kjennetegn på kvalitet er at begge parter er genuint interesserte og engasjerte i det intervjuet handler om. Mine intervju følte jeg hadde denne genuine interessen og engasjementet. Informantene var engasjerte i arbeidet sitt og opplevde problemstillingen som spennende og relevant. Jeg opplevde at dette var med på å heve kvaliteten på intervjuet. Thagaard (s. 109, 2019) skriver også at dersom man blir bevisst på kvaliteten underveis i intervjuet så er det et dårlig tegn. Hun skriver at det er bare den dårlige kontakten vi registrerer. Jeg registrerte ingen dårlig kontakt underveis i intervjuene og satt igjen med en opplevelse av å ha hatt en god samtale med høyt faglig innhold når intervjuene var gjennomført.

3.6 Validitet

Validitet dreier seg om relevans og gyldighet. Det som måles, må ha relevans og være gyldig for det problemet som undersøkes (Dalland, 2019, s. 40). Det er viktig at vi går kritisk gjennom hva vi baserer våre tolkninger på. Hvor vi står i miljøet vi studerer har betydning for tolkningene vi kommer fram til. Validitet er også basert på om tolkninger fra ulike studier kan bekrefte hverandre (Thagaard, 2019, s. 181). Validitet i vanlige ordbøker blir definert som en uttalelser sannhet, riktighet og styrke. Kvale & Brinkman (2010, s. 250) skriver at «validitet i samfunnsvitenskapene dreier seg om hvorvidt en metode er egnet til å undersøke det den skal undersøke». Validiteten skal vurdere om den kvalitative forskningen som er gjennomført gir gyldig, vitenskapelig kunnskap (Kvale & Brinkman, 2010, s. 251). Valideringen gjennomgår hele forskningsprosessen (Kvale & Brinkman, 2010, s. 253).

Kvale & Brinkman (2010, s. 253) har delt valideringen inn i 7 stadier:

1. *Tematisering*: En undersøkelses gyldighet avhenger av hvor solide studiens teoretiske forutakelser er, og av hvor logisk utledningen fra teori til forskningsspørsmål er.

2. *Planlegging*: Gyldigheten av kunnskapen som produseres avhenger av undersøkelsesoppleggets kvalitet og metodene som brukes for studiens emne og formål.
3. *Intervjuing*: Validitet i dette tilfellet har å gjøre med informantens troverdighet, selv og selve intervjuets kvalitet.
4. *Transkribering*: Hvordan du transkriberer språket fra muntlig til skriftlig form
5. *Analysering*: Hvorvidt spørsmålene du stiller i intervjuene er gyldige.
6. *Validering*: Denne delen gjelder en reflektert vurdering av hvilke valideringsformer som er relevante for en bestemt studie.
7. *Rapportering*: Dette går på hvorvidt man kan gi en valid beskrivelse av hovedfunnene i studien.

Siden valideringen blir delt inn i 7 faser, og de 7 fasene foregår fortløpende i forskningen er man nødt til å tenke på validering gjennom hele forskningsprosessen. Man bør altså unngå å kun tenke på validering etter du har gjennomført forskningen din, for du bør ha valideringen sentralt i arbeidet ditt med forskningen hele veien (Kvale & Brinkman, 2010, s. 254). Dersom man gjør dette vil man i større grad lykkes med valideringen.

Under punkt 2 i Kvale & Brinkmans (2010, s. 253) 7 faser av validering står det om planleggingen av forskningen. Underlagt her ligger altså intervjuguiden. Intervjuguiden er som nevnt et vitalt dokument i forskningen, men også sentralt i utgreingen av forskningens validitet. Når det skal utformes en intervjuguide vil innholdsvaliditeten bli vurdert på et logisk grunnlag (Befring, 2020, s. 41). Befring (2020, s. 41) skriver at dette innebærer å vurdere om det er et tilfredsstillende samsvar mellom det definerte innholdet av variabelen og det utvalget av spørsmål som inngår i intervjuguiden. Jeg brukte som nevnt god tid på utarbeidelsen av intervjuguiden og bruke tid på å dele inn i faser og finne spørsmål som med bakgrunn i teorien kunne gi meg interessante svar til min oppgave. Intervjuguiden jeg brukte var den samme i alle intervjuene slik at informantene fikk de samme hovedspørsmålene og oppfølgingsspørsmålene. Noen spørsmål ble dukke naturligvis opp underveis i intervjuet da jeg enten ønsket å få informantene til å utdype, forklare eller fortsette den resoneringen som allerede var igangsatt.

Når man skal vurdere innholdvaliditeten i intervjuguiden må man også se på om utvalget av spørsmålene har forstyrrende innslag av irrelevante faktorer (Befring, 2020, s. 41). Jeg prøvde under utarbeidelsen av intervjuguiden å se på at alle spørsmålene skulle kunne gi med

interessante svar for oppgaven eller som skulle kunne være behjelpelig for å knytte spørsmålene sammen og få en god struktur og flyt i intervjuet. Jeg merket meg under intervjuene at noen spørsmål var mer interessante og satte i gang flere refleksjoner hos informanten enn hva noen andre spørsmål gjorde.

Jeg følte likevel at sammensetningen av spørsmålene hjalp meg til å få gode svar fra informantene. Jeg merket meg i alle fall ingen spørsmål som jeg umiddelbart oppfattet som irrelevant. Siden jeg avsluttet alle intervjuene med å spørre informanten om det var noe vi ikke hadde fått vært igjennom som også kunne være relevant for oppgaven følte jeg at jeg fikk kontrollert hvor omfattende og relevante spørsmålene i intervjuguiden egentlig var. Det var ingen informanter som følte at vi hadde snakket for mye utenom problemstillingen. Denne delen av intervjuet ble primært brukt av informantene til å understreke hva de opplevde som de viktigste refleksjonene sine i intervjuet.

Befring (2020, s. 42) skriver også om metodevaliditet, eller teoretisk validitet som det også kalles. Dette handler om validitetsvurderinger av den metoden som skal benyttes ved en datainnsamling (Befring, 2020, s. 42). I forskning der intervju er blitt brukt som metode vil varierende forutsetninger for selvinnsikt være en stor validitetsutfordring da spørsmålene kan kreve introspeksjon, det gjelder spesielt når man må selvrapporere under et intervju (Befring, 2020, s. 42). Validiteten vil også være influert av evne og vilje til å gi informasjon om seg selv, og det vil i mange tilfeller være avgjørende for validiteten om informanter opptrer alene eller kollektivt, anonymt eller åpent (Befring, 2020, s. 42).

Siden min intervjuguide krever lite selvrapporing fra informanten, men heller ser på informantens opplevelser og erfaringer med tilpasset opplæring og utagerende atferd vil det trolig være lite grunn til å mistenke at liten selvinnsikt vil gi mye feilinformasjon. Det vil derimot kunne være relevant dersom informanten er negativ eller positiv til tilpasset opplæring i fagfornyelsen. Dette kan føre til at informanten er urealistisk negativ eller urealistisk positiv til effekten av tilpasset opplæring som forebyggende faktor til utagerende atferd. Det vil dog likevel være grunnlag for å ta opplevelsene og erfaringene på alvor da det likefullt er informantens erfaringer og opplevelser med tilpasset opplæring og utagerende atferd. Jeg er også av den oppfatning at anonymiteten styrker forskningens validitet. Effekten av at informantene er anonyme kan være at de ikke frykter å være ærlig og dele de reelle opplevelsene og erfaringene med problemstillingen. Informantene kan ikke bli kritisert for sine uttalelser, samt at uttalelsene ikke kan få konsekvenser for dem på noen måte.

Kvale & Brinkman (2015, s. 279) skriver at validiteten sjekkes best gjennom å undersøke feilkildene, jo sterkere falsifiseringbestrebelse en påstand har overlevd, desto mer gyldig eller troverdig er kunnskapen. Siden jeg gjennomfører en fenomenologisk studie der jeg ser på lærerens opplevelse av tilpasset opplæring som forebyggende faktor for utagerende atferd er det ikke påkrevd at svarene fra informantene nødvendigvis skal samsvare med teorien om tilpasset opplæring eller utagerende atferd.

Kvale & Brinkman (2015, s.281) skriver at «når gyldigheten av et funn skal fastslås – det vil si om en undersøkelse undersøker det den søker å undersøke – går undersøkelsens innhold og formål forut metodespørsmål». Under et intervju vil det være en mulig problemstilling være at informanten ikke «forteller sannheten» om de faktiske forhold, men utsagnene kan likevel godt uttrykke sannheten om personens oppfatning av seg selv (Kvale & Brinkman, 2015, s. 281).

Når man gjennomfører et intervju kan det være en utfordring for validiteten at forskeren utvikler data i kontakt med deltakere i felten, og da vil utsagnene vi registrerer i felten være preget av hvordan vi selv forstår og oppfatter det som blir sagt (Thagaard, 2019, s. 188). Man kan forsøke å «utjevne» dette ved redegjøre skikkelig for hvordan vi utvikler data. Da kan man for eksempel få en annen forsker til å gjennomføre en kritisk evaluering av framgangsmåtene i prosjektet, samt tolkningen av svarene. Man kan også benytte seg av veileder til den kritiske evalueringen av framgangsmåtene, slik jeg gjorde.

3.7 Ethiske dilemmaer og NSD

Når man tar i bruk kvalitative metoder krever det en bevissthet om etiske retningslinjer og forventninger om at forskeren utviser en etisk praksis i sine forskningsprosjekter (Thagaard, 2019, s. 20). I studier der man har direkte kontakt med informantene/personene vi studerer er det utarbeidet særskilte etiske retningslinjer som definerer forskerens forhold til deltagerne. Retningslinjene dreier seg om etiske retningslinjer i behandling av personopplysninger, samtykke, konfidensialitet og konsekvenser for å delta i prosjektet (Thagaard, 2019, s. 20-26). Det er forskerens ansvar å sørge for at disse retningslinjene blir ivarettatt og fulgt på en god måte.

Når man gjennomfører kvalitativ metode og tar i bruk forskningsmetoder som observasjon og intervju så fører det med seg en nær kontakt mellom forskeren og informantene (Thagaard, 2019, s. 21). I et intervju skapes kunnskap i samspill med et annet menneske. Intervjueren bør

derfor være oppmerksom på mulige etiske krenkelser av informantens personlige grenser, og intervjuer bør være i stand til å mestre det mellommenneskelige dynamikken i samspillet (Kvale & Brinkman, 2010, s. 51). NESH (sitert i Thagaard, 2019, s. 22) skriver at «forskeren skal arbeide ut fra en grunnleggende respekt for menneskeverdet. Forskeren skal respektere forskningsdeltakerens autonomi, integritet, frihet og medbestemmelse».

Jeg hadde dermed et stort ansvar som forsker. Jeg måtte gjøre gode vurderinger og følge reglene og retningslinjene for å best mulig ivareta informantene i min masteroppgave. Det er også vitalt at forskeren har deltakerens informerte samtykke. Informert samtykke dreier seg om at forskningsdeltakerne skal ha tilstrekkelig informasjon om forskningsfeltet, forskningens formål, hvem som eventuelt har finansiert prosjektet, hvem som får tilgang til informasjonen, hvordan resultatene er tenkt brukt, og om følgene av å delta i prosjektet (Thagaard, 2019, s. 23). Alt denne informasjon kreves for å gi den eventuelle deltakeren et godt grunnlag for å vurdere om han/hun ønsker å delta i prosjektet og vil gi sitt samtykke (Thagaard, 2019, s. 23).

Konfidensialitet er et annet grunnprinsipp for å kunne vurdere forskningspraksisen som etisk forsvarlig (Thagaard, 2019, s. 24). Dette krever at forskeren sørger for at personlige opplysninger er aidentifisert og at publisering og formidling av forskningsmaterialet skal være anonymt (Thagaard, 2019, s. 24). Konsekvenser av å delta i forskningsprosjekter er også noe forskeren må være bevisst på. NESH (sitert i Thagaard, 2019, s. 26) sier at «forskeren har ansvar for å unngå at forskningsdeltakerne blir utsatt for alvorlig fysisk skade eller andre alvorlige eller urimelige belastninger som følge av forskningen».

For å gjennomføre et godt intervju krever det en del forberedelse, det samme gjelder også når du skal ivareta informantene på en god måte. For å ivareta informantene på en god måte må du gjøre forberedelser og ta formelle hensyn når du skal dele ut informasjon om deltakelsen i prosjektet (Dalland, 2019, s. 77). Som ansvarlig for prosjektet må man hente inn informert samtykke hos deltakerne. Det bør gjøres skriftlig med opplysninger om tema og hva slags oppgave man skriver på (Dalland, 2019, s. 77). Det er også nødvendig å ha med navn på institusjonen du studerer ved og min veileders navn. Når du møter informanten skal man forsikre seg om at informasjonen og at du får dette bekreftet med informantens underskrift (Dalland, 2019, s. 77).

Dalland (2019, s. 63) peker på det å ta vare på det som blir sagt, samtidig som du sikrer deg mot misforståelser som en utfordring med intervju som metode. Når intervjuet foregår krever det konsentrasjon og fokus for å kunne oppfatte hva informanten forteller og det er min oppgave som intervjuer å forhindre misforståelser mellom informant og intervjuer. Det vil derfor være hensiktsmessig å forsikre seg om at du (intervjuer) oppfatter informanten riktig. Det er også fornuftig å gjennomgå alle svarene når intervjuet går mot slutten.

Informanter som deltar i en intervjuundersøkelse har krav på anonymitet, det er derfor avgjørende at du i informasjonen til informantene bekrefter at du vil ivareta informantens anonymitet (Dalland, 2019, s. 77). Det vil også være en trygghet om du som ansvarlig for prosjektet redegjør for hvordan du ivaretar anonymiteten.

En annen ting som informantene må vite og dermed bør bli gjort oppmerksom på er at ansvarlig for forskningsprosjektet har taushetsplikt (Dalland, 2019, s. 77). Taushetsplikten omfatter alt du får høre i intervjuet. Denne taushetsplikten kan også fungere til fordel for oppgaven på det viset at den kan skape en trygghet og fortrolighet i intervjuet som igjen kan gi ærlige svar på informantens opplevelse av fenomenet (Dalland, 2019, s. 77). Dette vil også kunne få informanten til å fortelle mer enn bare det du spør om.

3.7.1 Ivaretagelse av informantene

Før jeg går i gang med intervjuene er jeg pålagt å melde inn prosjektet til Norsk senter for forskningsdata (NSD). Dette skal gjøres for å få en vurdering på om prosjektet mitt er i tråd med lovverket, det er lovpålagt for min institusjon å dokumentere alle sine behandlinger av personopplysninger, samt at å fylle ut meldeskjema vil hjelpe meg å systematisere prosjektet og den planlagte behandlingen. Jeg sendte inn en fylldig søknad til NSD. Jeg fikk deretter svar hos NSD, der tillot de meg å gjennomføre intervjuene i henhold til oppgitt plan for behandling av personvern. Jeg fikk også tillatelse til å benytte meg av lydopptaker, selv om jeg som nevnt valgte å ikke benytte meg av lydopptaker. Til NSD måtte jeg melde inn hensikten med forskningen, hvordan jeg skulle ivareta personvernet og hvordan jeg skulle innhente samtykke hos informantene. Jeg måtte derfor utarbeide et samtykkeskjema som klargjorde hvilke rettigheter og muligheter informanten har.

Samtykkeskjema ble så levert ut til informantene i forkant av intervjuet, og de måtte da signere dersom de ønsket å være med på prosjektet. Jeg gjennomgikk skjemaet med

informantene og klargjorde rettighetene de hadde i forbindelse med at de deltok på forskningsprosjektet.

Rettighetene til informantene dreier seg primært om sikring av personvernet. Informantene har krav på anonymitet og skal ikke bli gjenkjent i min oppgave. Dette blir ivaretatt gjennom å ikke ha med noen form for avslørende informasjon i teksten. Det nevnes for eksempel ikke navn, bosted eller arbeidsplass. Det er heller ikke interessant for oppgaven og oppgavens innhold. Det kan for eksempel stå at informanten er en 32 år gammel mann som har jobbet som lærer i grunnskolen i 8 år. Dette er egentlig den informasjonen som er viktig og interessant for oppgaven. Dersom man gjør det på denne måten også er det ingen fare for at informantene blir gjenkjent av andre.

Jeg hadde også klargjort i samtykkeskjema hvordan jeg skulle ivareta informantenes anonymitet best mulig. All informasjon om informantene skal være utilgjengelig for alle som ikke er en del av prosjektet. Altså der er kun jeg og veileder som har innsyn i hvem som er deltakere i prosjektet. En annen ting jeg må gjøre for å ivareta anonymiteten er å slette all informasjon om informantene når prosjektet ender. All denne informasjonen blir som nevnt lagt frem for informantene når vi gjennomgår samtykkeskjemaet.

Det er også andre tiltak og rettigheter informantene har for å bli ivaretatt på en god måte. Det ene er at informantene skal få lese igjennom funnene som blir presentert i oppgaven. Informantene kan kreve å få gjennomgå informasjonen jeg har hentet ut fra intervjuene. Dette gjøres for å sikre informantene om å ikke bli feilsitert. Informantene må derfor godkjenne sitatene og informasjon som da utgjør funnene i min oppgave. Dersom en informant opplever at han/hun er blitt feilsitert er det ikke mulig å ta dette med i presentasjonen av funnene. Informantene har krav på å bli sitert riktig. Informantene kan også endre underveis på hva han eller hun ønsker at skal med i oppgaven. Om informantene først tenker at funnene er presentert på en riktig måte, men deretter endrer mening er du som forsker nødt å endre de eventuelle sitatene. På denne måten sikrer man seg også at oppgaven medfører riktighet og at informasjon på alvor representerer feltet du har brukt for innsamling av data.

Annen viktig informasjon til informantene er at informantene har muligheten til å trekke seg fra prosjektet når han/hun måtte ønske. Dette er en rettighet informantene har i en deltakelse på et forskningsprosjekt som dette. Det er frivillig å delta og det er jeg som er avhengig av at fagfolk ønsker å la seg intervjuet til min oppgave. Informantene blir presentert denne rettigheten, og

den er viktig å understreke. Informanten trenger heller ikke å framlegge noen årsak dersom de forandrer mening om deltakelse i prosjektet.

4 Analyse og funn

I denne delen av oppgaven skal jeg legge fram funnene fra min datainnsamling. Dette vil basere seg på informantenes svar under intervjuene. Jeg vil presentere funnene i faser, på samme måte som intervjuguiden er bygget opp.

4.1 Informantene

I presentasjon av informantene vil jeg omtale de 3 informantene som informant 1, informant 2 og informant 3.

4.1.1 Utdanning og yrkeskarriere

Informant 1 er en dame på 43 år. Hun er utdannet førskolelærer. Informanten har i senere år studert forskjellige emner som matematikk, engelsk og norsk og har nå over 300 studiepoeng. Informanten har jobbet 6 år i skole, og i alle disse årene har informanten hatt stilling som kontaktlærer på trinnene 1-4. Informant 1 sine faglige interesseområder er klasseledelse og atferdsvansker. Informant 1 har jobbet med utagerende atferd gjennom alle sine 6 år som kontaktlærer.

Informant 2 er en mann på 31 år. Han er utdannet adjunkt. Informanten har undervist i 8 år. 7 år som kontaktlærer og 1 år der informanten har kombinert rollen som avdelingsleder og faglærer. Informanten har undervist på trinnene fra 1-10. Informantens faglige interesseområder er klasseledelse, tilpasset opplæring og relasjonsarbeid. Informanten har jobbet med utagerende atferd på trinnene 1-7.

Informant 3 er en mann på 34 år. Han er utdannet adjunkt med opprykk. Informanten har jobbet som lærer i 10 år, de første 2 årene som vikar. I løpet av de 10 årene har informanten vært faglærer i 1 år og kontaktlærer i 7 år. Informanten har også vært avdelingsleder i 3 måneder. Informantens faglige interesseområde er matematikkundervisning, og da spesielt den praktiske tilnærmingen til undervisningen. I alle årene som kontaktlærer har informanten jobbet med utagerende atferd.

4.2 Utagerende atferd

4.2.1 Forståelsen av utagerende atferd

Informant 1 forbant utagerende atferd med reaksjoner fra barnet. Gjerne reaksjoner som kommer når elevene ikke makter å uttrykke følelsene og tankene sine. Informant 1 mente at dette kunne føre til frustrasjon og dermed handlinger som bryter med forventet atferd. Reaksjonene kom gjerne fysisk og verbalt. Ofte fysisk og verbal utagering mot medelever og ansatte i skolen.

Informant 2 forstår utagerende atferd som elever som skiller seg ut i mengden, gjerne gjennom reaksjoner fysisk og verbalt. Dette er ofte barn som ikke blir møtt på sine premisser og som sliter med skolens forventninger og krav.

Informant 3 beskrev utagerende atferd som fysiske og verbale handlinger som bryter med skolens forventninger til eleven.

4.2.2 Læreren i møte med utagerende atferd

Informant 1 peker på viktigheten av å møte elever med utagerende atferd med tydelig rammer og struktur. Informant 1 peker på at nøkkelen ligger i at en tydelig ledelse og stabilitet for eleven i undervisningen og generelt på skolen fører til forutsigbarhet som elevene med utagerende atferd er avhengig av. Informant 1 nevnte at forutsigbarheten er noe alle elever profiterer på, men som er spesielt viktig for elevene med utagerende atferd. For å oppnå denne forutsigbarheten pekte informant 1 på at tydelige mål og forventninger i undervisningen er avgjørende. Læreren bør besitte egenskaper som ligger til grunn for å skape gode relasjoner, læreren bør altså ha en god relasjonskompetanse. Informant 1 peker også på at man må møte elever med utagerende atferd med forståelse og anerkjenne hvilke ressurser og begrensninger elevene har.

I møte med elever med utagerende atferd peker informant 2 på at man må møte elevene der elevene er. Det må altså tas hensyn til elevenes forutsetninger og utgangspunkt. Informanten nevner også relasjonskompetansen som et viktig element i møte med elever med utagerende atferd. Informanten snakket også om viktigheten av å møte elevene med positivitet og optimisme. Samarbeidet med foreldrene synes også informant 2 er en viktig faktor i møte med disse elevene. På systemnivå nevner informanten at evaluering av egen praksis og rutiner når skolen har elever med utagerende atferd som en styrke. Informanten mener også at det må

jobbes forebyggende, og at man bør ha egne handlingsplaner når det oppstår elever som strever med utagerende atferd.

Informant 3 pekte på evnen til å beholde roen når elever utagerer. Informanten pekte på at det var viktig for å senere komme i posisjon til å prate om utageringen og dermed forstå hvor barnet handlet som det gjorde. Informanten opplever det som viktig at læreren har et oppriktig ønske om å forstå barnets handlinger. Når informanten skulle snakke om egenskaper som en lærer burde besitte i møtet med elever med utagerende atferd pekte han/hun på relasjonskompetanse. Når man møter barn som strever med utagerende atferd i undervisningen la informanten vekt på viktigheten av å bruke interessene og styrkene til eleven som utgangspunkt. Informanten opplever utagerende atferd som et svært omfattende problem i skolen. Ifølge informanten bør det jobbes mer forebyggende mot utagerende atferd.

4.2.3 Årsaker til utagerende atferd

Informant 1 hadde jobbet en del med utagerende atferd grunnet i ulike vansker hos barnet, da primært diagnoser som da fikk en betydelig påvirkning på elevens forutsetninger. Videre pekte informant 1 på en ustabil omsorgssituasjon som en gjengående årsak for utagerende atferd. Denne ustabile hverdagen som dette igjen fører til vil også ha stor påvirkning på barnets forutsetninger. Informant 1 peker også på andre årsaker til utagerende atferd som dårlige relasjoner med medelever og lærere og vansker med å tilpasse seg skolens rammer og strukturer.

Informant 2 nevner flere årsaker til utagerende atferd. Årsakene er med utgangspunkt i informantens praksis. Informanten snakket om utydelige og lite konsistente forventninger og krav til barnet. Dette kunne for eksempel dreie seg om ulike forventninger til barnet på skolen og hjemmet. Informanten mente også at en potensiell årsak er om lærerne bruker for lite tid på å bli kjent med elevene. Informanten mente at det var avgjørende å bli kjent med elevene. Informanten la også til at «det er avgjørende å kjenne elevenes sterke og svake sider for å tilpasse undervisningen».

Informant har opplevd flere årsaker til utagerende atferd. Noen som ble nevnt var vansker med å regulere følelser, det lå gjerne en diagnose bak disse elevene. Informanten snakket også om elever som opplever lite oppmerksomhet fra hjemmet og skolen. Informanten nevnte også lav grad av mestring på skolen som en årsak, gjerne lite mestring over en lengre periode.

4.2.4 Utagerende atferd og tilpasset opplæring

Informant 1 mente at det var en tydelig sammenheng mellom tilpasset opplæring og utagerende atferd. Informanten fortalte at konsekvensene av å ikke lykkes med tilpasset opplæring kunne være med på å skape og/eller forsterke utagerende atferd hos elever. Informanten mener at skolen muligens har en for snever tilnærming til læring.

Informant 2 fortalte at «det er ikke mye handlingsrom for å tilpasse undervisningen, som for eksempel å kunne gjennomføre praktisk undervisning». Informanten fortalte også at dersom barnet har andre forhold rundt seg som fører til utagerende atferd vil det være vitalt med en individtilpasset opplæring, dette for å lære elevene å bruke sine ressurser.

Informant 2 ser også en sammenheng mellom utagerende atferd og tilpasset opplæring. Informanten opplevde at utagerende atferd har en forebyggende effekt. Dette baserer informanten på egen erfaring. Når informanten ser tilbake på årsaker til at elevene sliter med utagerende atferd er mangel på mestring tydelig. Her peker informanten på at tilpasset opplæring bidrar til mestring.

I tillegg til at tilpasset opplæring spiller på styrkene til eleven, gjør tilpasset opplæring undervisningsopplegget spennende sier informant 2. Informanten nevner også en sammenheng som går andre veien. Utagerende atferd kan gjøre det vanskeligere å tilpasse undervisningen. Dette fordi at en elev som strever med utagerende atferd ofte kan være «tappet» for motivasjon etter perioder uten en følelse av mestring eller givende undervisning. Det fører igjen til at eleven blir mindre mottakelig for forskjellige innganger til undervisning.

Informant 3 opplever i likhet med informant 1 og informant 2 at det er en klar sammenheng mellom tilpasset opplæring og utagerende atferd. Igjen peker informanten på hvordan tilpasset opplæring fører til at flere elever mestrer. Informanten opplevde at det var her påvirkningen på hverandre var i størst grad, altså at hvis man ikke lykkes med tilpasset opplæring kunne det føre til at elevene ikke mestret og utviklet utagerende atferd på grunn av lite mestring.

4.3 Systemperspektiv

4.3.1 Klassemiljøet

Informant 1 sier at i et godt klassemiljø føler elevene seg ønsket og inkludert. Klassen må være preget av en gjensidig respekt for hverandre og elevene i klassen må føle seg anerkjent. Informant 1 peker på viktigheten av faglig og sosial mestring. Informanten mener at dette er

en del av grunnlaget som må til for å oppnå et godt klassemiljø. Både undervisningen og sosiale aktiviteter må føre til at elevene føler anerkjent og inkludert gjennom trivsel og mestring. Ifølge informant 1 trenger elevene kontinuerlig å kjenne på at de er ønsket og at de har noe å bidra til klasse med, både faglig og sosialt.

Informant 2 beskriver respekt og toleranse som vitale forutsetninger for et godt klassemiljø. Det må være som for å være seg selv, og alle må anerkjenne hverandre forskjeller og ulikheter. Informanten snakket også om at alle elevene måtte mestre det faglige og sosiale. Et godt klassemiljø var også et miljø der alle kunne samarbeide med hverandre, og var kjent med hverandres sterke sider. Engasjerte elever og lærere var også et kjennetegn på et godt klassemiljø. Når vi snakket om egenskapene som læreren måtte ha for å danne et godt klassemiljø nevnte informanten at læreren må være positiv og ha godt humør. Det ble også nevnt at aktivt bruk av humor også er en styrke. Informanten opplevde også at variert undervisning var en viktig for å skape et godt klassemiljø.

Informant 3 definerer et godt klassemiljø som et miljø der elevene er trygge på hverandre og på lærerne. Videre beskriver informanten at der et en forutsetning at alle tør og ønsker å engasjere seg i undervisningen. For å oppnå et slikt klassemiljø mener informanten at lærerne aktivt må jobbe for å trygge elevene og bygge opp elevenes selvtillit og selvfølelse. Informanten snakket om lærerens rolle, læreren må være en god rollemodell for elevene. Informanten nevnte også at det måtte være rom for å ta feil.

4.3.2 Tiltak mot utagerende atferd

Informant 1 opplever at tiltakende mot utagerende atferd kommer for seint. Informanten opplever at det er for mye «brannslukking» og at man kommer for seint til bordet. Det jobbes altså for lite forebyggende med utagerende atferd. Informant 1 opplever også at når tiltakene kommer så er tiltakende ofte preget av individrettetede tiltak, som for eksempel å ta eleven mer ut av klassen. Informant 1 opplever at dette setter begrensninger for relasjonsarbeidet. Informanten opplever at de mest effektive forebyggende tiltakene som gjøres er gjennom undervisningen. Informanten peker på at dersom undervisningen er tilpasset elevene og man evner å spille på styrkene til elevene vil det føre til mer mestring og deretter en styrket selvfølelse. Informanten understreker også viktigheten av forutsigbarhet i undervisningen. Informanten mener at dette er et nøkkelpunkt for å lykkes med undervisningen.

Siden skolen der informant 2 jobber har mye utagerende atferd ble det satt av faste tidspunkt der lærerne skulle jobbe utelukkende med tiltak mot utagerende atferd. Dette opplevde informanten som nyttig, informanten var klar i sin oppfatning på at dette var noe de ansatte profitterte på. Informanten snakket også om å være i forkant med tanke på utagerende atferd. Informanten snakket om viktigheten av å handle så snart man fanger opp symptomer på utagerende atferd hos en elev.

Da mente informant 2 at man tjente mye på å koble foresatte på tidlig. Informanten nevnte også forutsigbarhet og struktur som viktig tiltak i møte med elever med utagerende atferd. Informanten var av den oppfatning av at de systemrettede tiltakene ga best gevinst, som for eksempel der skolen jobbet aktiv med forebygging og tiltak mot utagerende atferd. Informanten snakket også om at utagerende atferd kunne forebygges om man tilpasset opplæringen godt og på den måten sørget for at alle elevene opplevde mestring.

Informant 3 berettet om tiltaket med økt voksentetthet ved tilfeller av utagerende atferd. Dette opplevde informanten at var et tiltak som fungerte godt. Dette kunne bidra til at elevene fikk muligheten til å trekke seg unna når inntrykkene ble for mange. Informanten snakket også om mer forutsigbarhet i skolehverdagen som et fruktbart tiltak. Informanten opplevde at dette tiltaket både kunne fungere preventivt, men også som tiltak når utageringen allerede er fremtredende. Med forutsigbarhet la informanten vekt på at dette gjaldt både for alle undervisning og for rammene rundt eleven. Forutsigbare rammer rundt eleven kan være å ha faste stabile voksenpersoner rundt seg i skolen.

4.3.3 Forebygging av utagerende atferd

Informant 1 opplever at det er en genuin vilje i skolen om å jobbe forebyggende mot utagerende atferd. Igjen forteller informanten at en god tilpasset opplæring fungerer forebyggende mot utagerende atferd. Informanten kan berette om at knappe ressurser og dårlig tid til planlegging i skolen. Dette mente informanten at var en hindring for å lykkes med det forebyggende arbeidet. Av andre tiltak pekte informanten på samarbeidet med hjemmet som en viktig faktor. Miljøteam hadde også en sentral rolle i arbeidet med forebygging av utagerende atferd.

Informant 2 opplevde den fastsatte tiden til jobbing med forebygging av utagerende atferd som svært verdifull. Her fikk de lagt planer på hvordan de best legger opp og organiserer

undervisningen samt hvilke andre eventuelle hensyn eller tiltak som bør gjøres. De forebyggende tiltakene gikk dog primært på hvordan de legger opp undervisningen.

Informant 3 mener planleggingen og arbeidet med forebygging av utagerende atferd er tidkrevende. Informanten legger til at personalet er avhengig av å få denne tiden for å arbeide med dette dersom man skal profittere på å jobbe forebyggende med utagerende atferd. Informanten fortalte også om at skolen har hatt eget miljøteam som har hatt primæransvaret for å jobbe forebyggende mot utagerende atferd. Både lærere og assistenter hadde muligheten til å rådføre seg med miljøteamet.

4.3.4 Skolen som skaper utagerende atferd

Informant 1 trakk frem tre punkter der han/hun opplever at skolen kan skape utagerende atferd hos barn. Informanten pekte på lite struktur og dårlig oversikt kombinert med lite stabilitet for elevene som en potensiell aktør for utagerende atferd. Informanten snakket også om faren for å miste perspektivet på barns beste, gjerne med å holde for mye fast på vedtatte, faste strukturer i skolen. Et annet punkt informanten ville nevne var dårlig tilpasset opplæring. Dersom den tilpassede opplæring mislyktes ville dette kunne få konsekvenser, som tidligere nevnt.

Informant 2 opplever dårlig planlagt undervisning som en sterk bidragsyter til at eleven utvikler utagerende atferd. Med dårlig planlagt undervisningen siktet informanten til undervisning som ikke treffer elevene. Eksempler på at undervisningen ikke treffer eleven kan være at kravene blir for høye eller for lave eller at undervisningen ikke bruker interesse som virkemiddel til å skape motivasjon.

Informant 3 snakket om når skolen får elever til å finne seg i utrygge og ukomfortable situasjoner så kan dette utvikle utagerende atferd hos barn. Informanten fortalte at «det kan være mange grunner til at elever opplever seg utrygge og ukomfortable». Informanten nevnte lite mestring, mobbing, følelsen av å være ekskludert og dårlig oppfølging hjemme som grunner som gjerne går igjen når elevene føler seg utrygge og ukomfortable på skolen.

4.4 Tilpasset opplæring

4.4.1 Hva ligger i begrepet?

I begrepet tilpasset opplæring legger informant 1 vekt på at man skal møte elevenes forutsetninger og utgangspunkt. Informanten snakket også om at man skal gi elevene de

redskapene de trenger for sin videre utvikling. Informanten la også vekt på at elevene måtte få vise sine styrker for å oppnå selvtillit i undervisning.

Informant 2 nevnte at han/hun forbinder tilpasset opplæring med mer enn bare nivåtilpasninger, man måtte ta i bruk styrkene og interessene til elevene. Fleksibilitet ble også nevnt, eksempler på dette er at elevene nødvendigvis ikke må ha skriftlige prøver/kartlegginger. Det kan være mange elever som oppfylle kompetansemålene, men som er avhengig av å vise dette med hjelp av muntlige prøver. Informanten nevnte også at for å tilpasse undervisningen så må man være godt kjent med elevene og gjøre undervisningen aktuelt for dem.

Informant 3 mener at tilpasset opplæring dreier seg om opplæring som tilpasser seg den elevenes forutsetninger. Informanten snakket da om de elevene som strever på skolen, og om elevene med høyt læringspotensiale som ikke får tilpasset sin opplæring godt nok. Informanten snakket også om bruke ressursene til elevene, og la elevene lære av hverandre.

4.4.2 Vid forståelse av tilpasset opplæring

Når vi snakket om den vide forståelsen av tilpasset opplæring nevnte informant 1 at det var viktig å spille på styrkene til elevene, og at dette lot seg gjerne gjennomføre. Informant 1 understreket også viktigheten av at elevene bruker hverandre. Informanten mente at elevene har mye å lære hverandre og profitterer på å bruke sine styrker til gode for andre. Informanten opplevde at effekten av å lykkes med den vide forståelsen av tilpasset opplæring var veldig god.

Informant 2 opplever den vide forståelsen av tilpasset opplæring som veldig overkommelig å gjennomføre, men påpekte at det krever tid til planlegging. Informanten snakket også om viktigheten av å få tid og anledning til å drive med planlegging av tilpasset opplæring. Informanten opplevde også god effekt av å lykkes med den vide forståelsen. Når man lyktes med den vide forståelsen fikk man elevene engasjerte. De opplevde også naturligvis mestring. Informant 2 snakket også om hvordan det påvirket selvtilliten til læreren å lykkes med den vide forståelsen, dette var noe informanten opplevde ga mersmak og motivasjon til den enkelte lærer.

Informant 3 opplever at det kan være krevende å gjøre slik at undervisningen treffer alle de forskjellige styrkene til elevene i klassen, men det er mulig. Informanten snakket om godt kjennskap til elevene, dette mente informanten var en vital faktor for å skulle treffe alle

elevene med undervisningen sin. Informanten sier at effekten av å lykkes med den vide forståelsen av tilpasset opplæring er god. Den fører til et godt klassemiljø der elevene føler seg inkludert. Informanten opplever at de føler seg inkludert fordi elevene får brukt sine styrker og ressurser i undervisningen.

4.4.3 Hvordan lykkes med den vide forståelsen av tilpasset opplæring?

Informant 1 opplevde at den vide forståelsen krevde en del planlegging og bevisstgjøring. Bevisstgjøringen gikk på at lærerne alltid må ha forståelsen i bakhodet når de planlegger undervisning. Informanten pekte på at den vide forståelsen av tilpasset opplæring var svært avhengig av den enkelte læreren. Læreren har ansvaret for at man får gjennomført en godt tilpasset opplæring.

Igjen påpeker informant 2 viktigheten av planlegging. Informanten snakket også mye om vilje til å lage opplegg som gir en vid tilpasset opplæring. Det ble understreket at det krever mye tid og energi å planlegge slike opplegg, men at effekten gjorde det verdt det. Informanten snakket også om evnen til å fornye seg, til det å gå bryte mønstre og rutiner som blir for fast og lite fruktbare. Informanten opplevde også at veien til gode opplegg var betydelig kortere dersom hele personalet jobbet målrettet mot dette og hadde det i bakhodet i all planlegging av undervisning. Økt lærertetthet var også noe informanten trakk fram som en potensiell bidragsyter til mer tilpasset opplæring. Dette kunne frigjøre tid og gi muligheter for å utvide skolens kompetanse.

Informant 3 peker på relasjonen med elevene som en avgjørende faktor for å lykkes med den vide forståelsen av tilpasset opplæring. Du som lærer må kjenne elevene og vite hvilke ressurser elevene besitter. Det er ifølge informanten grunnstammen i den vide forståelsen av tilpasset opplæring. God relasjonskompetanse er avhengig av mange egenskaper, men informanten trekker fram den oppriktige viljen til å ville bli kjent med elevene og vite hva som er elevenes ressurser og begrensninger.

4.4.4 Holder det å lykkes med den vide forståelsen av tilpasset opplæring når det kommer til forebygging av utagerende atferd?

Informanten opplevde at i timene der man lykkes med vid tilpasset opplæring så vil de eventuelle vanskene hos elevene bli jevnet mer ut. Informanten pekte på at når man treffer godt med undervisningen vil alle elevene få brukt sin styrke og sine ressurser. Informanten mente at utagerende atferd ikke kunne stamme fra dårlig tilpasset opplæring, det måtte ligge flere faktorer til grunne for utagerende atferd. Eksempler på dette er ifølge informanten en

ustabil omsorgssituasjon. Informanten mente at om en elev hadde en ustabil omsorgssituasjon og ble møtt på skolen med dårlig tilpasset opplæring kunne dette være med på å skape utagerende atferd. Informanten tror likevel at vi forebygger mye med å lykkes med den vide forståelsen av tilpasset opplæring. Dette fordi at dersom man lykkes vil det føre til at elevene opplever mestring i større grad, samtidig som de kjenner seg som en fullverdig deltaker i fellesskapet. Informanten opplever at denne tilhørigheten forsterker elevenes selvfølelse.

Informant 2 opplevde at det ikke var nok å lykkes med den vide forståelsen av tilpasset opplæring for alle, noe atferd var for omfattende og hadde helt andre faktorer som påvirket atferden. Informanten påpekte likevel at det for mange nok ville være nok da konsekvensen av å ikke lykkes med den vide forståelsen av tilpasset opplæring er stor. Konsekvensen vil være at noen elever mestrer lite over en lengre periode, dette vil kunne føre til utagerende atferd ifølge informanten. Informanten opplevde derfor at man kunne forebygge mye gjennom å lykkes med den vide forståelsen av tilpasset opplæring.

Informant 3 mener at den vide forståelsen av tilpasset opplæring i stor grad kan forebygge mye utagerende atferd. Informanten peker igjen på mestringen og interessen elevene utvikler for undervisningen som viktige punkter i forebyggingen av utagerende atferd. Informanten opplever at lite mestring over tid kan være en årsak til utagerende atferd. Informanten er derfor overbevist om at det i mange tilfeller er mulig å forebygge utagerende atferd kun ved hjelp av en god vid tilpasset opplæring.

4.4.5 Tilpasset opplæring og inkluderende undervisning

Informant 1 opplever at en forutsetning for å lykkes med inkluderende undervisning vil være å lykkes med den vide forståelsen av tilpasset opplæring. Informanten får støtte av Olsen (2013, s. 55) som skriver at tilpasset opplæring er en forutsetning for en inkluderende skole. Informanten understreker at tilpasset opplæring og inkluderende undervisning bærer med seg solide gevinster. Informanten fortalte at når elevene får vist og anvendt sine styrker i fellesskapet føler de seg mer som en del av dette, og at de med dette legger et godt grunnlag for også den inkluderende undervisningen.

Informant 2 opplever, i likhet med informant 1, at det å lykkes med vide forståelsen av tilpasset opplæring var en forutsetning for å få til inkluderende undervisning. Elevene føler mer mestring og føler seg mer inkludert når de får bruke sine styrker i undervisningen, ifølge

informanten. Dette forklarte informanten med at de blir en aktiv bidragsyter til undervisningen.

Informant 3 opplever at med en god tilpasset opplæring vil føre til at elevene i en klasse vil føle seg inkludert, de vil kjenne på at de har noe å bidra med. Informanten tror konsekvensen av at man ikke lykkes vil være at flere elever føler de ikke kan bidra med noe til klassefelleskapet. Derfor er informanten overbevist om at den vide forståelsen har store gevinster for eleven personlig, men også for klassemiljøet.

5 Drøfting

I drøftingen skal jeg drøfte funnene fra intervjuene opp mot teorien som ble presentert i teoridelen. Jeg har delt de inn i 3 deler. Disse 3 delene ble valgt ut på bakgrunn av det informantene vurderte som viktigst når det kommer til hvordan tilpasset opplæring kan forebygge utagerende atferd. Disse 3 punktene ble naturligvis også da pratet mest om under intervjuene.

5.1 Mestring

Som vist i presentasjonen av funnene er mestring noe som går igjen hos alle informantene når de snakker om utbyttet av å lykkes med den vide forståelsen av tilpasset opplæring. Det var også noe alle informantene opplevde som en viktig faktor for å forebygge utagerende atferd hos elever i grunnskolen. Informantene snakket om også mye om hvordan lav grad av mestring kunne føre til utagerende atferd over tid. Informantene nevnte også hyppig hvordan mestring i fellesskapet økte effekten av den vide forståelsen av tilpasset opplæring. En risikofaktor i skolen for utvikling av utagerende atferd er om undervisningen har liten appell til elevene, spesielt de som er spesielt utsatte (Ogden, 2018, s. 51). Spesielt utsatte barn kan være barn som har en dårlig hjemmesituasjon.

Når vi snakker om liten appell til elevene går dette på hvorvidt elevene blir truffet av undervisningen, har undervisningen egenskaper ved seg som gjør at barnet får brukt sine styrker og interesser. Dersom undervisningen har liten appell til elevene vil det kunne være utslagsgivende for om barnet utviklet utagerende atferd (Ogden, 2018, s. 51). Det kan være utslagsgivende i både negativ og positiv favør. Dette har støtte hos informantene når de forteller at de opplever at en konsekvens av å lykkes med å spille på elevenes styrker og interesser kan føre til at elevene mestrer med og dermed kan skolen være utslagsgivende i positiv favør.

Informanten opplever at mestringen gir elevene et godt grunnlag å bygge videre på, det å mestre fører naturligvis til bedre prestasjoner på skolen. Ogden (2018, s. 53) skriver at gode prestasjoner i skolen er en beskyttende faktor når det kommer til utagerende atferd. Ogden (2018, s. 53) skriver videre at elever som presterer på skolen og legger planer for fremtiden ofte er elever som er skjermet fra å skulle utvikle utagerende atferd. Dette støtter også opp om informantenes opplevelse av at man forebygger mye med å lykkes med den vide forståelsen av tilpasset opplæring. Dette gjør elevene mer faglig motivert og føler i større grad på mestring. Ogden (2018, s. 103) skriver om en emosjonelt bekreftende og intellektuelt stimulerende inndeling av faktorer som er med på å forebygge utagerende atferd. Ogden (2018, s. 103) skriver om at dersom man gir barn og unge muligheter til å utfolde seg og til å oppleve mestring så vil dette kunne ha en forebyggende effekt mot sosiale og emosjonelle vansker, og under der utagerende atferd.

Informantene var også samstemte om at dårlig tilpasset opplæring kan føre til utagerende atferd. Dette får støtte hos Bru, Idsøe & Øverland (2020, s. 168) som skriver at problematferd ofte kan være en strategi for å unngå en følelse av å mislykkes. Dersom man får tilpasset opplæring etter elevene ressurser og interesser vil ikke elevene kjenne på denne følelsen av å mislykkes. Bru, Idsøe & Øverland (2020, s. 163) skriver at svake skoleprestasjoner kan også påvirke atferd på en negativ måte. Videre skriver de Bru, Idsøe & Øverland (2020, s. 163) at elever med skolevansker kan også bli frustrert når de ikke oppnår mestring, og de kan også derfor utvikle en negativ holdning til skolen. Disse atferdsvanskene som oppstår som en konsekvens av lite mestring kan igjen føre til at elevene blir utestengt av sine jevnaldrende og derfor blir ekskludert fra fellesskapet (Bru, Idsøe & Øverland, 2020, s. 163).

Informantene nevnte også at når man var kommet forbi stadiet med forebygging, og de alvorlige atferdsvanskene har oppstått så var den vide forståelsen av tilpasset opplæring også et godt tiltak mot utagerende atferd. Den lærte hjelpeløsheten som elever utvikler etter lengre perioder med lav grad av mestring og utagerende atferd kan reduseres gjennom å skape suksess i læreprosessen (Hattie sitert i Bru, Idsøe & Øverland, 2020, s. 169). Suksess i læreprosessen kan ifølge teorien og informantenes opplevelse komme som en konsekvens av godt tilpasset opplæring. Dette støtter informantenes opplevelse om at den vide forståelsen av tilpasset opplæring ikke bare forebygger, men også fungerer som et tiltak.

Informantene fortalte også i intervjuene at når man skulle skape gode undervisningsøkter, der man lyktes med den vide forståelsen av tilpasset opplæring, måtte man ha en strukturert og

forutsigbar undervisning. Ogden (2018, s. 140) skriver at dersom elever skal lære, så holder det ikke kun å få stoffet presentert. Elevene er avhengig av å forstå og få anledning til å mentalt bearbeidet det de har hørt eller sett (Ogden, 2018, s. 140). Praktisk, faglig og mentalforberedelse, en god start på timen og å holde flest mulig oppmerksomme og engasjerte nevner Ogden (2018, s. 140) som de 3 avgjørende faktorene for å lykkes med en strukturert og direkte undervisning. Det kreves altså planlegging og gode strukturer for å lykkes med den vide forståelsen av tilpasset opplæring, uten at disse forutsetningene er på plass vil det være vanskelig å få elevene til å oppleve mestring.

5.2 Inkludering

Informantene snakket mye om hvordan det å lykkes med den vide forståelsen av tilpasset opplæring førte til at elevene kjente seg mer inkludert i fellesskapet. Dette opplevde informantene at kom på bakgrunn av at elevene fikk vise frem sine ressurser og bruke dem i aktivt i undervisningen med sine medelever. Informantene opplevde som nevnt at denne inkluderingen ga økt selvtillit og mer indre motivasjon. Effekten av inkludering kan derfor være stor.

Inkluderende undervisning får stadig en større plass i norsk skole. Inkluderende undervisning innebærer at alle elever skal kunne delta, engasjere seg og prestere i sin ordinære klasse (Ogden, 2018, s. 54). Ifølge Elkins & Grimes (sitert i Ogden, 2018, s. 54) skal en vellykket inkludering føre til at elever trives bedre, deltar mer, lærer mer og presterer bedre enn hvis de får sin skolegang utenfor klassen. Inkludering favner derfor om et bredt spekter av positive konsekvenser som alle kan forebygge utagerende atferd hos elever. Vellykkede forebyggende programmer i skolen anvender ofte en interaktiv og deltakende læringstilnærming (Ogden, 2018, s. 103). Ogden (2018, s. 103) skriver at et bekreftende miljø er viktig i forebyggingen av sosiale og emosjonelle vansker. En forutsetning for et bekreftende miljø er at det er støttende, aksepterende og inkluderende.

Alle informantene nevnte også en del om hvordan tilpasset opplæring var en forutsetning for å kunne ha inkluderende undervisning. Mitchell (sitert i Olsen, 2013, s. 37) har gjennomgått internasjonal forskning og finner at skoler som lykkes i å skape et inkluderende skolemiljø involverer 10 ulike faktorer. Tilpasset plan, tilpasset vurdering og tilpasset undervisning er tre av disse faktorene (Olsen, 2013, s. 37). Tilpasset opplæring kan brukes som en betegnelse som dekker alle tre punktene. Olsen (2013, s. 55) skriver som nevnt at tilpasset opplæring er en forutsetning for en inkluderende skole. Olsen (2013, s. 56) skriver også at tilpasset

opplæring likevel ikke er inkluderende i seg selv, da det er andre faktorer som også spiller inn.

Tilpasset opplæring dreier seg om elevens faglige nivå, elevens kapasitet og elevenes beste måte å lære på (Olsen, 2013, s. 56). Siden inkludering, slik det blir beskrevet i læreplanen, dreier seg om den faglige, sosiale og kulturelle inkluderingen vil ikke tilpasset opplæring klare å sørge for at alle disse kravene til inkludering blir nådd (Olsen, 2013, s. 56). Tilpasset opplæring vil dog likevel kunne sørge for at elevene er faglig inkludert, og da vil man være nærmere et inkluderende skolemiljø. Selv om ikke tilpasset opplæring alene ikke er nok til å skape et inkluderende skolemiljø får enda opplevelsen til informantene av at tilpasset opplæring er en forutsetning for et inkluderende skolemiljø medhold i teorien.

Spurkeland (2018, s. 231) mener derimot at tilpasset opplæring er et grunnlag for både sosial og faglig inkludering. Han peker på at selve introduksjonsfasen av en tilhørighetsbase er en inkluderende prosess. Elever som gis plass i et fellesskap og etablerer basestabilitet som vekker tilhørighetsfølelser, og når disse elevene oppdager hverandres likheter og ulikheter, ressurser og egenskaper, oppstår det ofte positive relasjoner av selve prosessen (Spurkeland, 2018, s. 231). Dersom man, ved hjelp av tilpasset opplæring, lykkes med å skape prosesser der elevene kommer nærmere hverandre og får sans for hverandre får tilpasset opplæring rollen som pedagogisk håndverk og et verktøy for å få elevene til å se de gode sidene ved hverandre (Spurkeland, 2018, s. 231).

For å lykkes med den vide forståelsen av tilpasset opplæring opplever informantene at man er avhengig av god tid til planlegging. Informanten opplevde som nevnt at dersom man lykkes med den vide forståelsen av tilpasset opplæring vil man også kunne drive inkluderende undervisning. Ogden (2018, s. 119) skriver at inkluderende undervisning krever at man starter med planlegging, læreren må legge opp undervisningen slik at alle elevene skal kunne henge med. Dette er noe av utfordringen med den vide forståelsen av tilpasset opplæring, det er elever som representerer store variasjoner i oppmerksomhet, forkunnskaper, motivasjon, læringsstrategier og innsats (Ogden, 2018, s. 119).

Ifølge Ogden (2018, s. 119) vil det være vanskelig å skreddersy undervisningen til hver enkelt elev, men man kan dele elevene inn i 3 grupper: de dyktigste, de svakeste og resten av elevene. Dette ser Ogden på som et kompromiss som er et realistisk mål for tilpasningen av undervisningen (Ogden, 2018, s. 119). Ifølge Mitchell (sitert i Ogden, 2018, s. 119)

forutsetter en inkluderende skole at lærestoff og evaluering være tilpasset elevenes forutsetninger. I denne drøftingsdelen ser vi på hvordan inkludering gjennom tilpasset opplæring kan forebygge utagerende atferd, men det er også verdt å nevne at elevene med atferdsvansker er elevene som det har vist seg vanskeligst å inkludere (Ogden, 2018, s. 119).

5.3 Klassemiljø

Undervisningen i klasserommet er et fellesskap der elevene samhandler mye i sin skolehverdag, derfor vil klassemiljøet i stor grad kunne påvirke elevens utvikling. Bråten (sitert i Askland & Sataøen, 2016, s. 196) sin konklusjon av Vygotskijs meninger er at «barnet blir født inn i et kulturelt fellesskap, og det er samhandlingen med dette fellesskapet som legger grunnlaget for utvikling».

Skolen kunne som nevnt være en del av *mikrosystemet* til en elev (Haugen, 2017, s. 40). Derfor vil nevnte elementer som mestring og inkludering påvirke elevens utvikling i en betydelig grad. Siden skoleklassen til eleven preger skolegangen til en elev vil det være nærliggende å se på skoleklassen som en sterk påvirkningsfaktor i en elevs mikrosystem. Hvordan klassemiljøet er vil spille en viktig rolle for hvordan læringsmiljøet til elevene blir. Dersom det er et positivt klassemiljø hvor alle er deltakere og engasjerer seg, slik som informantene beskrev et godt klassemiljø, vil man bedre forutsetningene sine for å lære i fellesskap.

Informantene opplevde at dersom man fikk gjennomført en vid tilpasset opplæring så fikk man bedret klassemiljøet. Dette fordi at elevene følte seg inkludert og på den måten opparbeidet man et godt samhold og god støtte hos hverandre. Manger, Lillejord, Nordahl & Helland (2010, s. 327) peker på et dårlig klassemiljø som et av forholdene eller faktorene som forklarer atferdsproblemer i skolen. De beskriver et dårlig klassemiljø som et miljø som preges av lite samhold og støtte, mange konflikter og mye usunn konkurranse mellom elevene (Manger, Lillejord, Nordahl & Helland, 2010, s. 327). Dette er et eksempel på faktorer i skolen som bidrar til å forklare utvikling og opprettholdelse av problematferd (Nordahl sitert i Manger, Lillejord, Nordahl & Helland, 2010, s. 237). Dersom en elev strever med utagerende atferd bør det ikke kun forklares som et individuelt problem, det må forstås i forhold til sosiale systemer i skolen (Manger, Lillejord, Nordahl & Helland, 2010, s. 238). For elevene er det viktig å ha en posisjon i gruppen og oppleve at de er likt og verdsatt av andre elever (Overland, 2011, s. 213).

Informantene snakket mye om viktigheten av et godt klassemiljø, og så på dette som et verdifullt verktøy for elevenes sosiale- og faglige utvikling. Klassen er den viktigste basisarenaen i de fleste skoler, og det er her elevene begynner selve skoledagen (Roland, 2011, s. 27). Lærerne har en unik mulighet til å utvikle klassen som et læringsfellesskap og sosialt fellesskap (Roland, 2011, s. 18). Informantene pekte på tilpasset opplæring som et virkemiddel for å skape et godt klassemiljø. Informantene mener da at det gode klassemiljøet er grunnlaget for å skape læringsfellesskap og sosiale fellesskap. Et godt læringsfellesskap vil kunne føre til økt motivasjon, og derfor hjelpe elevenes faglige utvikling. Dette er noe som er med på å forebygge utagerende atferd ifølge Ogden (2018, s. 53) som skriver at gode prestasjoner i skolen er en beskyttende faktor når det kommer til utagerende atferd.

Selv om informantene pekte på at en virkning av å lykkes med den vide forståelsen av tilpasset opplæring var et bedre klassemiljø nevnte de også andre forutsetninger for et godt klassemiljø. Dette gjorde de for å understreke at det ikke var nok å kun lykkes med den vide forståelsen av tilpasset opplæring. De andre forutsetningene som ble nevnt var relasjonskompetanse, klasseledelse, struktur på både skolehverdagen og undervisning og forutsigbarhet for elevene. Det å lede en klasse innebærer mye. Det innebærer blant annet at man skal skape et miljø som støtter og legger til rette for faglig og sosial læring (Evertson & Weinstein sitert i Roland, 2011, s. 73). God tilrettelegging er også en del av god klasseledelse (Roland, 2011, s. 73).

Roland (2011, s. 75) skriver at det stilles høye krav til en god klasseleder. Klasselederen må kjenne elevens faglige og sosiale situasjon for å kunne tilrettelegge på en god måte (Roland, 2011, s. 75). En god klasseleder må også se hvordan han eller hun ved strukturelle og organisatoriske tiltak kan kompensere elevenes sårbarheter, og han/hun må se hvordan han/hun ved å bygge relasjoner kan bidra til å skape et positivt og læringsfremmende miljø (Roland, 2011, s. 75). Her ser man klart hvordan god klasseledelse har mange- og høye krav. Siden god tilrettelegging for faglig utvikling blir sett på som en del av klasseledelse er det rimelig å tolke det slik at tilpasset opplæring og god klasseledelse er gjensidig avhengig av hverandre.

Informantene snakket om relasjoner som en avgjørende faktor for både klassemiljøet og for å lykkes med tilpasset opplæring. Informantene snakket om at de var avhengige av å ha gode relasjoner og god kjennskap til elevene for at det skulle være mulig å finne elevenes ressurser og interesser. Det vil også hjelpe lærerne når de skal finne ut hvilken kanal som møter den

enkelte elevs behov. For å oppnå denne kontakten som informantene snakket om er lærerens elev- og menneskesyn en av nøklene (Spurkeland, 2018, s. 204). Spurkeland (2018, s. 204) skriver videre at læreren må være bevisst på at alle elever har et læringspotensial, et utviklingspotensial og er en unik personlighet. Når man bygger denne relasjonen er det viktig at læreren har dette grunnsynet, læreren sitt grunnsyn vil merkes av elevene og dette vil kunne være tillitvekkende eller det stikk motsatte (Spurkeland, 2018, s. 204).

6 Avslutning

I denne delen av oppgaven skal jeg redegjøre for min konklusjon på problemstillingen. Det gjør jeg med å se på formålet med oppgaven knyttet opp mot det som kom fram i drøftingsdelen.

«Hvorfor kan den vide forståelsen av tilpasset opplæring forebygge utagerende atferd hos elever i grunnskolen?»

6.1 Oppgavens formål og svar på problemstillingen

Etter intervjuene med informantene ble det tydelig at de tre mest omtalte elementene med den vide forståelsen av tilpasset opplæring som forebygget utagerende atferd hos elevene var mestring, inkludering og et bedre klassemiljø. Informantene opplevde og erfarte at dersom man lykkes med den vide forståelsen av tilpasset opplæring ville det føre til at elevene opplevde mer mestring, eleven følte seg mer inkludert som en konsekvens av deltakende og engasjerende undervisning og at klassemiljøet ble bedre siden elevene fikk se og bruke hverandres ressurser og styrker.

Funnene fra datainnsamlingen og teorien som allerede foreligger på feltet samsvarer om at hvis man lykkes med den vide forståelsen av tilpasset opplæring vil det føre til at elevene oppnår mer mestring. Informantene opplever at, gjennom vid tilpasset opplæring, føler på mye mestring. Ogden (2018, s. 53) skriver at gode skoleprestasjoner og mestring fungerer som en beskyttende faktor mot utvikling av utagerende atferd. Bru, Idsøe & Øverland (2020, s. 163) at elever med skolevansker kan også bli frustrert når de ikke oppnår mestring, og de kan også derfor utvikle en negativ holdning til skolen. Dette støtter opp om informantenes erfaring om at mestring forebygget utagerende atferd. Det gjør også Ogden (2018, s. 103) som skriver at dersom man gir barn og unge muligheter til å utfolde seg og til å oppleve mestring så vil dette kunne ha en forebyggende effekt mot sosiale og emosjonelle vansker, og under der utagerende atferd.

Funnene viste oss at dersom elevene fikk brukt sine styrker til å aktivt delta i undervisningen førte til at elevene ble inkludert i større grad. Teorien forteller oss at vellykkede forebyggende programmer, mot sosiale og emosjonelle vansker, i skolen anvender ofte en interaktiv og deltakende læringstilnærming (Ogden, 2018, s. 103). Han (Ogden, 2018, s. 103) skriver også at et bekreftende miljø er viktig i forebyggingen av sosiale og emosjonelle vansker, og det er en forutsetning at et bekreftende miljø er inkluderende. Hvor stor effekten tilpasset opplæring har på inkludering er det uenigheter om. Uenighetene grunner i hvorvidt inkluderingen som kommer som en konsekvens av tilpasset opplæring kun bidrar til faglig inkludering, slik som Olsen (2013, s. 56) mener, eller at tilpasset opplæring bidrar til både faglig og sosial inkludering, slik Spurkeland (2018, s. 231) mener.

Funnene fortalte oss også at den vide forståelsen av tilpasset opplæring bidrar til et bedre klassemiljø. Her forteller teorien oss at et dårlig klassemiljø er et av forholdene eller faktorene som forklarer atferdsproblemer i skolen (Manger, Lillejord, Nordahl & Helland, 2010, s. 327). Et godt miljø støtter og legger til rette for faglig og sosial læring (Evertson & Weinstein sitert i Roland, 2011, s. 73). Dette miljøet fører igjen til at man kan forebygge utagerende atferd gjennom gode skoleprestasjoner.

Referanseliste

- Askland, L. & Sataøen, S.O. (2016). *Utviklingspsykologiske perspektiv på barns oppvekst* (3. utg.). Gyldendal akademisk
- Befring, E. (2020). *Sentrale forskningsmetoder – med etikk og statistikk* (2. utg.).
- Bronfenbrenner, U. (Red.). (2005). *Making human beings human - Bioecological perspectives on human development*. Thousand Oaks, London og New Delhi: Sage Publications.
- Bru, E., Idsøe, E.C. & Øverland, K. (2020). *Psykisk helse i skolen*. Universitetsforlaget.
- Buli-Holmberg, J. & Ekeberg, T.R. (2017). *Likeverdig og tilpasset opplæring i en skole for alle* (2. utg.). Universitetsforlaget
- Bunting, M. (Red.). (2020). *Tilpasset opplæring – i forskning og praksis*. Cappelen Damm akademisk.
- Dalland, O. (2019). *Metode og oppgaveskriving* (6. utg.). Gyldendal akademisk.
- Elven, B.H. (2017). *Atferdsproblemer i skolen*. Fagbokforlaget.
- Gilje, N. & Grimen, H. (2018). *Samfunnsvitenskapelige forutsetninger – Innføring i samfunnsvitenskapens vitenskapsfilosofi*. Universitetsforlaget.
- Haug, P. (1999). *Spesialundervisning i grunnskolen – Grunnlag utvikling og innhold*. Abstrakt forlag.
- Haugen, R. (Red.). (2017). *Barn og unges læringsmiljø 3 – med vekt på sosiale og emosjonelle vansker*. Cappelen Damm akademisk.
- Hausstätter, R.S. (Red.). (2019). *Inkluderende spesialundervisning*. Fagbokforlaget.
- Hesselberg, F. & von Tetzchner, S. (2018). *Pedagogisk-psykologisk arbeid*. Gyldendal akademisk.
- Håstein, H. & Werner, S. (2007). *Men de er jo så forskjellige – Tilpasset opplæring i vanlig undervisning* (2. utg.). Abstrakt forlag.
- Imsen, G. (2005). *Elevenes verden – innføring i pedagogisk psykologi*. Universitetsforlaget

- Johannessen, A., Tufte, P.A. & Christoffersen, L. (2019). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode* (5. utg.). Abstrakt forlag
- Kvale, S. & Brinkman, S. (2010). *Det kvalitative forskningsintervju* (2. utg.). Gyldendal akademisk.
- Kvale, S. & Brinkman, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg.). Gyldendal akademisk.
- Manger, T., Lillejord, S., Nordahl, T. & Helland, T. (2010). *Livet i skolen 1 – Grunnbok i pedagogikk og elevkunnskap*. Fagbokforlaget.
- Nordahl, T. (mfl.). (2019). *Inkluderende fellesskap for barn og unge – Ekspertgruppen for barn og unge med behov for særskilt tilrettelegging*. Fagbokforlaget.
- Ogden, T. (2018). *Sosial kompetanse og problematferd blant barn og unge*. Gyldendal akademisk.
- Olsen, M.H. (2013). *En inkluderende skole*. Cappelen Damm akademisk.
- Olsen, M.H. & Haug, P. (2020). *Tilpasset opplæring*. Cappelen Damm akademisk.
- Opplæringslova. (1998). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplærnga*. Lovdata. <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>
- Overland, T. (2011). *Skolen og de utfordrende elevene – Om forebygging og reduksjon av problematferd*. Fagbokforlaget.
- Roland, E. (Red.). (2011). *Tidlig intervensjon og systemrettet arbeid for et godt læringsmiljø*. Universitetsforlaget.
- Skaalvik, E.M. & Skaalvik, S. (2009). *Skolen som læringsarena – Selvoppfatning, motivasjon og læring*. Universitetsforlaget.
- Spurkeland, J. (2018). *Relasjonspedagogikk – samhandling og resultater i skolen*. Fagbokforlaget.
- Thagaard, T. (2019). *Systematikk og innlevelse – en innføring i kvalitative metoder* (5. utg.). Fagbokforlaget.

Utdanningsdirektoratet. (2020). *Overordnet del – Et inkluderende læringsmiljø*.
<https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/3.-prinsipper-for-skolens-praksis/3.1-et-inkluderende-laringsmiljo/?lang=nob>

Uthus, M. (2020). *Spesialpedagogen i en inkluderende skole – Mot nye mål og ny mening*.
Gyldendal akademisk.

Woolfolk, A. & Karlberg, M. (2015). *Pedagogisk psykologi*. Pearson

Figurer og tabeller

Figur 1: <https://utdanningsforskning.no/artikler/2015/teoretiske-perspektiver-pa-trivsel/>

Figur 2: <https://oapeland.wordpress.com/2012/10/19/stillas-samarbeid-i-skolen/>

Vedlegg

Vedlegg 1 – intervjuguide:

Intervjuguide

Problemstilling:

«Hvorfor kan den vide forståelsen av tilpasset opplæring forebygge utagerende atferd hos elever i grunnskolen?»

Bakgrunnsopplysninger (Fase 1):

- Utdanning
- Arbeidserfaring
- Lærerens/spesialpedagogens rolle
- Faglige interesseområder
- Erfaringer med utagerende atferd

Utagerende atferd (Fase 2):

- Hva assosierer du med utagerende atferd?
- Hva mener du er viktig i møte med barn med utagerende atferd?
- Hvilke bakenforliggende årsaker går igjen når det er snakk om utagerende atferd?
- Ser læreren/spesialpedagogen sammenheng mellom utagerende atferd og tilpasset opplæring?

Systemperspektiv (Fase 3):

- Hvordan vil du beskrive et positivt klassemiljø?
- Hvordan opplever du tiltakende mot utagerende atferd i skolen?

- Hvordan opplever du at skolen jobber forebyggende mot utagerende atferd gjennom sin praksis?
- Hvordan kan skolen skape utagerende atferd hos elever?

Tilpasset opplæring (Fase 4):

- Hva legger læreren i begrepet?
- Hvordan opplever læreren den vide forståelsen av tilpasset opplæring?
- Hva mener læreren/spesialpedagogen må ligge til grunn for å lykkes med den vide forståelsen av tilpasset opplæring?
- Opplever læreren at det enda er behov for supplerende tiltak når det kommer til utagerende atferd, eller kan det være nok med å lykkes med den vide forståelsen av tilpasset opplæring?
- Hvordan henger inkluderende undervisning og tilpasset opplæring sammen? Hvordan?

Avslutning:

- Noe vi ikke har pratet om gjennom intervjuet som du vil nevne?
- Noen spørsmål?

Vedlegg 2 – Samtykkeskjema

Vil du delta i forskningsprosjektet

” Hvorfor kan den vide forståelsen av tilpasset opplæring forebygge utagerende atferd hos elever i grunnskolen? »

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å *finne ut hvorfor den vide forståelsen av tilpasset opplæring kan forebygge utagerende atferd hos elever i grunnskolen*. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Problemstillingen til min masteroppgave i studiet spesialpedagogikk er: "Hvorfor kan den vide forståelsen av tilpasset opplæring forebygge utagerende atferd hos elever i grunnskolen?". Jeg tenker derfor å intervjuere lærere og spesialpedagoger som jobber i grunnskolen. Jeg ønsker som nevnt i min problemstilling å finne ut hvorfor den vide forståelsen av tilpasset opplæring kan forebygge utagerende atferd. Jeg er nysgjerrig på om det er slik i dag at skolen og de store systemene kan gjøre enda flere og/eller bedre tilpasninger for å forebygge utagerende atferd. Jeg er også nysgjerrig på hvordan de overhengende ideologiene i dag påvirker barn med utagerende atferd.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Universitetet i Tromsø er ansvarlig for prosjektet.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Jeg ønsker å intervjuere lærere/spesialpedagoger i grunnskolen. Jeg tror denne gruppen vil kunne gi meg den dypeste innsikten og mulige løsningen på min problemstilling. Jeg ønsker å intervjuere 3-5 lærere/spesialpedagoger til mitt forskningsprosjekt.

Hva innebærer det for deg å delta?

Dersom du velger å delta vil det primært innebære et intervju med meg. Litt mer om hva som innebærer i intervjuet:

- Under intervjuet vil jeg kunne benytte lydopptak
- Under intervjuet vil jeg ta notater.
- Før intervjuet vil du utdelt spørsmål innen 4 tema. Disse 4 temaene er din bakgrunn (alder, utdanning, arbeidserfaring), utagerende atferd hos elever i skolen, systemperspektiv og tilpasset opplæring.
- Intervjuet vil trolig ta mellom 60-90 minutter.

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.

Tilgjengelighet og tiltak:

- Anonymisere opplysningene fortløpende
- Ikke bruke ditt navn, navn på arbeidsplass eller navn utdanningsinstitusjon i prosjektet.
- Student (Sebastian Pedersen) veileder (Guro Figenschou) og prosjektansvarlig (Mirjam Harketstad Olsen) er de eneste som vil ha tilgang informasjon om navn på informant, arbeidsplass og utdanningsinstitusjon.
- Student (Sebastian Pedersen) er den eneste som skal samle inn, bearbeide og lagre data om alder, utdanning og arbeidserfaring. Alder, utdanning og arbeidserfaring vil fremkomme i den ferdige oppgaven. Det vil ikke være navngitt slik at informant ikke skal bli kjent.

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Opplysningene anonymiseres når prosjektet avsluttes/oppgaven er godkjent, noe som etter planen er 01.08.2022. Eventuelle personopplysninger vil bli slettet. Det eneste som skal framkomme i den ferdige oppgaven er som nevnt alder, utdanning og arbeidserfaring.

Dine rettigheter

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

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

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra Universitetet i Tromsø har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Hvor kan jeg finne ut mer?

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

- Universitetet i Tromsø ved Mirjam Harketad Olsen (mirjam.h.olsen@uit.no)
- Vårt personvernombud: Joakim Bakkevold (personvernombud@uit.no)

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

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

Med vennlig hilsen

Mirjam Harketad Olsen

Sebastian Pedersen

(Forsker/veileder)

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet *Hvorfor kan den vide forståelsen av tilpasset opplæring forebygge utagerende atferd hos elever i grunnskolen*, og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i intervju
- at student (Sebastian Pedersen) kan gi opplysninger om meg (alder, utdanning og arbeidserfaring) til prosjektet

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

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Vedlegg 3 - NSD

NSD NORSK SENTER FOR FORSKNINGSDATA

Vurdering

Referansenummer

392951

Prosjekttittel

Masteroppgave i spesialpedagogikk

Behandlingsansvarlig institusjon

UiT Norges Arktiske Universitet / Fakultet for humaniora, samfunnsvitenskap og lærerutdanning /
Institutt for lærerutdanning og pedagogikk

Prosjektansvarlig (vitenskapelig ansatt/veileder eller stipendiat)

Mirjam Harkestad Olsen, mirjam.h.olsen@uit.no, tlf: 91824512

Type prosjekt

Studentprosjekt, masterstudium

Kontaktinformasjon, student

Sebastian Pedersen, sebpedersen@hotmail.com, tlf: 48035334

Prosjektperiode

01.02.2022 - 15.05.2022

Vurdering (1)

11.02.2022 - Vurdert

Det er vår vurdering at behandlingen vil være i samsvar med personvernlovgivningen, så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet 11.02.2022 med vedlegg, samt i meldingsdialogen mellom innmelder og personverntjenester. Behandlingen kan starte.

DEL PROSJEKTET MED PROSJEKTANSVARLIG

Det er obligatorisk for studenter å dele meldeskjemaet med prosjektansvarlig (veileder). Det gjøres ved å trykke på "Del prosjekt" i meldeskjemaet. Om prosjektansvarlig ikke svarer på invitasjonen innen en uke må han/hun inviteres på nytt.

