



Universitetet  
i Stavanger

FAKULTET FOR UTDANNINGSVITENSKAP OG HUMANIORA

## MASTEROPPGAVE

Studieprogram:

Masteroppgave i spesialpedagogikk,  
Grunnskolelærerutdanning 1.-7.

Våren, 2022

Åpen

Forfatter: Amalie Gryte

.....  
(Signatur forfatter)

Veileder: Henning Plischewski

Tittel på masteroppgaven:

Tilpasset opplæring i praksis

- Hvilke utfordringer opplever kontaktlærere på barnetrinnet, med å imøtekomme alle elevers rettigheter og behov.

Engelsk tittel:

Adaptive Education in School

- How do primary school teachers experience difficulties accommodating all children's rights and needs?

Emneord:

Tilpasset opplæring, utfordringer tilpasset opplæring, tilpasset opplæring i praksis, inkludering, differensiering

Antall ord: 29 265

+ vedlegg/annet: 4

Stavanger, 01.06.2022

## Forord

Aller først vil jeg takke hver og en av kontaktlærerne som har deltatt i prosjektet, og satt av tid til å dele sine tanker og erfaringer omkring deres arbeid med tilpasset opplæring i skolen. Intervjuene har pågått i en periode som har vært krevende for skoler og for den enkelte lærer, da flere skoler har opplevd høyt sykefravær, som har medført ekstra arbeid for den enkelte lærer for å få hjulene til å gå rundt, gjennom en lang periode med Covid-19,

Arbeidet med dette prosjektet og skrivingen av masteravhandlingen har vært lærerik, men til tider også noe krevende. Jeg vil derfor takke min nærmeste familie og spesielt min samboer som har vist interesse for arbeidet, og som har vært en motiverende drivkraft i mer utfordrende tider. Jeg vil også takke min veileder for inspirerende samtaler, som har fått meg til å tenke litt annerledes, og hjulpet meg med å utvide min forståelse på ulike sider ved arbeidet.

Arbeidet med dette prosjektet har vært svært givende for meg som til høsten skal jobbe som lærer, der jeg i aller høyest grad trenger mye kunnskap om tilpasset opplæring i skolen, og kan ta lærdom av andres erfaringer. Arbeidet har også fått meg til å reflektere over egen praksis og skapt økt bevissthet omkring egne valg knyttet til differensiering av opplæring i skolen. Gjennom prosjektet har jeg fått mer innsikt i den praktiske delen av arbeidet med å gjennomføre tilpasset opplæring, sett i lys av det teoretiske grunnlaget jeg har fra mine år i lærerstudiet.

Amalie Gryte, juni 2022.

## Sammendrag

Gjennom kvalitativ tilnærming og metode, og forskningsintervjuet ble det undersøkt hva fem kontaktlærere syntes var utfordrende ved å realisere prinsippet om tilpasset opplæring i skolen, som en alternativ forståelse til hvordan prinsippet blir presentert i teorien gjennom rettigheter og formuleringer i skolens styringsdokumenter. Med bakgrunn i en fenomenologisk forståelse, ble det i studien viktig å løfte frem lærernes stemme, da realiseringen av begrepet ikke nødvendigvis ville samsvare med den teoretiske presentasjonen av prinsippet.

Problemstillingen studien tok for seg var «*Hvordan opplever kontaktlærere på barneskolen arbeidet med tilpasset opplæring som utfordrende, der man skal ivareta alle elevers rettigheter og behov*». Det ble undersøkt hva lærerne opplevde som utfordrende sider ved å imøtekomme alle elevers rettigheter og behov gjennom tilpasset opplæring i praksis, og hvordan spenninger kunne oppstod mellom å ivareta enkeltelevens rettigheter og felleskapets behov. Gjennom tematisk analyse utpekte det seg som utfordrende for lærerne å imøtekomme alle elevers rettigheter og behov gjennom tilpasset opplæring, da elevene og deres behov var svært ulike, og stadig endrende. Gjennom økonomiske prioriteringer og ressursmangel, ble det valgt å tilpasse mer til de faglig svake elevene, og de evnerike elevene så ut til å bli glemt. Utfordringer med å balansere mellom ivaretagelse av enkeltelever og fellesskapets behov og rettigheter, kom frem gjennom spørsmål knyttet til organisering av undervisningen, inne og ute av klasserommet. Det var utfordrende å sørge for en inkluderende tilpasset opplæring for elever som utviste en undervisningsforstyrrende eller utagerende atferd, samtidig som læreren ivaretok resten av klassens behov for et godt læringsmiljø.

## Innholdsfortegnelse

<b>Forord</b> .....	<b>2</b>
<b>Sammendrag</b> .....	<b>3</b>
<b>1. Introduksjon</b> .....	<b>5</b>
1.1. Bakgrunn for valg av tema.....	5
1.2. Studiens hensikt/formål .....	7
1.3. Forskningsspørsmål .....	7
1.4. Avgrensninger.....	9
1.5. Tidligere forskning på området.....	10
<b>2. Teori</b> .....	<b>12</b>
2.1. Innhold i begrepet <i>tilpasset opplæring</i> .....	12
2.2. Utviklingstrekk om inkludering og tilpasset opplæring i ulike læreplaner og tidsepoker .....	14
2.3. Inkludering- En skole for alle .....	20
2.4. Tidlig innsats.....	21
2.5. Tilpasset opplæring for barn med undervisningsforstyrrende og utagerende atferd.....	22
2.6. Ulik tilnærming til og syn på spesialpedagogikk.....	23
2.7. Læreren .....	25
2.8. Motivasjon .....	27
2.9. Teoretiske perspektiv .....	30
<b>3. Metode</b> .....	<b>35</b>
3.1. Metodisk tilnærming .....	36
3.2. Forskningsdesign .....	37
3.3. Forskningsprosessen .....	38
3.4. Forskningsetiske vurderinger.....	41
<b>4. Analyse</b> .....	<b>42</b>
4.1. Utvalg .....	42
4.2. Tematisk analyse.....	44
4.3. Forskningskritikk .....	50
4.3.1. Konstruert kunnskap.....	51
4.3.2. Validitet .....	52
4.3.3. Reliabilitet .....	52
<b>5. Resultat og diskusjon</b> .....	<b>53</b>
5.1. Tilpasset opplæring i praksis versus teorien .....	54
5.2. Tilpasset opplæring med hensyn til enkelteleven og fellesskapet.....	57
5.3. Inkludering i tilpasset opplæring .....	69
<b>6. Avsluttende kommentarer</b> .....	<b>74</b>
<b>Referanser</b> .....	<b>77</b>
<b>Vedlegg</b> .....	<b>82</b>
Vedlegg 1: Svar fra NSD .....	82
Vedlegg 2: Informasjonsskriv til deltakere .....	83
Vedlegg 3: Samtykkeskjema .....	85
Vedlegg 4: Intervjuguide.....	86

# 1. Introduksjon

## 1.1. Bakgrunn for valg av tema

I løpet av årene jeg har gått på lærerstudiet har jeg lest og lært mye om viktigheten omkring det å gi elevene en god tilpasset opplæring, slik at de opplever mestring og motivasjon, og får et godt faglig, emosjonelt og sosialt læringsutbytte gjennom sine år i skolen. For å få til dette arbeidet, er det en viktig del av kvalifikasjonene til lektorer etter endt utdanning, at vi skal besitte kunnskaper og ferdigheter omkring det å kunne tilpasse opplæringen etter elevenes forutsetninger og behov, og arbeide i tråd med gjeldende lover og planverk (Universitetet i Stavanger, 2022).

### **Elevenes rettigheter og juridiske føringer i opplæringsloven**

Retten til tilpasset opplæring kommer frem i læreplanen og står sterkt forankret i lovverk, som understreker at dette er en rettighet alle elever har krav på etterfølgelse av. Vi finner den i opplæringsloven § 1-3, som sier at «Opplæringen skal tilpassast evnene og føresetnadene hjå den enkelte eleven, lærlingen, praksisbrevkandidaten og lære kandidat» (Opplæringslova, 1998, § 1-3). Loven viser til at dette gjelder den ordinære og generelle opplæringen som foregår i klassen, og at opplæringen skal tilpasses de evnene elevene har.

Videre er det sik at dersom elever har manglende utbytte av den ordinære opplæringen, har de i henhold til § 5-1 rett til spesialundervisning: «Elevar som ikkje har eller som ikkje kan få tilfredsstillande utbytte av det ordinære opplæringstilbodet, har rett til spesialundervisning" (Opplæringslova, 1998, § 5-1). Det er ifølge Smedsrud og Skogen (2016) en vanlig oppfatning at det er elever som er faglig svake, og som ikke har utbytte av den vanlige opplæringen som i hovedsak faller inn under retten til spesialundervisning. Faglig sterke elever, som ofte omtales som *evnerike* elever eller *elever med stort læringspotensial*, faller i hovedsak inn under den generelle formuleringen omkring rett til tilpasset opplæring.

Selv om vi finner ulike paragrafer i opplæringsloven knyttet til tilpasset opplæring generelt sett, og spesialundervisning mer spesielt, er det ikke sikkert at prinsippet om tilpasset opplæring er like problemfritt å gjennomføre i realiteten i skolen. Prinsippet om tilpasset opplæring kan tenkes som et ideal, en kontinuerlig prosess som skolen jobber mot, fremfor en målsetning. Anser man arbeidet med tilpasset opplæring som en prosess med et endelig mål,

er det ikke sikkert at vi har et prinsipp som er mulig å innfri. Hver klasse bringer med seg et mangfold av elever, der læreren i sitt arbeid må ta hensyn til deres ulike behov og ferdigheter, som tilpasses for gjennom eksempelvis pedagogisk og organisatorisk differensiering. Ofte kan kontaktlæreren søke hjelp og støtte hos andre i utfordrende situasjoner som angår sine elever. Disse personene kan være andre lærere, assistenter, miljøarbeidere og spesialpedagoger med mer, i tillegg til en ledelse på skolene som er der for å hjelpe, og samarbeide for å imøtekomme elevenes tilpasset opplæring. Men store deler av tiden er læreren alene med klassen sin, og det kan bli utfordrende å strekke til slik at man når over alle elevers behov og ivareta deres ulike hensyn. Man kan komme til å ha elever med ulike behov som må tilrettelegges for, der tilpasningen(e) i seg selv ikke er forenelige, og kan komme i konflikt med hverandre. Dette kan eksempelvis gjelde undervisningssituasjoner der læreren skal ivareta hensyn til enkelteleven og samtidig ivareta behovet til resten av klassen. Læreren må gjøre noen vurderinger og ta valg ut fra sitt profesjonelle skjønn, i henhold til læreplan og lovverk, om blant annet hvordan man skal organisere undervisningen slik at den gir utbytte til flest mulig elever.

Det kan tenkes å være en problematisk side omkring valget å ta ut enkeltelever av klasserommet for å gi dem spesialundervisning et annet sted, ekskludert fra resten av klassen, dersom dette forekommer ofte. En slik opplæring kan resultere i at eleven ikke får ivaretatt alle sider ved tilpasset opplæring. Som vi ser av opplæringsloven § 8-2, skal opplæringen skje gjennom at elevene holder til en klasse eller basisgruppe, for å ivareta deres behov for sosial tilhørighet (Opplæringslova, 1998, § 8-2). En umiddelbar begrunnelse fra lærerens side kan være at eleven får en større faglig progresjon dersom denne tas ut, samtidig som det er viktig å tenke over at det er et annet aspekt ved tilpasset opplæring som skal ivaretas, at denne skal fremme inkludering, og som vi ser i den overordnede delen av læreplanen skal opplæringen skje innenfor rammene av fellesskapet (Utdanningsdirektoratet, 2017). En kan tenke at en gir spesialundervisning for å i større grad kunne legge til rette for enkelteleven, slik at eleven opplever mestring og utvikling i likhet med klassen, og føler seg som en verdifull del av fellesskapet, hvor en også føler en tilhørighet blant sine medelever. Det vil imidlertid tenkes å være problematisk dersom organiseringen av spesialundervisningen hemmer inkludering, og man ikke tar grep for å samtidig ivareta elevens følelse av sosial tilhørighet i klassen, da en vet hvor viktig rolle denne spiller for elevens trivsel, utvikling og læring. (Håstein & Werner, 2014). Vi kan tenke at læringsmålet er viktig, men vi må ikke glemme selve læringsprosessen og at veien dit skal ivareta elevene på en god måte.

## 1.2.Studiens hensikt/formål

Gjennom dette forskningsprosjektet ønsker jeg å få frem noen kontaktlæreres tanker og erfaringer omkring gjennomføringen av tilpasset opplæring ute i skolen. Hvordan er det å gjennomføre tilpasset opplæring og differensiering i praksis, kontra hvordan prinsippet kommer til uttrykk i skolens styringsdokumenter, som i læreplaner, stortingsmeldinger og i lovverk. Hva tenker lærere om det å realisere prinsippet om tilpasset opplæring, og er det noen sider de anser som utfordrende ved dette arbeidet. Jeg har ikke til hensikt å lete etter feil i lærernes praksis, eller komme med kritikk av lærerens arbeid med å gjennomføre tilpasset opplæring, men på den andre siden forsøke å høre noen læreres tanker og deres erfaringer omkring hva de opplever som utfordringer i møte med tilpasset opplæring. Gjennom en fenomenologisk tilnærming, vil jeg forsøke å løfte frem lærernes stemme, for å belyse hva de synes kan være utfordrende sider ved å gjennomføre tilpasset opplæring i sin hverdag, gjennom sitt yrke som lærer i skolen.

## 1.3.Forskningsspørsmål

Til mitt forskningsprosjekt har jeg utarbeidet følgende problemstilling:

**«Hvordan opplever kontaktlærere på barneskolen arbeidet med tilpasset opplæring som utfordrende, der man skal ivareta alle elevers rettigheter og behov?»**

*Under har jeg kommet frem til følgende forskningsspørsmål som jeg synes er spesielt interessant å undersøke*

- a) Hva opplever lærerne som utfordrende i arbeidet med å imøtekomme alle elevers rettigheter og behov gjennom tilpasset opplæring i praksis, versus i teorien?
- b) Hvordan oppleves det som utfordrende å ivareta både enkeltelevers og felleskapets rettigheter og behov, og hvordan løser og begrunner læreren sine vurderinger i dette arbeidet?

Min hypotese når jeg går inn i dette prosjektet er at lærerne opplever at det er utfordrende sider ved realisering og gjennomføring av tilpasset opplæring i praksis. Tilpasset opplæring er et begrep som er svært innholdsrikt og omfattende, og kan være utfordrende å realisere i praksis (Jenssen og Lillejord, 2009), selv om man tror at en har en god forståelse av hva tilpasset opplæring omhandler. Det er interessant å undersøke hvilke sider lærerne løfter frem

som utfordrende i sitt arbeid med å gjennomføre tilpasset opplæring for sine elever, og jeg ønsker å høre mer om dette. Noen av mine innledende tanker ved oppstart av forskningsprosjektet knyttet til arbeid rundt etablering av problemstillingen, kommer fra egne erfaringer fra utplassering i praksis i løpet av studiet, og gjennom arbeid som vikar i skolen. Der har jeg erfart at det ikke alltid er like uproblematisk å imøtekomme alle elevers ulike behov når en skal tilpasse opplæringen.

Skolen har en viktig oppgave med å tilrettelegge og tilpasse opplæringen til alle elever, slik at enhver elev har mulighet til å utvikle seg, både faglig, emosjonelt og sosialt, og en viktig side av dette arbeidet er at elevene må oppleve trivsel og mestring.

(Utdanningsdirektoratet, 2017). Selv om vi vet hvor viktig dette arbeidet er, kan det virke utfordrende å gjennomføre i praksis ute i skolen, da elevenes behov og tilrettelegging for disse, kan komme i konflikt med hverandre som jeg nevnte innledningsvis. Slike tenkte situasjoner kan eksempelvis være at enkelte elever har vanskelig for å konsentrere seg i klassen, og dermed trenger arbeidsro. Deres behov for et rolig og stille arbeidsmiljø, kan på den andre siden være problematisk for elever som har ulike utfordringer omkring det å holde seg rolig i klasserommet, og som utviser en undervisningsforstyrrende atferd, som påvirker læringsmiljøet for resten av elevgruppa. Enkelte elever vil kunne foretrekke å sitte rolig i fred og konsentrere seg om sitt arbeid, mens andre ønsker mer aktiv undervisning hvor en får beveget seg og brukt kroppen mer i læringssituasjonene.

Hvordan reagerer lærere på elever som forstyrrer arbeidsro og læringsmiljø, og hvilke elevhensyn ivaretas når læreren gjør sine vurderinger, eksempelvis ved organisering av undervisningen. Videre er det interessant å undersøke hvilke utfordringer lærere opplever i møte med å balansere enkeltelevers hensyn mot klassens, i de tilfeller man står overfor situasjoner man må ta valg. Skal en elev som har en utagerende atferd og som ved tilbakemelding fra lærer ikke endrer atferden (og dermed skaper uro), få lov til å fortsette med dette, fordi en skal ivareta denne elevens rettigheter til å delta i klassefellesskapet, eller bør denne eleven tas ut av dette fellesskapet i slike situasjoner for å ivareta resten av klassens behov? Det kan være vanskelig for læreren å vite hva en skal gjøre i situasjoner der enkelte elever stadig utviser en atferd i klassen, som er forstyrrende for de andre elevenes læring og trivsel. Når jeg snakker om elever med utagerende atferd, er ikke dette elever som inni mellom forstyrrer litt og som faller til ro etter hvert, men elever som gjentatte ganger, og kanskje gjennom hele undervisningstimen har en atferd som virker forstyrrende for sin egen, sine medelevers, og lærerens undervisning og læring.



#### 1.4. Avgrensninger

Utfordringer enkelte elever har med å kontrollere egen atferd, som kan virke forstyrrende for undervisningen og læringen til resten av elevgruppa, kan relateres til og forklares gjennom diverse diagnoser, som eksempelvis ulike atferdsforstyrrelser. Jeg kommer ikke til å snakke spesifikt om slike diagnoser, men forstår at de vil ha innvirkning på den atferden som oppstår, og har betydning for lærerens arbeid når hun skal tilpasse opplæringen til sine elever. En god lærer forventes imidlertid å være klar over hvilke behov og utfordringer elevene har, og forsøker å legge til rette for et godt læringsmiljø for elevene, uavhengig av om det gjennom en sakkyndig vurdering er blitt satt en diagnose eller ikke, på de utfordringene barnet går igjennom. En grunn til å vike unna slike diagnoser er at det til dels kan være en lang og arbeidskrevende prosess å sette diagnosene, slik at det kan være barn som viser tydelige tegn til eksempelvis atferdsforstyrrelser, men som enda ikke har fått diagnosen. Da kan det bli usikkerhet rundt hvordan en skal håndtere situasjoner omkring barnet, avhengig om skolen setter inn ekstra ressurser, eksempelvis i form av assistenter eller miljøarbeidere til dette arbeidet. En sakkyndig vurdering med en diagnose, vil virke ressursutløsende, fordi barnet etter lovverk har krav på tettere oppfølging og en mer individuell tilpasset opplæring. Det er imidlertid ikke sikkert at slike tiltak settes inn i situasjoner der det ikke foreligger en diagnostisk vurdering av barnet. Dette kan eksempelvis gjelde elever med ulike former for lærevansker, der læreren ikke har mulighet til å følge opp enkeltelever i den grad de ønsker grunnet ressursmangel, men som gjennom sakkyndig vurdering har krav på at skolen setter inn ekstra ressurser eller omplasserer de ressursene de har tilgjengelig, for å ivareta elevene gjennom tettere oppfølging.

En for stor vektlegging av diagnoser som utgangspunkt for arbeidet med tilpasset opplæring, kan på en annen side føre til at oppmerksomheten begrenses til å gjelde enkelteleven og de utfordringene eleven opplever. Da kan man glemme at det er flere faktorer i miljøet omkring eleven som er med på å påvirke betingelsene for læring og utvikling, som også er viktig å ta i betraktning når en skal sørge for at eleven får en godt tilpasset opplæring.

Selv om jeg ser at det er positive sider omkring diagnostisering for å gi elevene et enda mer tilpasset pedagogisk tilbud, tenker jeg ikke at vektlegging av diagnoser som atferdsforstyrrelser eller ulike lese- og skrivevansker, som særlig relevante for denne oppgaven, da jeg er mer opptatt av hvordan læreren arbeider med å tilpasse opplæringen for sine elever sett i en større sammenheng, da slike diagnoser bare utgjør en av faktorene i dette arbeidet. Dersom lærerne har elever som forstyrrer undervisningen eller utagerer, anser jeg det som interessant å undersøke hvordan lærere responderer på en slik forstyrrende atferd for

å ivareta alle elever, uavhengig om den knyttes til en diagnose eller ei. Det er interessant å vite mer om hvilke valg læreren gjør i slike situasjoner, for å kunne tilpasse til flest mulig og skape en inkluderende undervisning, og hvordan de begrunner disse valgene.

### 1.5. Tidligere forskning på området

I Stortingsmelding 6, *Tett på – tidlig innsats og inkluderende fellesskap i barnehage, skole og SFO* (2019-2020) som bygger sine evalueringer på Nordahl-rapporten kommer det frem at: «(...) for mange barn og unge med behov for særskilt tilrettelegging ikke får den hjelpen de trenger, og at de for ofte blir tatt ut av barnegruppen og klassefellesskapet for å få et eget tilbud» (s. 9).

Det legges også frem at det spesialpedagogiske systemet for barn og unge med behov for særskilt tilrettelegging er lite funksjonelt og ekskluderende. Med dette menes det blant annet at organiseringen av spesialundervisning fører til at en opplever en manglende tilhørighet i klassefellesskapet, og at deres behov for hjelp ikke imøtekommes i tilstrekkelig grad, ettersom barna møter en stor del voksne med lite formell spesialpedagogisk utdanning. (Nordahl, et al., 2018).

### **Kompetanseløftet for spesialpedagogikk og inkluderende praksis**

Som et svar på de tilbakemeldingene som kom frem av stortingsmelding 6 (2019-2020), ble det i 2020/2021 innført *Kompetanseløftet for spesialpedagogikk og inkluderende praksis* som skal bygges opp gradvis mot 2025. Regjeringen skal prioritere kompetanseheving for ansatte i barnehager, skoler, og de lokale støttetjenestene, eksempelvis PP-tjenesten og BUP, og hos Statped. Målsetningen er et kompetanseløft blant voksne i skolen med «hele laget rundt barna», for å i større grad kunne tilby alle elever et tilpasset og inkluderende tilbud i skolen, uavhengig av deres forutsetninger. Gjennom å gi økt kompetanse til de voksne barna møter i sitt utdanningsløp, skal en forebygge utenforskap og fange opp utfordringer elevene måtte oppleve, for å kunne tilby et inkluderende og tilpasset tilbud for alle elever. Dette inkluderer også elever som har behov for særskilt tilrettelegging, og de barna som har mer omfattende og komplekse behov, som trenger spesialisert hjelp og støtte fra Statped. Det skal gjennom kompetanseløftet sørges for at spesialpedagogisk hjelp er tett på, og tilgjengelig for de barna som trenger det. (Utdanningsdirektoratet, 2021).

### **NOU 2019: 3 og Meld. St. 6 (2019-2020)**

I disse dokumentene kommer det frem at det er store kjønnsforskjeller blant elever som mottar spesialpedagogisk hjelp utover ordinær undervisning (NOU 2019: 3), og videre at guttene er overrepresentert i statistikken over kjønnsfordeling på spesialpedagogiske tiltak. (Meld. St. 6 (2019-2020)).

Det vises til statistiske undersøkelser for å illustrere hvor stor og signifikant denne skjevheten i fordelingen i kjønn er i skolen: «Tall innhentet fra Trondheim kommune viser at nesten 70 prosent av de som mottar spesialpedagogisk hjelp i kommunen, er gutter» (I NOU 2019: 3, s. 55). Dersom dette er tilfellet i Trondheim, er det stor grunn til å tro at dette også gjør seg gjeldene i andre kommuner. Dette er bekymringsverdig, da skolen skal imøtekomme alle elever, hvor en også skal ta i betraktning eventuelle sider av læringen som kan relateres til kjønnsforskjeller, og tilpasse opplæringen i møte med disse behovene. At det er en så stor overvekt av gutter som mottar spesialpedagogiske tiltak, kan bety at en ikke evner å tilpasse den ordinære opplæringen i tilstrekkelig grad. En kan tenke seg at dersom man tilpasser mer gjennom vanlig differensiering og tilrettelegging, slik at alle elever i større grad kunne få et utbytte av og fulgt den ordinære opplæringen, så ville behovet for spesialpedagogiske tiltak vært mindre, ettersom en klarer å inkludere flere av disse elevene i den vanlige undervisningen (Håstein & Werner, 2014).

### **Ny opplæringslov, NOU 2019: 23.**

Kunnskapsdepartementet arbeider for tiden med å lage en ny opplæringslov, som skal erstatte den nåværende opplæringsloven. Dette innebærer endringer i forskriften når det kommer til språk, struktur og sammenheng (Utdanningsdirektoratet, 2022). Dagens opplæringslov har gjennom flere endringer endt opp som svært innholdsrik, og dermed til en viss grad også uklar og vanskelig å forstå seg på (NOU 2019: 23). I NOU 2019: 23 presenterer utvalget et ønske og en målsetning om at den nye opplæringsloven skal endres slik at den blir mer tydelig på flere områder, og ergo mer brukervennlig og anvendelig for alle lesere av loven. Utvalget foreslo da *universell opplæring, forsterket innsats og individuelt tilrettelagt opplæring*, som nye begreper og bestemmelser i opplæringsloven. Endringene med de nye betegnelse medfører at:

    Kravet om universell opplæring erstatter dagens krav om tilpasset opplæring.

    Forsterket innsats erstatter dagens krav om intensiv opplæring, men utvides til å gjelde all opplæring og alle trinn. Retten til individuelt tilrettelagt opplæring viderefører dagens rett til spesialundervisning (...). (NOU 2019: 23, s. 20).

En side ved dagens opplæringslov som kan tenkes å være utfordrende, er at den inneholder mange skjønnsmessige regler, som gjør den vanskelig å anvende. I NOU 2019: 23 tydeliggjøres behovet for tilstrekkelig kunnskap og kompetanse i skolen, og at skjønnsmessige vurderinger skal «bygge på et faglig-pedagogisk kunnskapsgrunnlag, innebærer at det skal brukes et sammensatt og fylldig faglig kunnskapsgrunnlag hvor både erfaringer, forskningsbasert kunnskap og kunnskap om den lokale konteksten inngår» (NOU 2019: 23, s. 21). Fordi lærernes skjønnsmessige vurderinger er viktig for de valgene dem tar, er det at viktig lærerne jevnlig reflekterer over og har metaperspektiv på egen praksis, som jeg kommer tilbake til senere i oppgaven.

## 2. Teori

### 2.1. Innhold i begrepet *tilpasset opplæring*

Selve begrepet *tilpasset opplæring* ble først brukt mot slutten av 1970-tallet, men tanken om tilpasset opplæring har en lang historie bak seg i norsk skole. Innholdet i begrepet har endret seg noe over tid, gjennom politiske beslutninger, og ved utarbeiding av nye læreplaner. (Bachmann & Haug, 2006). Jenssen og Lillejord (2009) trekker frem at skoler kan oppleve begrepet tilpasset opplæring som noe uklart og problematisk, og konkluderer med at lærerne dermed kan ha vansker med å realisere tilpasset opplæring av god grunn. De har forsøkt å problematisere dette gjennom å vise til at begrepet tilpasset opplæring har hatt ulikt meningsinnhold med skiftende regjeringer og læreplaner fra midten av 1970-tallet mot dagens tid. Dette grunner i at begrepet er et politisk orientert og ikke et pedagogisk orientert begrep, og det som politikerne anser som viktig innhold og hva tilpasset opplæring skal være, endrer seg gjennom regjeringsskifter (Jenssen & Lillejord, 2009). Som følge av dette kan det bli vanskelig å vite hvordan en skal forstå begrepet, og hvordan en skal forholde seg til det når en skal realisere tilpasset opplæring i skolen. Jenssen og Lillejord (2009) viser at begrepet *tilpasset opplæring* rommer mye politisk sett, og viser til at det anvendes ved flere sider i beskrivelse av opplæringen i skolens styringsdokumenter for å beskrive «(...) forhold som gjelder både strukturer, prosesser og resultat i skolen» (s. 2).

I læreplanen kommer det tydelig frem at tilpasset opplæring skal være et gjennomgående prinsipp i den norske skolen. Likevel gir den oss få føringer om hvordan en slik tilpasset opplæring skal kunne praktiseres. (Utdanningsdirektoratet, 2017). Det har blitt nevnt at innholdet i begrepet har skiftet noe fokus gjennom tidene, ved ulike regjeringer og læreplaner, som kan resultere i at begrepet er noe uklart (Jenssen og Lillejord, 2009). Det noe skiftende

innhold og forståelsen av begrepet kan gjøre det vanskelig for lærere å realisere prinsippet ute i skolen. Også i offentlige dokumenter angående temaet, gis det lite informasjon om den praktiske delen og gjennomføringen av arbeidet med å realisere tilpasset opplæring for elevene.

I NOU 2009: 18 *Rett til læring* står dette om tilpasset opplæring:

Tilpasset opplæring er en plikt for skoleeier, opplæringsstedets ledelse og personale til å gi en god og forsvarlig opplæring ut fra den enkeltes evner og forutsetninger.

Tilpasset opplæring innebærer blant annet valg av metoder, lærestoff og organisering for å sikre at den enkelte utvikler grunnleggende ferdigheter og når kompetansemålene. Dette forutsetter at opplærings situasjonen tilrettelegges på individ- og gruppenivå. Tilpasset opplæring innebærer ikke at all opplæring individualiseres, men at alle sider av læringsmiljøet tar hensyn til variasjoner hos dem som får opplæringen. (NOU 2009: 18, s. 15).

Som vi ser nevnes det i NOU 2009: 18, at tilpasset opplæring er noe skoler er pliktet til å gjøre. Men videre får vi få holdepunkter på hvordan en kan realisere prinsippet i skolen. Her nevnes det at valg av metoder, lærestoff og organisering spiller inn, og at tilpasset opplæring skjer på både individ og klassenivå. Når en har en så fri formulering av innholdet i begrepet tilpasset opplæring, vil det være ulike måter lærerne arbeider med å realisere innholdet i sitt yrke, og som vil kreve en god del profesjonelt skjønn. En kan tenke at den frie formuleringen av begrepet skal legge opp til at skolene skal håndtere tilpasset opplæring med utgangspunkt i den lokale konteksten (Jenssen & Roald, 2014). På en annen side vil et ulikt utgangspunkt for gjennomføring av tilpasset opplæring, i stor grad også føre til utfordringer med å sørge for at denne plikten blir overholdt. Ut fra hvilke kriterier kan man si om man praktiserer tilpasset opplæring, dersom skolene og dens lærere kan legge frem at de i stor grad arbeider med tilpasset opplæring, gjennom å vise til sine vurderinger og begrunne sine valg ut fra profesjonelt skjønn. Dersom man har for uklare retningslinjer, kan dette resultere i en manglende felles standard for hva tilpasset opplæring innebærer, og videre hvordan en skal vurdere dette arbeidet.

### **Pedagogisk og organisatorisk differensiering**

Ordet pedagogisk differensiering brukes om de praktiske grepene lærerne gjør for å realisere premisset om tilpasset opplæring. Dette kan dreie seg om at læreren tilpasser «(...) innhold,

prosess og produkt til elevenes potensial, motivasjon, kunnskapsnivå og interesse» (Idsøe, 2020, s. 15). Organisatorisk differensiering viser til skolens strukturelle forutsetninger, og handler om planlegging av timer, hvordan en grupperer elevene, sosiale interaksjoner, og hvordan en bruker og fordeler ressursene skolen har i form av lærere og hjelpemidler. Med andre ord kan en si at det dreier seg om organiseringen av opplæringen for å møte elevene ut fra deres evner og forutsetninger. Dette kan også dreie seg om hvor denne opplæringen skjer, eksempelvis inne eller ute av klasserommet, og som en del av eller borte fra klassefelleskapet. Gjennom både pedagogisk og organisatorisk differensiering kan en bedre møte mangfoldet, og ta hensyn til variasjonen blant elevene, for å kunne tilpasse opplæringen for så mange elever som mulig. (Idsøe, 2020).

## 2.2. Utviklingstrekk om inkludering og tilpasset opplæring i ulike læreplaner og tidsepoker

For å snakke om begrepet tilpasset opplæring som vi bruker i dag, kan det være relevant å se tilbake i tid på hvilke utviklingstrekk en finner fra ulikt politisk hold og i ulike læreplaner. Gjennom å se tilbake på disse, ser en hvilken betydning tankene om blant annet integrering og inkludering har hatt for utviklingen. Da får man en bedre oversikt over hvordan de tidlige tankene om en inkluderende skole har ledet til innføring av begrepet *tilpasset opplæring*, som i dag står som et elementært og framtrødende prinsipp i dagens skole. Jenssen og Lillejord (2009) skriver at ved å undersøke tidsperiodene bakover i tid, og se hvilke politiske ideologier og verdier perioden baseres på, kan man dele inn ulike tidsrom i epoker. Gjennom å se på ulike kjennetegn ved de ulike periodene har de identifisert fire epoker: en *integreringsepoke*, en *inkluderingsepoke*, en *individualiseringsepoke* og en *felleskaps- og kvalitetsepoke*. (Jenssen & Lillejord, 2009). Jeg vil ved min gjennomgang komme tilbake til disse epokene i avsnittene under.

I norsk skole har vi hatt en rekke ulike læreplanrevisjoner. Ved Normalplanen fra 1939, finner vi en bevegelse og et ønske mot å innføre reformpedagogikk. Det skulle legges mer vekt på blant annet individualisering, elevaktivitet og gruppearbeid, hvor man ønsket å gå bort fra vanlig klasseorientert undervisning. (Tønnesen, 2004). Denne måten å se på pedagogikk og undervisning har lagt grunnlaget for de senere læreplanene, der disse tankene er blitt videreført.

Man kan finne igjen tanken om tilpasset opplæring dersom man ser tilbake på ulike læreplaner. Opplæringen skulle være tilpasset på den måten at elevene fikk jobbe med oppgaver ut fra sitt mestringsnivå. Selve begrepet var imidlertid fremdeles ikke blitt tatt i

bruk. På 1960-tallet hadde man et såkalt kursplansystem, som innebar at fagstoffet i fagene norsk, matematikk og engelsk, var inndelt i tre vanskelighetsgrader. (Tønnesen, 2004). På denne måten kunne elevene få en opplæring som samsvarte til deres evner, som også kunne være forskjellig på tvers av de ulike fagene. Elevene ble så vurdert ut fra hvor godt de mestret sitt nivå, ut fra sin valgte kursplan. Videre kunne skolen ivareta interesseforskjeller gjennom å la elevene velge mellom ulike valgfag. (Tønnesen, 2004). Etter hvert ble det mer og mer populært å velge høyest kursplan, og dette ble krevd dersom man ville inn på gymnaset, og ble dermed svært ettertraktet fordi det ga høy sosial status. Selv om tanken bak kursplansystemet var tenkt å være motiverende gjennom å kunne tilby elevene et mer tilpasset lærestoff, klarte det ikke å veie opp for «Smitteeffekten som kom fra den motviljen mot skolen som kunne være dominerende i klasser på lavere kursplaner» (Tønnesen, 2004, s. 68). Kursplansystemet forsvant etter hvert, men tankene om et tilpasset lærestoff til elevene vedvarte.

### ***Integreringsepoken***

Jenssen og Lillejord (2019) omtaler perioden fra 1975-1990 som integreringsepoken, da integrasjonspolitikken stod sterkt i disse årene. Etter 2.verdenskrig fortsatte skolen som før å ha egne skoler for elever med spesielle behov. Disse ble tidligere kalt abnormskoler, men fra nå av ble dem kalt *spesialskoler*. Prognoser om utvikling i skolen viste mot slutten av 1960-tallet at det gikk i retning av at flere og flere elever ville trenge å gå på slike spesialskoler, og at disse dermed måtte utbygges. Dette fikk både politikere og folket til å stoppe opp og tenke over denne utviklingen, der en kom frem til at det ikke var ønskelig at flere og flere elever skulle sendes på spesialskolene. Med en lovendring fra 1976, ble spesialskoleloven innarbeidet i grunnskolen, som innebar at barn med spesielle behov i større grad skulle integreres i det som var normalskolen. Vi finner denne formuleringen i lovverket fra denne tiden «så langt det er mulig og faglig forsvarlig», skulle elevene gå på sin skole der de hørte til geografisk. (Tønnesen, 2004, s. 69). Denne tanken er stående i dag ved fordeling av elever ut i skolen, at alle elever skal få gå på sin nærscole dersom det lar seg gjøre (Opplæringslova, 1998).

På 1970-tallet tiltok tankene om integrering i skolen, hvor betegnelsen *tilpasset opplæring* vokste frem et utfall av disse tankene. Tanken om tilpasset opplæring ble nå et ideal, og skulle gjelde alle elever og ikke bare dem med funksjonsnedsettelse. Alle elever skulle få en undervisning som var tilpasset deres forutsetninger, og dersom man hadde utfordringer med å lære, kunne elever etter en sakkyndig individuell vurdering gis

*spesialundervisning* et visst antall timer i uka. Denne ble kalt spesialundervisning fordi tiltaket var blitt fattet av og finansiert gjennom et enkeltvedtak, samt at det burde gjennomføres av en lærer med spesialpedagogisk bakgrunn. (Tønnesen, 2004).

Under Mønsterplanen av 1974 (M74), ble det når det gjaldt arbeidsmåtene noe videreføring fra normalplanen av 1939, med den moderate reformpedagogikken. Nå gjaldt ikke lenger kursplaner, men gjennom differensiering kunne elevene arbeide med et mer tilpasset lærestoff, og i et tempo som stod i relasjon til deres evner og passet deres utvikling. (Tønnesen, 2004). Til forskjell fra Normalplanen, var det i M74 et friere lærestoff. Det frie lærestoffet var vanskelig å finne frem i og realisere ute i skolen, som resulterte at det i liten grad var elevene som tok valg og bestemte, men i større grad læreren som måtte navigere seg i lærestoffet. Ved læreplanrevisjon, ble det bestemt at man måtte ha mer felles kjernestoff og flere retningslinjer å forholde seg til ved neste læreplan, for å forsikre seg om at alle fikk med seg viktige temaer som et felles grunnlag på skolen. Ved Mønsterplanen av 1989, ble det en sterkere presisering av hva som var lærestoffet, men der hver skole til fordel kunne ha sin lokale læreplan som åpnet for valgmuligheter. (Tønnesen, 2004).

### ***Inkluderingsperioden***

Jenssen og Lillejord (2009) omtaler årene 1990-1996 som en epoke som vektlegger tanken om tilpasset opplæring som inkludering. De mener at begrepene fellesskap og inkludering gjentas flere ganger i de politiske dokumentene på denne tiden. Tilpasset opplæring blir her understreket at skal være gjeldende for alle elever på alle områder, som blant annet elevenes evner og forutsetninger, og videre deres økonomiske, sosiale og kulturelle bakgrunn.

Det gikk ikke bare en inkluderingsbølge i Norge, men også i flere andre land i verden med Salamanca-erklæringen fra 1994. UNESCOs Salamanca-erklæring løfter frem prinsippet om at opplæringen skal favne om alle elever: «The guiding principle that informs this Framework is that schools should accommodate all children regardless of their physical, intellectual, social, emotional, linguistic, or other conditions. This should include disabled and gifted children (...)» (UNESCO, 1994, s. 6). Erklæringen slår fast at skolen skal inkludere alle elever med sine ulike evner og forutsetninger, og ikke bare elever med behov for spesialpedagogisk hjelp grunnet funksjonsnedsettelse, som var slik man tenkte inkludering i form av integrering i den tidligere epoken.

Ved læreplanen av 1997 (L97), så vi et skifte blant skolens styringsdokumenter, fra å være en mønsterplan til å bli en læreplan eller læreplanverket. Nå skulle læreplanen være mer forpliktende enn tidligere, og kommunene ville dermed holdes ansvarlige dersom de ikke



etterfulgte den. Læreplanverket ble delt inn i tre deler: *generell del, prinsipper og retningslinjer*, og *læreplanene for fag*. Inn under *prinsipper og retningslinjer* løftes blant annet frem viktigheten av like muligheter for opplæringen, betydningen av det sosiale fellesskapet i skolen, inkludering av funksjonshemmede og samarbeid med hjemmet. Dette er alle tanker som har blitt videreført til de nyere læreplanene *Kunnskapsløftet (LK06)* og til dagens læreplan *LK20*.

Tanken om tilpasset opplæring L97 kommer til uttrykk blant annet gjennom at leseopplæringen skulle overlate mye av den faglige progresjonen til barna selv, og la dem lære i sitt eget tempo, at man skulle ta hensyn til når dette falt naturlig for elevene i sitt utviklingsløp. Man skulle ta hensyn til at elevene hadde ulike evner og forutsetninger for læring og utvikling. Det balanseres mellom krav om hva barna skal lære, og respekt for at de lærer og at de utvikler seg i et ulikt tempo. (Tønnesen, 2004).

Tanken omkring fellesskapets rolle fremheves og kommer frem blant annet gjennom NOU 1995: 18, gjennom å vise til at tilpasset opplæring ikke skal forstås som et individuelt tilrettelagt tilbud, men skal realiseres innen rammen av fellesskapet og klasseromsundervisningen (Jenssen & Lillejord, 2009).

### ***Individualiseringsepoken***

Bachmann og Haug (2006) skriver at politikk, og den daværende sittende regjeringen la føringer for grunnlaget læreplanene i LK06 bygger på:

At tilpasset opplæring er blitt lagt såpass stor vekt på både i de politiske dokumentene og i Kunnskapsløftet, kan også forklares ut fra en utdanningspolitisk og ideologisk prioritering og dreining. Kunnskapsløftet er resultatet av en politikk utformet i en borgerlig regjering med en statsråd fra Høyre, og med et klart ønske om å endre kursen i liberal retning. Den kraftige satsningen på det individuelle og på den enkelte er et klart uttrykk for dette.

(Bachmann & Haug, 2006, s.12)

Ettersom fokuset frem mot LK06 er mye knyttet til satsing på det individuelle og individuelle ferdigheter, omtaler Jenssen og Lillejord (2009) perioden 1997-2005 som en individualiseringsepoke. Eleven settes i «sentrum», og den enkeltes behov for tilpasset opplæring og elevens behov for sosial tilhørighet, dominerer i denne perioden. (Jenssen & Lillejord, 2009). Den sterke vektleggingen på individet kommer frem av ordlegging i eksempelvis stortingsmeldinger (Meld. St. 30 (2003-2004)), der man benytter ordene «individuelt tilpasset opplæring» og at «opplæringen skal differensieres og tilpasses den

enkelte elev», som understreker den individuelle dreiningen. Jenssen og Lillejord (2009) mener at denne vektleggingen på individuelle behov gjør skillet mellom tilpasset opplæring og spesialundervisning noe uklart.

### ***Fellesskaps- og kvalitetsepoken***

Den fjerde epoken fra 2005 (mot utgivelse av sin artikkel i 2009) mener Jenssen og Lillejord (2009) kjennetegnes gjennom å vektlegge tilpasset opplæring som *læringsfellesskap og undervisningskvalitet*. I denne perioden snakket man ikke like mye om individualisme og individualisering, men vektla heller ord som «likhet, solidaritet og fellesskap» (Jenssen & Lillejord, 2009). Man ønsket å bruke utdanning som et verktøy for å jevne ut sosiale forskjeller, hvor tilrettelegging og tilpasset opplæring kunne gjøre det slik at flere elever opplevde mestring i skolen.

Vi finner i Meld. St. 31(2007-2008) *Kvalitet i skolen*, at det tidligere hadde vært en tolkning og forståelse av begrepet tilpasset opplæring i retning av kraftig individualisering. Det var viktig at vektleggingen på imøtekommelse av individuelle behov ikke skulle gå på bekostning av det sosiale og faglige fellesskapet mellom elevene. Videre kommer det frem at «Departementet vil understreke at tilpasset opplæring ikke innebærer at hver enkelt elev har krav på en individuell plan for sin opplæring, eller at mer tid bør benyttes på individuelt arbeid» (Meld. St. 31 (2007-2008), s. 74).

Det har imidlertid hele tiden vært en målsetning om at den tilpassede opplæringen skal skje innenfor rammene av fellesskapet. Dette finner vi igjen i den overordnede delen av læreplanen i LK06 under *prinsipper for opplæringen* (Utdanningsdirektoratet, 2017), der det står at «Tilpasset opplæring innenfor fellesskapet er grunnleggende elementer i fellesskolen» (s. 4). Videre kommer det frem at inkludering skjer blant annet gjennom at «Elevene skal lære å respektere forskjellighet og forstå at alle har en plass i fellesskapet» (Utdanningsdirektoratet, 2017). At skolen har en inkluderende praksis vil bety at skolen tar hensyn til at elever er forskjellige, men at alle har en plass i det samme læringsfellesskapet.

Jenssen og Lillejord (2009) skrev i sin artikkel om hvordan tilpasset opplæring har skiftet meningsinnhold gjennom skiftende regjeringer og læreplaner, og delte disse inn i ulike epoker i tilpasset opplæring, ut fra hva som ble vektlagt i disse periodene. Det kan være relevant å se hvordan denne utviklingen er i dag, og hva det er som vektlegges i perspektivet om tilpasset opplæring, eksempelvis i forholdet mellom individ og fellesskap.

For å undersøke dette ser jeg til ulike dokumenter som den nye opplæringsloven (Utdanningsdirektoratet, 2022: NOU 2019: 23), Meld. St. 6 *tett på- tidlig innsats og inkluderende fellesskap i barnehage, skole og SFO* (Meld. St. 6 (2019-2020)), og *Kompetanseløftet for spesialpedagogikk og inkluderende praksis* (Utdanningsdirektoratet, 2021).

Frem mot 2025 skal det arbeides med å få på plass en ny opplæringslov (NOU 2019:23). Utvalget for utarbeiding av den nye opplæringsloven har foreslått at begrepet *universell opplæring* skal erstatte dagens krav om tilpasset opplæring, og at *individuell tilrettelagt opplæring* skal videreføre dagens rett til spesialundervisning (NOU 2019: 23, s. 20). I den fjerde delen av den nye opplæringsloven under kapittel 10. *Universell opplæring og individuell tilrettelegging* finner man i § 10-1. om universell opplæring at «Kommunen og fylkeskommunen skal sørge for universell opplæring, det vil seie at opplæringa skal vere tilfredsstillande for flest mogleg utan individuell tilrettelegging» (NOU 2019: 23, s. 31). Som vi ser av denne formuleringen skal universell opplæring ta høyde for at elevene er ulike med sine forutsetninger for læring og utvikling, og at man skal arbeide for at *flest mulig* elever skal få en tilfredsstillende opplæring, men den sier også at denne opplæringen skal foregå *uten individuell tilrettelegging*.

Dersom en ser tilbake på ulike epokene som Jenssen og Lillejord (2009) viser til, kan man på mange måter tenke at det er en videreføring av fellesskaps og kvalitetsepoken, der inkludering av alle elever står sentralt i den nye opplæringsloven, at universell opplæring er å anse som noe som foregår innenfor fellesskapets rammer og ikke som et individuelt tilrettelagt tilbud. At opplæringen skal være individuelt tilrettelagt, er noe vi finner i § 10-3. *Individuelt tilrettelagd opplæring* (NOU 2019: 23, s. 31), at denne type opplæring er noe elevene har rett til dersom de ikke får tilstrekkelig utbytte av den ordinære opplæringen, og blir realisert gjennom sakkyndig vurdering, som viderefører det nåværende systemet med spesialundervisning.

Tidlig innsats, inkluderende fellesskap og det å skape et godt tilpasset pedagogisk tilbud, er begreper som er sentrale i Meld. St. 6. Stortingsmeldingen bygger sine vurderinger blant annet på Nordahl-rapporten, som forteller at «For mange barn og unge med behov for særskilt tilrettelegging ikke får den hjelpen de trenger, og at de for ofte blir tatt ut av barnegruppen og klassefellesskapet for å få et eget tilbud» (Meld. St. 6 (2019-2020), s. 9), Videre legges det frem i Nordahl-rapporten et forslag om «å etablere et mer helhetlig system for en inkluderende og tilpasset pedagogisk praksis i barnehage og skole» (Nordahl et al, 2018, s. 8). Dette kan gjøres gjennom å etablere et eget pedagogisk støttesystem, som skal

sikre at alle barn skal få ekstra tid og støtte i sin læring, så snart det oppstår utfordringer med faglig-, språklig-, eller sosial læring (Nordahl et al, 2018). For å få til en slik ordning blir tidlig innsats sentralt, men også å øke kompetansen hos de voksne og sørge for et større samarbeid mellom «laget rundt barna» som kommer frem i *Kompetanseløftet for spesialpedagogikk og inkluderende praksis* (Utdanningsdirektoratet, 2021). Dette dreier seg om å se det generelle pedagogiske og spesialpedagogiske tilbudet i sammenheng, og ha kompetanse i å samarbeide for å kunne tilby et godt lag rundt barna, og videre kunne hjelpe barn i utfordrende situasjoner, samt å kunne vite når det er nødvendig å innhente hjelp og veiledning fra andre med en mer spesialisert kompetanse (Utdanningsdirektoratet, 2021).

### 2.3. Inkludering - *En skole for alle*

Det er vanlig å snakke om inkludering når man snakker om tilpasset opplæring, fordi begrepene er nært knyttet til, og står i relasjon til hverandre. Bachmann og Haug (2006) skriver at «I flere sammenhenger tolkes tilpasset opplæring som forutsetning for inkludering, noen ganger er begrepene sett på som nærmest synonyme» (s. 10).

En kan på mange måter si at en stor del av den tilpassede opplæringen i skolen handler om å skape en inkluderende skole, en skole som ivaretar alle og lar alle delta i fellesskapet ut fra sine evner og forutsetninger. Inkludering i skolen handler om at alle elever skal oppleve at de hører hjemme i fellesskapet. Dette innebærer at de skal føle seg trygge, verdifulle og betydningsfulle, og at de har en stemme i utformingen av sin egen opplæring. (Utdanningsdirektoratet, 2017). Elevene er forskjellig på så mange måter, og et inkluderende fellesskap er et fellesskap som rommer alle elevene, og som legger til rette for at den enkelte elev lærer og utvikler seg på den måten som passer dem best, og svarer til deres evner. Et inkluderende fellesskap legger til rette for at elevene kan være seg selv, og får like muligheter til å delta og utvikle seg ut fra egne forutsetninger. For å få til inkludering i skolen er det viktig at skolen og dens ansatte er fleksible gjennom dens løsninger og tilpasninger. (Meld. St. 6 (2019-2020)). Dette handler om å se tilpasset opplæring i en større sammenheng, at begrepet rommer flere ulike sider, som jeg vil komme tilbake til senere i oppgaven.

I stortingsmelding 21 *Lærelyst- tidlig innsats og kvalitet i skolen* kommer det frem at:

Et overordnet prinsipp for skolen er at alle elever skal ha tilpasset opplæring. Det betyr at all opplæring skal tilpasses elevenes evner og forutsetninger, inkludert elever

med stort læringspotensial og elever med behov for spesialundervisning. Prinsippet om tilpasset opplæring innebærer også at elever i størst mulig grad skal inkluderes i den ordinære undervisningen. For å lykkes med tilpasset opplæring gjennom hele opplæringsløpet er tidlig innsats avgjørende. (Meld. St. 21 (2016-2017), s. 41).

#### 2.4. Tidlig innsats

I Meld. St. 30 (2003-2004) ble det ut fra tanken om at man skal «lære for livet», lagt vekt på tidlig innsats, der «God stimulering i tidlig alder er viktig for læring senere i livet» (s. 11). Tanken var at dersom man startet tidlig med å følge opp barnas læring og utvikling, helst i barneskolealder, ville denne innsatsen redusere forskjeller i læringsutbytte blant elevene, og kunne forebygge lese- og skrivevansker i senere alder (Meld. St. 30 (2003-2004)). Tidlig innsats ble også sterkt vektlagt i Meld. St. 16 (2006-2007), med undertittelen *Tidlig innsats for livslang læring*. Her kommer det frem at tidlig innsats skal skape bedre muligheter for læring hos alle elever, og at man med tidlig innsats kan få til sosial utjevning, gjennom å fange opp og sette inn tiltak tidlig, for å unngå større forskjeller på senere tidspunkt.

Tidlig innsats er avgjørende for at vi skal nå målet om en god utdanning med like muligheter for alle, og regjeringen mener at det viktigste grepet vi kan gjøre for å fremme og styrke en inkluderende praksis i barnehage og skole, er å forbedre kvaliteten på det ordinære, allmennpedagogiske tilbudet (Meld. St. 6 (2019-2020)).

Begrepet tidlig innsats kan anvendes på ulike måter, som innsats på et tidlig tidspunkt i barnets liv, eller som en umiddelbar respons og tiltak når man avdekker store hull i barnets kunnskapslagre. Tidlig innsats på et tidlig tidspunkt snakkes det mye om i barnehage og det pedagogiske tilbudet der, mens tidlig innsats som en respons på avdekket hull som må tettes, i større grad omhandler de noe eldre barna i skolen, og oppover i opplæringsløpet. Bjørnsrud og Nilsen (2012) forteller at tidlig innsats omfatter flere sider, både forebygging, avdekking og intervensjon.

I kontrast til tanken om tidlig inngripen for å sette inn tiltak, legges det frem i Nordahl-rapporten at de pedagogiske tiltakene ofte innføres for sent. Man kan se en motsetning mellom hva en ønsker å få til i teorien, å sette inn tiltak tidlig i elevens utdanningsløp for å redusere lærings- og utviklingsforskjeller på et senere tidspunkt, i kontrast til det forskningen viser oss, at det i praksis forekommer en økende grad av enkeltvedtak med alder. (Nordahl, et al, 2018). Gruppen elever som mottar spesialpedagogisk tiltak og spesialundervisning viser seg å være størst på ungdomstrinnet, noe som ikke svarer til prinsippet vi har om tidlig innsats. Når man venter så lenge med å iverksette tiltakene, vil det

for mange innebære at de har store hull i sine kunnskaper, og har med seg negative erfaringer gjennom å ha opplevd store nederlag i skolen. Dette vil i sin tur kunne resultere i at disse elevene tviler på sine evner og har liten tro på muligheten omkring mestring. Nordahl et al. (2018) sier at et slikt utgangspunkt fører til at det er vanskelig å få til et godt læringsutbytte gjennom spesialundervisning som gis senere i opplæringsløpet.

### 2.5. Tilpasset opplæring for barn med undervisningsforstyrrende og utagerende atferd.

Atferd elever viser i klasserommet som kan være forstyrrende for undervisningen, kan være hendelser av mindre alvorlige grad, som at elever bråker, avbryter, distraherer medelever, forlater plassen sin, og på andre måter utviser en atferd som forstyrrer undervisningen. Mer alvorlig problematferd, som kan knyttes til utagerende atferd, er alvorlige konflikter, regelbrudd, fysiske konfrontasjoner, mobbing og skade på andres eller skolens eiendeler. (Sørli & Ogden, 2014).

Forskning der en har sett på problematferd i skolen tyder på en reduksjon i de mer alvorlige hendelsene relatert til problematferd. Til tross for denne nedgangen i alvorlig problematferd i skolen, kommer det også frem at det fortsatt er mange skoler og elever som har utfordringer med problematferd, som negativt påvirker elevenes og lærernes arbeid og undervisning i klasserommet. Undervisningsforstyrrende hendelser som bråk og uro, ble løftet frem som et nokså vanlig problem av en del lærere. (Sørli & Ogden, 2014).

Enkelte studier viser at atferdsvansker kan være en av faktorene som er utslagsgivende for vedtak om spesialundervisning (Nordahl og Sunnevåg, 2008). En problematisk side ved gjennomføringen av tilpasset opplæring for denne gruppen elever, er at disse elevene som alle elever har et stort behov for å føle seg som en del av klassefelleskapet, der de blir verdsatt og akseptert av klassen. Ofte foregår spesialpedagogiske tiltak borte fra klasserommet og fellesskapet, og er å anse som ekskluderende (Nordahl et al, 2018). Ved å ta ut de elevene som skaper uro kan dette signalisere til resten av klassen at denne type atferd ikke er akseptabel, som kan tenkes å ha en uheldig konsekvens at eleven som utviser denne atferden blir stigmatisert som «bråkmakeren», og dermed en som de andre elevene ikke ønsker å ha inne i klasserommet.

Studier viser en klar sammenheng mellom sosial kompetanse og problematferd (Ogden, 2001., i Nordahl & Sunnevåg, 2008). Hvorfor tas likevel så mange elever som synes å ha en forstyrrende/utagerende atferd ut av klasserommet, og vil beslutningen å ta dem ut av klassefelleskapet styrke eller svekke disse barnas sosiale kompetanse? En skulle tro at det å holde elevene inne i klasserommet ville styrket deres sosiale kompetanse, fordi disse elevene

dermed er mer aktive i og eksponert for sosial samhandling med sine medelever, som medfører at de utvikler disse ferdighetene. En annen nokså umiddelbar tanke er at når disse elevene tas ut av klasserommet, så kan denne beslutningen resultere i at man tar bort disse elevenes opplevelse av å føle seg anerkjent, og som en verdifull del av et fellesskap.

En annen innvending er at det kommer frem av forskning at det hos de fleste av elevene som mottar særskilt tilpasset opplæring, spesialundervisning utenfor klasserommet, er en klar overvekt av gutter (Meld. St. 6 (2019-2020)). Noen refleksjoner omkring dette kan være: Er det fordi skolen generelt sett er mer tilrettelagt for jentene og deres behov omkring læring og utvikling, enn for guttene, som trenger andre eller alternative måter å lære på? Er det slik at det oftere er gutter enn jenter med behov for spesialundervisning som skaper uro og bråker i klasserommet, og dermed blir løsningen å ta dem med ut som et tiltak for å stoppe denne atferden?

## 2.6. Ulik tilnærming til og syn på spesialpedagogikk

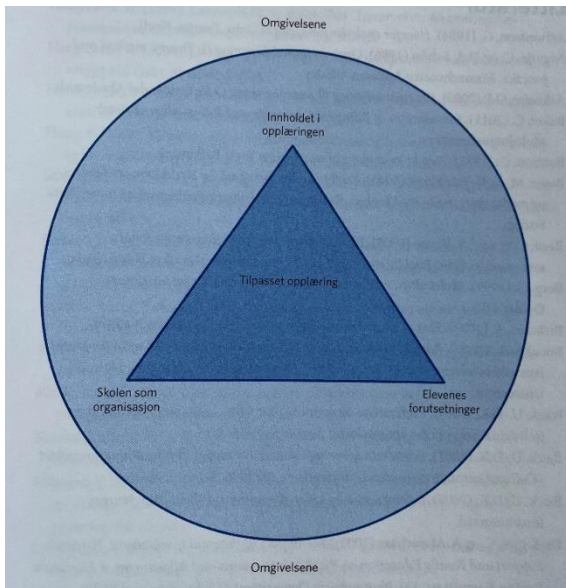
Persson (1998) snakker om at spesialpedagogikken kan bygge på bestemte teoretiske perspektiver, og at vi kan snakke om to ulike perspektiver på spesialundervisning, som er det kategoriske og det relasjonelle perspektivet, som videre kan ses på som et individ- og systemperspektiv. Nordahl og Sunnevåg (2008) skriver at det kategoriske perspektivet er sterkt individrettet og er dermed nært knyttet til de utfordringer eller vansker den enkelte elev har. Det blir da sentralt at man gjennom å tilby spesialpedagogiske tiltak kan kompensere for, eller redusere de utfordringene, som gjør at eleven ikke kan følge den ordinære undervisningen. For å kunne tilby en tilpasset opplæring blir det viktig å definere utfordringene elevene står overfor, som ofte dreier seg i å kartlegge eleven diagnostisk for å finne ut hvordan en kan definere vansker og videre sette inn egnede pedagogiske tiltak. (Nordahl & Sunnevåg, 2008).

Persson (1998) skriver at man innenfor det relasjonelle perspektivet har en tilnærming og forståelse omkring spesialpedagogikk som på mange måter er å anse som det motsatte av det kategoriske perspektivet. I stedet for å se etter feil eller mangler hos eleven, vil en i dette perspektivet i større grad vektlegge og se på hvilken rolle strukturer i omgivelsene rundt eleven, og de mellommenneskelige relasjonene, har på eksempelvis de utfordringer elever opplever i forbindelse med læring og atferd (Nordahl & Sunnevåg, 2008). Denne type tenkning finner vi igjen hos Bronfenbrenner (1981) med hans utviklingsøkologiske modell som gir oss en god oversikt over de mange faktorene i omgivelsene som er med på å påvirke individets læring og utvikling, som er en modell jeg kommer tilbake til senere i oppgaven.

Håstein og Werner (2014b) presenterer to tilnærminger og perspektiv til bruk av spesialpedagogisk kunnskap og kompetanse: en *individrettet tilnærming i spesialpedagogikk* og en *fellesskapsorientert tilnærming til spesialpedagogikk*. På noen måter tenker jeg at disse kan svare til Perssons (1998) ulike tilnærming til spesialpedagogikk, det kategoriske perspektivet og relasjonelle perspektivet, på den måten av at en vektlegger individet eller omgivelsene rundt i vurderingen av behov, og hvordan en setter inn passende pedagogiske tiltak.

Håstein og Werner (2014b) skriver at det i den individrettede tilnærmingen til spesialpedagogikk «(...) legges det særlig vekt på å klargjøre og forstå enkeltelevers behov og læreforutsetninger» (s. 140), mens det i den fellesskapsorienterte tilnærmingen «(...) legges det særlig vekt på å styrke skolens kapasitet for å kunne inkludere elever med ulike læringsatferd- og tilstrebe mulighet for tilhørighet» (Håstein & Werner, 2014b, s. 140). Hvilket elevsyn en har, hvordan lærerne ser på elevene, vil være avgjørende for hvordan skolen svarer på elevens behov for tilrettelegging gjennom tilpasset opplæring. Tenker læreren at forskjellen mellom å være normal og spesiell kommer frem gjennom diagnoser (individrettede tilnærming) som ofte setter fokus på elevens begrensninger, ville man muligens satt inn andre tiltak til eleven, enn man ville gjort dersom en tenkte at elevgruppen er en sammensatt og variert gruppe elever, med ulike forutsetninger og egenskaper som gjør oss ulike (fellesskapsorientert tilnærming). Vi må ta høyde for at vi har ulike forutsetninger for læring, der faktorer som er av direkte tilknytning til individet kun er en av flere sider som påvirker elevens læring, og som må tilrettelegges og tilpasses for. Vi skal ikke gå helt bort i fra individuelle forutsetninger for læring, men sette disse forutsetningene inn i en større sammenheng, når en vurderer hvordan en skal tilpasse opplæringen. Det er blitt viktig å tenke at det er flere sider en må ta utgangspunkt i, for å snakke om en helhetlig tilnærming til tilpasset opplæring. Jenssen og Roald (2014) snakker om det didaktiske perspektivet knyttet til det samspillet som er mellom innholdet i opplæringen, elevenes forutsetninger, skolen som organisasjon, satt i en større sammenheng med skolens omgivelser. Figur 1, viser oss en modell av de flere faktorene som er med å utgjøre de ulike dimensjonene i realiseringen av tilpasset opplæring, og hvordan de står i relasjon til hverandre.





Figur 1: Didaktisk perspektiv på samspill mellom de ulike sidene ved tilpasset opplæring. *Fra Tilpasset opplæring - i forskning og praksis* (s. 237) av M. Bunting, Cappelen Damm Akademisk.

## 2.7. Læreren

### **Profesjonell bevissthet - metaperspektiv på egen praksis**

Som lærer i skolen er det viktig å kunne ha et bevisst forhold til sine tanker og de handlingene en gjør. En kan si at det er viktig å reflektere over sin egen praksis og ha et metaperspektiv på sin bevissthet om tilpasset opplæring. Som jeg var inne på tidligere er det ingen kriterier for å vurdere om en som lærer gjør et godt arbeid med å tilpasse opplæringen til elevene sine. Da er det viktig at læreren selv kan stoppe opp og evaluere sin praksis.

Søndenå (2004) bruker begrepet kraftfull refleksjon knyttet til vurdering av lærerens praksis og deres valg, som handler om å undersøke og reflektere over det som ligger til grunn for de tankene en har, og videre de handlingene en gjør og valgene en tar. Det handler om å utforske egne tanker, for å få et mer bevisst forhold til dem, både når man arbeider individuelt som lærer, men også i lærerkollektivet. Bevissthet omkring våre tanker er viktig, fordi tankene danner utgangspunktet for vår praksis, og for å vurdere denne praksisen. Med andre ord kan en si at en må ha et metaperspektiv på vår egen bevissthet, altså hvilke tanker som ligger til grunn for de valgene en tar. Lærerne må ha et metaperspektiv på sin bevissthet om sitt forhold til tilpasset opplæring, kanskje spesielt fordi tilpasset opplæring er å se som en skolepolitisk ideologi, og da er det viktig at en har et bevisst forhold til det. Dette handler om at læreren skal kunne legitimere de valgene en tar, med utgangspunkt i skolens læreplan og andre styringsdokumenter, som en base i lærerens profesjonelle skjønnsmessige vurderingsgrunnlag.

I den overordnede delen av læreplanen, under *opplæringens verdigrunnlag* står det om profesjonell bevissthet i forbindelse med tilpasset opplæring at «Arbeidet med å dyrke

mangfoldet på den ene siden og inkludere den enkelte på den andre krever et bevisst verdisyn og utøvelse av profesjonelt skjønn» (Utdanningsdirektoratet, 2017). Å ha et metaperspektiv på og vurdere egen praksis blir sentralt for å sørge for kvalitet i lærerens praksis, og for å arbeide med å fremme tilpasset opplæring. En side ved å kunne vurdere seg selv og egen praksis handler om å reflektere over hvordan en er som voksen gjennom relasjonen med sine elever, og hvordan man blir oppfattet av dem.

### **Autoritativ klasseledelse og den autoritative læreren**

Tanken om en autoritativ klasseledelse kommer fra sosiologien og psykologien, fra Diana Baumrinds (1971) forskning på foreldrestiler i forbindelse med oppdragelse av barn. Hun undersøkte hvordan foreldreatferden påvirket barna. Baumrind mente at foreldres atferdsmønstre er av stor betydning, der en skal finne en balanse mellom å vise omsorg og forståelse, og i hvor stor grad det stilles krav i relasjonen mellom foreldre og barna. Hun presenterte fire ulike kategorier for foreldrestiler: *autoritativ*, *autoritær*, *ettergivende* og *forsømmende*. (Baumrind, 1971).

Vi vet at det er viktig med gode mellommenneskelig relasjoner blant elevene og mellom lærer og elev. For å få til gode relasjoner, har det betydning hvilken type lærer man er og hvilke egenskaper læreren besitter. I arbeidet med å praktisere god tilpasset opplæring, trenger læreren egnede fremgangsmåter for å møte og kommuniserer med elevene, som i stor grad handler om å utvise forståelse overfor barna (Stray & Stray, 2014).

Baumrinds (1971) teorier om foreldrestiler er overført til den norske skole, hvor en i skolesammenheng ofte snakker om klasseledelse og en lærerstil, der idealet er autoritativ klasseledelse, og den autoritative læreren (Nordahl et al., 2003).

Den autoritative klasseledelsen eller den autoritative læreren kjennetegnes gjennom en ledelse og relasjon som er høy på varme og omsorg, men som samtidig er tydelig og holder kontroll over klassen. Denne lærerstilen står i motsetning til den autoritære, med lav grad av varme og høy grad av kontroll. En slik lærerstil kan virke truende, fordi læreren bruker sin makt og posisjon til å nå sine mål. Den ettergivende læreren står i kontrast til den autoritative, og er høy på varme og lav på kontroll, og kjennetegnes av at læreren mangler evne til å sette grenser og stille krav. Sistnevnte, den forsømmende læreren, utviser lav grad av varme og samtidig lav grad av kontroll. (Nordahl et al., 2003). I den overordnede delen av læreplanen under *prinsipper for skolens praksis*, kommer det frem at «Skolen skal møte elevene med tillit, respekt og krav, og de skal få utfordringer som fremmer danning og lærelyst» (Utdanningsdirektoratet, 2017). Disse tankene støttes av det man vet om den autoritative

klasselederen, at læreren må finne den riktige balansen mellom å være varm i sin rolle gjennom å vise omsorg på den ene siden, og samtidig på den andre siden være en tydelig voksen som stiller krav til elevene og setter grenser. (Nordahl et al., 2003).

### **God relasjon mellom lærer og elev**

Å skape en god relasjon mellom lærer og elev er viktig for elevenes læring og utvikling (Hattie & Yates, 2014). Skrøvset, Mausehagen & Slettbakk (2017) skriver at «En rekke studier viser hvordan positive lærer-elev-relasjoner representerer en av de viktigste faktorene for elevenes læring, om ikke den viktigste» (s.27). Etersom en anser relasjonen mellom lærer og elev som vesentlig for elevenes læring og utvikling, kan en si at læreryrket i stor grad er en profesjon som er nært preget av omsorg og relasjoner. Et emosjonelt støttende klima i klasserommet, der læreren er sensitiv for elevenes behov, gir støtte når det trengs og lytter til og respekterer elevene, er viktig for å fremme elevenes både faglige og sosiale utvikling (Hamre et al., 2013). For å kunne hjelpe elevene er det viktig at læreren har interesse i å bli kjent med hver enkelt elev, for å vite hvordan en kan hjelpe elevene, og støtte opp omkring deres trivsel på skolen og læring. Å kjenne elevene og deres behov og forutsetninger, er viktig for å vurdere om den tilpassede opplæringen gir et tilfredsstillende utbytte (Håstein og Werner, 2014a). Det kan tenkes å være viktig at læreren kjenner til hvordan elevenes behov har forandret seg, for å vurdere om den tilpassede opplæringen treffer elevenes behov, eller bør justeres for å treffe elevene bedre.

Videre ser en at kvaliteten på relasjonen mellom lærer og elev kan relateres til elevenes motivasjon og de holdningene de har til skolen, og at gode relasjoner er en beskyttende faktor for frafall i skolen (Skrøvset et al., 2017). Øverland og Bru (2016) skriver at en trygg og god relasjon mellom læreren og eleven er spesielt viktig for de sårbare elevene, da en god relasjon også kan påvirke og gi støtte til elevenes psykiske helse. Dette gjelder særlig de engstelige elevene, som ofte opplever situasjoner og omgivelsene rundt som krevende og truende (Øverland & Bru, 2016). Da er det viktig at eleven føler seg trygg og at det er tillitt mellom lærer og elev for å få til en god kommunikasjon, som et grunnlag for å legge til rette for et godt læringsmiljø, og arbeide for å redusere angsten.

## **2.8. Motivasjon**

Jeg har nå snakket litt om betydningen av å ha gode relasjoner mellom lærer og elev for å skape en god og trygg skolehverdag for elevene, for elevenes faglige og sosiale læringsutbytte, og at relasjonen er av betydning for opplevd motivasjon og holdninger elevene

har til skolen. Den tilpassede opplæringen skolen er pliktet til å sette inn er for å sørge for at elevene får et tilfredsstillende læringsutbytte faglig sett, men man skal sørge for at alle sider ved eleven ivaretas, som også inkluderer sosiale og emosjonelle sider.

(Utdanningsdirektoratet, 2017).

Imsen (2014) skriver at «Motivasjon handler om hvordan følelser, tanker og fornuft tvinner seg sammen og gir farge, driv og glød til de handlingene vi utfører» (s. 293). Videre ser man at motivasjon ikke er noe som skjer inne i hodet på individet, men som også har sammenheng med sosiale faktorer, som omgivelser rundt oss og våre relasjoner til menneskene vi omgås. For eksempel vil vi kunne forklare indre motivasjon som å gjøre noe rett eller galt, ut fra de sosiale normene en har i kulturen og omgivelsene rundt seg. (Imsen, 2014).

Ryan og Deci (2000) har laget selvbestemmelsesteorien, som forteller oss hvordan konteksten og miljøet er med på å stimulere helse og trivsel. Den sier at mennesker har en naturlig grunnleggende drivkraft til å være nysgjerrige og sosiale vesener, og et ønske om å tilegne oss ny kunnskap og være selvstyrte (Ryan & Deci, 2000). Teorien trekker frem sammenhengen mellom selvbestemmelse og indre motivasjon. Vi blir indre motivert dersom vi opplever at vi har selvbestemmelse, eller autonomi, i de tingene vi skal gjøre. (Ryan & Deci, 2000: Helsedirektoratet, 2015).

Selvbestemmelsesteorien tar utgangspunkt i at vi mennesker har tre ulike medfødte psykologiske behov, som må dekkes for at det skal skje utvikling og læring. Behovene som må tilfredsstilles er *tilhørighet*, *kompetanse* og *autonomi*. (Ryan og Deci, 2000: Helsedirektoratet, 2015). Behovet for å føle *tilhørighet* dreier seg om at en opplever at en hører hjemme, og at man er i stand til å skape og holde på mellommenneskelige relasjoner. Det er viktig at barnet føler på positive og støttende relasjoner og at de føler seg verdsatt. Når det gjelder behovet for *kompetanse* må en føle seg kompetent, og at en klarer å mestre de utfordringene en står overfor. For at elevene skal oppleve mestring i skolesammenheng er det viktig kjenne dem godt for å gi dem utfordringer som de opplever å mestre, for å skape motivasjon. Dette krever tilbakemelding og anerkjennelse på de tingene som blir gjort. Det sistnevnte behovet, behovet for *autonomi*, handler om et ønske om selvbestemmelse og innflytelse på valgene en tar, og handlingene en gjør. En må føle at en selv kan bestemme over valg som angår en selv, og at tingene er frivillig fundamentert. (Helsedirektoratet, 2015) Gjennom å ta egne valg og være en autonom person, vil en i større grad oppleve indre motivasjon fordi en vet at en selv har anerkjennelse for tingene en har mestret på egen hånd. (Ryan & Deci, 2000). Dette kan gjøres i skolesammenheng gjennom elevmedbestemmelse, å

la elevene være med på å bestemme valg som påvirker deres læring, for å vise at deres stemmer blir respektert og hørt, og er viktig i elevens utvikling i forbindelse med danning.

Psykolog Abraham. H. Maslow (1954) hevder i sine utgivelser at alle mennesker har en motivasjon til å få dekket ulike menneskelige behov, for å føle seg tilfredsstilt. Behovene er satt opp i en hierarkisk modell, som kalles for behovspyramiden. Pyramiden kan deles inn i tre hovedkategorier, der vi finner de mest grunnleggende behovene som fundamentet, de psykologiske behovene i midtdelen og behovene for selvrealisering på topp. Av modellen vektlegges det at de grunnleggende behovene som blant annet innebærer mat, søvn, sikkerhet og trygghet, må tilfredsstilles før en kan få dekket de noe mer overliggende psykologiske behovene som tilhørighet og kjærlighet, og behovet for å oppleve mestring og at en lykkes. En viktig side ved det å føle at en mestrer og er adekvat, handler om hvordan en erfarer andre oppfatter deg. Maslow (1954) trekker frem behovet for å kjenne på anerkjennelse, oppmerksomhet, betydning, verdighet og takknemmelighet fra andre personer. Dette er med på å påvirke ens selvverd og selvfølelse, som blant annet innebærer å føle seg verdifull, som er at en har en betydning. (Maslow, 1954). Tar vi utgangspunkt i denne hierarkiske fremstillingen av menneskelig behov, må disse psykologiske behovene dekket før en kan realisere seg fullt ut, ha ambisjoner og aspirasjoner, og videre realisere sine evner og føle at de blir utnyttet i en meningsfull sammenheng (Imsen, 2014).

Den amerikanske psykologen John W. Atkinson har en teori om motivasjon i forbindelse med situasjoner der en må prestere. Noe av kjernen i prestasjonsmotivasjon går ut på at når vi står overfor en situasjon der vi skal prestere, så er det to impulser som melder seg: lysten for å gå løs på oppgaven og samtidig angsten for å mislykkes. Impulsene er motstridende og konkurrerende, og utfallet vil blant annet påvirkes av hvordan en selv anser muligheten for, og verdien av det å lykkes. Det er oppgaver en møter som en selv anser som akkurat passelig vanskelige, hvor en ser mulighet for å lykkes, men som samtidig medfører en viss usikkerhet, som ifølge teorien er mest gunstig for å produsere motivasjon (Imsen, 2014). Denne måten å tenke på passer godt overens med den sosiokulturelle læringsteori og Vygotsky som jeg kommer tilbake til, at oppgavene skal være litt vanskelige, men samtidig mulige å mestre, og dermed at man gjennom god tilpasset opplæring kan gi elevene passelig med utfordringer. I den overordnede delen av læreplanen, inn under *prinsipper for skolens praksis*, finner vi formuleringen:

«Elever som opplever mestring, motiveres til å bli mer utholdende og selvstendige. Prøving og feiling kan være en kilde til læring og erkjennelse, og elevene skal oppfordres til å prøve seg også når det er usikkert om de vil lykkes» (Utdanningsdirektoratet, 2017).

For at eleven skal finne motivasjon i oppgaven må den i tillegg oppfattes som meningsfull og verdifull, for at arbeidet skal være motiverende. (Imsen, 2014). Betydningen og viktigheten omkring at elevene oppfatter læringen som relevant og meningsfull, finner vi igjen i kjerneelementene, eksempelvis i læreplanen i norsk (NOR0106), og disse er gjennomgående i alle fag og i årstrinn. (Kunnskapsdepartementet, 2019).

## 2.9. Teoretiske perspektiv

### **Sosiokulturelt perspektiv på læring**

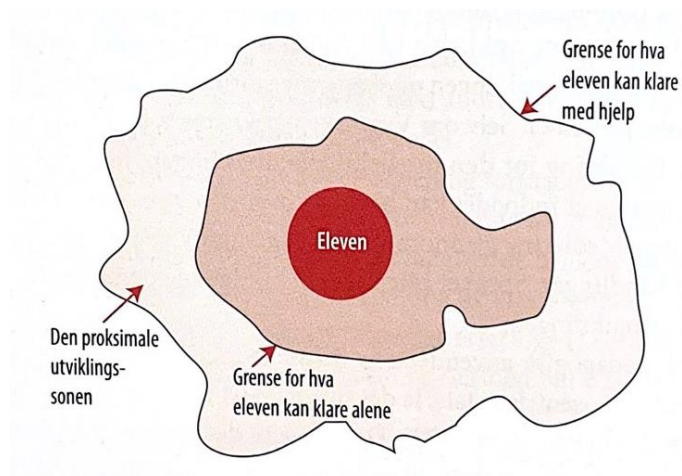
Imsen (2014) skriver at man innenfor det sosiokulturelle perspektivet tenker at læring og utvikling forstås som en sosial prosess, fordi læring skjer gjennom at individet står i et samspill med de sosiale omgivelsene. Fordi læringen er knyttet til helt spesifikke kontekster og situasjoner, kalles læringen for situert (Håstein & Werner, 2003). Lev Vygotsky et al. (1978) vektlegger kommunikasjon, og videre rollen og viktigheten språket har som redskap i denne læringsprosessen. Da tenker han på talespråket mellom individer, men også det «indre» språket som Vygotsky kaller det *egosentriske språket*. (Imsen, 2014).

Nevøy, Moen og Ohna (2007) mener at innenfor det sosiokulturelle perspektivet kan en i skolesammenheng tenke på klassen som «(...) et praksisfellesskap og det kommunikative rom blir en arena for produksjon og reproduksjon av kunnskaper, ferdigheter og verdier» (s. 330), og at man videre kan se hvordan ulike aktiviteter i klasserommet er med på å skape muligheter, men også noen begrensninger for denne samhandlingen (Nevøy et al., 2007). Dette perspektivet står godt i relasjon til tanken om en inkluderende skole, der alle elever skal føle seg som en viktig og verdifull del av fellesskapet (Utdanningsdirektoratet, 2017).

### *Lev Vygotsky*

Psykologen Lev Vygotsky har det vi kaller for en sosial læringsteori, hvor læring er et sosialt fenomen, som vil si at denne skjer i samhandling med andre, og der språket er å regne som et viktig redskap for læring. (Vygotsky et al., 1978). Hans tilnærming til læring kan illustreres gjennom hans modell «Zone of Proximal Development, ZDP» oversatt til den proksimale

utviklingssonen eller den nærmeste utviklingssonen, som kan brukes som et viktig teoretisk utgangspunkt for hvorfor det er viktig at læreren tilpasser opplæringen til elevenes ulike behov, slik at elevene oppnår mestring. Vygotsky forsøker gjennom sin modell å vise at dersom det skal forekomme læring og utvikling, så må utfordringene som gis eleven, og oppgavens oppfattede vanskelighetsgrad, ligge på et nivå som er slik at det ikke er vanskeligere enn at eleven kan mestre utfordringene enten alene, eller ved hjelp av den såkalte mer kompetente andre (lærer, medelever). For vanskelige oppgaver eller for enkle oppgaver med mangel på utfordringer vil ikke føre til mestring, og vil ifølge Vygotsky et al., (1978) være til hinder for utvikling.



**Figur 2.** Den proksimale utviklingssonen. *Fra Elevens verden* (s. 192), av G. Imsen, 2014, Universitetsforlaget.

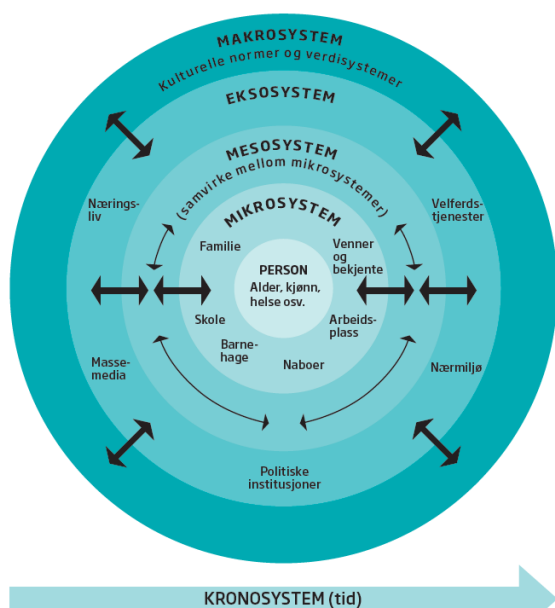
### *Urie Bronfenbrenner*

Har laget en utviklingsøkologisk modell som viser at en persons utvikling påvirkes av ulike faktorer i miljøet omkring denne personen. Utvikling og vekst skjer ved gjensidige påvirkningsprosesser mellom individ og miljø, hvor både individets biologi (arv) og miljøet rundt påvirker lærings- og utviklingsprosessene. Det er et dynamisk samspill mellom individet og miljøet som individet er en del av. (Bronfenbrenner, 1981).

Modellen er aktuell i bruk i oppgaven fordi den viser til at konteksten rundt eleven er med på å påvirke elevens utvikling, og motsatt at eleven er med på å påvirke miljøet som en er en del av. Denne type tenkning kan knyttes til det å ha en vid forståelse begrepet tilpasset opplæring og hva det innebærer, at det er viktig å kjenne til at det er flere faktorer som spiller inn, og som er med på å påvirke den læringen og utviklingen som skjer. Modellen kan være relevant i skolesammenheng for å forstå hvordan ulike sider i miljøet rundt eleven kan være medvirkende årsaker til en viss type atferd eller ulike type utviklings- og læringsvansker hos

elevene. Den kan også brukes til å vise at elevenes læring og utvikling bør ses i et samspill med omgivelsene, hvor elevens behov og tilrettelegging følgelig må ses i et systemperspektiv. Det er ulike faktorer i miljøet rundt eleven som er av mer eller mindre direkte eller indirekte betydning for elevens læring og utvikling.

Bronfenbrenners modell viser hvordan sosial interaksjon blir til gjennom samhandling av fire samfunnssystemer, som er mikro-, meso-, ekso- og makrosystemer. Som vi ser av figur 3, regnes mikrosystem for den nærmeste kretsen til elevene, som ofte er venner, familie og skole. I neste system, mesosystemet, ser vi hvordan de ulike mikrosystemene samvirker. Da kan vi tenke på for eksempel skole-hjem relasjonen til eleven, da dette bør preges av et nært forhold kjennetegnet av samarbeid omkring barnets læring (Utdanningsdirektoratet, 2017). De to ytterste systemene kaller Bronfenbrenner for ekso- og makrosystem, hvor man ut fra disse kan se at det er flere faktorer som indirekte påvirker hvordan eleven opplever eksempelvis skolen og læringen der. Dette kan dreie seg om politikk knyttet til læringssyn og prioriteringer i økonomi, eller eksempelvis et mer overordnet syn på barn og barns læring i samfunnet.



**Figur 3.** Urie Bronfenbrenner bioøkologiske modell (Utdanningsdirektoratet, 2015. s. 14).

### Interaksjonens betydning for individets selvbylde og selvfølelse

I den overordnede delen som læreplanen bygger på står det at «Elevens identitet og selvbylde, meninger og holdninger blir til i samspill med andre» (Utdanningsdirektoratet, 2017). Det sosiale samspillet og fellesskapet har betydning for de tankene elevene har om seg selv, og trivsel er en faktor som påvirker læring. Dette kan vi se av behovsteorien til Maslow (1954),



der trygghet og trivsel er mer underliggende behov som må dekkes, før det kan skje læring og utvikling.

### *Georg Herbert Mead*

Mead (1976) mener at en persons selvbilde dannes gjennom sosial interaksjon, hvor individet får økt bevissthet om seg selv, ved å se seg selv gjennom andres øyne. Teorien kan benyttes for å belyse hvordan det å gi elever spesialundervisning utenfor klasserommet, fordi de lærer på en annerledes måte eller fordi de utviser en undervisningsforstyrrende atferd, kan påvirke disse elevenes tanker om seg selv, gjennom hvordan de oppfatter at de andre ser på dem. Kanskje tenker de at de ikke er ønsket i klasserommet av sine medelever fordi de ikke har noe å bidra med til fellesskapet, og knytter denne tanken til hvem de er som person. Med bakgrunn i Meads (1976) teori, kan det komme til å redusere ens selvbilde fordi en sterkt vektlegger det en tror er andres negative vurdering om seg selv, som svekker individets faktiske vurdering av sitt selvbilde. Selvbevissthet omkring egen verdi kaller Mead for *selvrespekt*, som er at individet har en positiv innstilling til seg selv når en blir anerkjent av fellesskapet. (Mead, 1976).

Som lærer er man med på å vurdere hvilke elever som har behov for spesialpedagogiske tiltak, og kan gjennom denne handlingen ubevisst komme til å utpeke noen elever slik at de skiller seg ut fra klassen, nettopp fordi disse pedagogiske tiltakene kun er tilgjengelige for enkelte elever. Florian og Spratt (2013) snakker om at en må stille spørsmål omkring hvordan lærere kan gjøre pedagogiske tilbud tilgjengelig for alle elever, uten at det medfølger stigmaet å utpeke noen som forskjellige. På denne måten kan man styrke fellesskapet, og hindre at noen føler seg stigmatisert og annerledes.

Det sosiale fellesskapet er viktig for barns utvikling og læring (Utdanningsdirektoratet, 2017). Axel Honneth (2008) skriver at mennesker har et grunnleggende behov for anerkjennelse, og at vi ikke kan oppnå fullstendig selvbevissthet uten gjensidig anerkjennelse fra intersubjektive fellesskap. Anerkjennelse er å regne som et av menneskenes mest grunnleggende psykologiske behov. Honneth (2008) med sin utgivelses tittel *kamp om anerkjennelse*, forteller oss at anerkjennelse ikke er noe vi får uten videre, men at dette er noe vi kjemper for å skaffe og opprettholde. Det finnes tre anerkjennelsesforhold: *selvtillit*, *selvaktelse* og *selvverd*, som også omtales som emosjonelle, rettslige og sosiale forhold, som omtales som egne sfærer. Disse vil til sammen utgjøre grunnlaget for selvrealisering. Tankene omkring at visse grunnleggende behov må dekkes for at mennesket skal kunne selvrealisere

seg, er noe vi også kjenner fra Maslows (1954) tanker om menneskelige behov, og behovspyramiden.

Honneth (2008) skriver at mennesker kan oppnå selvtillit gjennom *kjærlighet*, selvaktelse gjennom *rettigheter*, og selvverd gjennom *solidaritet*. Kjærlighetssfæren dreier seg om relasjoner til omsorgspersoner, og handler om kjærlighet i form av omsorg, varme og empati, som er med på å legge et godt grunnlag for en trygg selvfølelse. Den rettslige sfæren handler om anerkjennelse gjennom rettsbeskyttelse i lovverk som eksempelvis barnekonvensjonen (2003), og dreier seg om å bli respektert og hørt, som danner grunnlaget for selvrespekten. Den siste sfæren, solidaritetssfæren, handler om å bli godtatt og verdsatt for sine evner og forutsetninger av det sosiale fellesskapet. I denne sfæren blir egenskaper anerkjent dersom de passer inn under fellesskapets normer og forventninger. (Honneth, 2008) Dersom det er en for liten del av egenskapene som passer inn under disse normene, eller at det er et veldig prestasjonsorientert miljø, vil dette kunne føre til at flere elever ikke klarer å leve opp til fellesskapets forventninger. Dersom elevene kjenner på manglende følelse av å være anerkjent, er det tenkelig at dette også reduserer følelsen elevene har av å være en del av et inkluderende fellesskap.

### **Konstruktivistisk læringsteori**

Den konstruktivistiske retningen og læringssynet forteller oss at kunnskap er noe som er skapt. Den er ikke noe som man kan finnes alene og som en objektiv sannhet, men er et resultat av at vi mennesker forsøker å forstå og forklare verden rundt oss. Også her i likhet med det sosiokulturelle perspektivet på læring, legger den sosiale konstruktivismen vekt på læring gjennom samhandling, eller som på læring som et mer individuelt anliggende, som vi ser innenfor den kognitive konstruktivismen. (Imsen, 2014)

#### *Jean Piaget*

I likhet med Bronfenbrenner (1981), mener også Piaget at det er viktig å legge utfordringer på et nivå som elevene kan klare, slik at elevene oppnår mestring, som vil være en motiverende faktor (Imsen, 2014). Piaget mener at vi alle har med oss ulike kognitive skjemaer, som utgjør de erfaringene og forståelsene vi har om ulike ting. En kan tenke at disse kognitive skjemaene, eller bakgrunnskunnskapen, styrer hvordan læringen bør legges til den enkelte. Når man skal tilpasse opplæringen til elevene må man ta utgangspunkt i deres evner, men også tidligere erfarte opplevelser og elevenes forståelse, og bygge videre på denne.

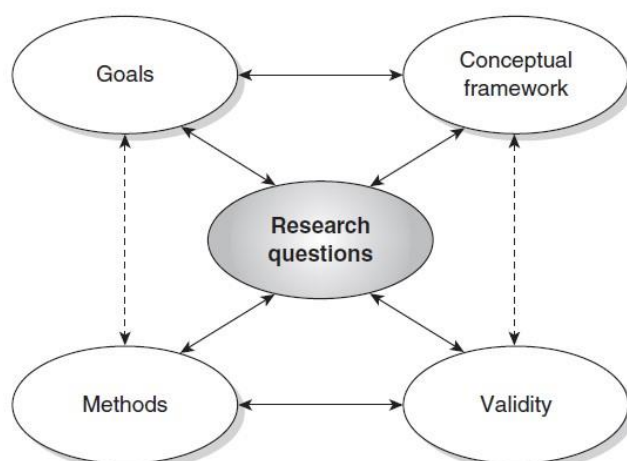
Piaget snakker om læringsprosessen bestående av både assimilasjon og akkomodasjon. Førstnevnte sier at nye inntrykk forsøkes å tilpasses allerede eksisterende kognitive skjemaer, og sistnevnte, hvor nye skjema lages eller endres, basert på nye inntrykk som ikke passer med eksisterende skjema. Barnet opplever en ubalanse mellom nye inntrykk og tolkninger og deres kognitive skjema. Piaget trekket frem ekvilibrasjonen, likevektsprinsippet, som en selvregulerende prosess, ønske eller drivkraft om å utvikle sine skjema for å stemme med inntrykk. Det er akkomodasjonen og ønsket om å finne likevekt mellom inntrykk og kognitive skjema, som driver frem læringsprosessen. (Imsen, 2014).

### 3. Metode

Forskningsprosessen har flere ulike sider, og kan virke omfattende. For å gjøre arbeidet enklere, kunne det være lurt å ha en teoretisk modell liggende til grunn, fordi en da fikk et mer bevisst forhold til de ulike sidene ved prosessen og hvordan de gjensidig påvirker hverandre.

#### Joseph A. Maxwells interaktive modell over forskningsdesign

Maxwell (2008) har laget en modell som beskriver de ulike sidene ved forskningsprosessen, som jeg har valgt å ta utgangspunkt i. Gjennom denne modellen kommer det frem at de ulike delene av prosessen som arbeid med å samle inn og analyse data, utvikle studiens teoretiske rammeverk, utdype forskningsspørsmålene og identifisere og håndtere validitet, skjer samtidig og påvirker hverandre. Maxwells (2008) interaktive modell for kvalitative forskningsdesign illustrerer dette. Modellen er interaktiv i den grad at det ved ulike tidspunkt i forskningsprosessen vil være ulike påvirkninger og forbindelser mellom de ulike delene, fordi de ikke er å regne som fastsatte, men er i stadig endring. Modellen er delt inn i mål, analytisk rammeverk, forskningsspørsmål, metode og validitet (se figur 4).



**Figur 4.** Maxwells interaktive modell av forskningsdesign, (Maxwell, 2008)

Ifølge Maxwell (2008) er det en viktig innvending at de ulike komponentene av modellen ikke har en gitt rekkefølge de skal gjennomgå, heller ikke at de ulike komponentene påvirker hverandre i gitte retninger. Videre er det viktig å se modellen og forskningsprosessen helhetlig, og ikke gjennomføre del for del alene. «An essential feature of this model is that it treats research design as a real entity, not simply an abstraction or plan» (Maxwell, 2008, s. 215). Under skriving og bearbeiding av mitt prosjekt har jeg tatt utgangspunkt i mitt forskningsspørsmål og arbeidet med de andre komponentene litt underveis, der jeg flere ganger har beveget meg mellom dem, og bearbeidet dem ytterligere og lagt til mer innhold.

Maxwell (2008) ønsker også å trekke frem den viktige siden etiske vurderinger og overveielser har i kvalitativ metode, og i den interaktive modellen, selv om dette ikke er å finne som en egen komponent, men er tenkt å være gjennomgående i alle komponenter av modellen og forskningsprosessen. Forskningsetiske vurderinger er noe jeg har overveid og vurdert underveis i forskningsprosessen, helt fra start til slutt for å sørge for at forskningsprosjektet mitt var valid og reliabelt, som jeg kommer tilbake til senere i oppgaven.

### 3.1. Metodisk tilnærming

Kvale & Brinkmann (2015) snakker om fenomenologien, som en tilnærming til å «(...) forstå sosiale fenomener ut fra aktørenes egne perspektiver og beskrive verden slik den oppleves av informantene, ut fra den forståelse at den virkelige virkeligheten er den mennesker oppfatter» (s. 44).

Innen forskning har det vært vanlig å skille mellom ulike metodiske tilnærminger til forskningsspørsmålet, ut fra hvilke type undersøkelser en vil gjennomføre og hvilke typer data undersøkelsene gir oss. Dette henger sammen med hva en ønsker å undersøke, hva en tenker å bruke resultatene til, og hvordan man ønsker å presentere dem. Tradisjonelt har dette skillet gått mellom kvantitativ og kvalitativ tilnærming og metode. De to tradisjonene har lenge vært kritiske til hverandre, men man har i det siste begynt å tenke at både kvantitativ og kvalitativ tilnærming har sine sterke og svake sider, som utfyller hverandre (Kleven & Hjordemaal, 2018), og man kan finne studier som kombinerer ulike metoder. Kvantitativ metode dreier seg om analyser av kvantitative data, som gir oss resultater i form av tall og statistikk, som brukes videre i ulike analyser for å presentere funn, hvor målet i stor grad er å kunne generalisere disse funnene (Kvale & Brinkmann, 2015).

Kvalitativ metode er blitt brukt i mitt forskningsprosjekt, fordi det var en metode som egnet seg godt til å undersøke et mindretalls intervjupersoners tanker og erfaringer omkring et fenomen, og som lot meg gå mer i dybden på intervjupersonenes erfaringer. Den kvalitative

metoden samsvarer av den grunn godt til den fenomenologiske tilnærmingen, der en skal undersøke enkeltindividers tanker og erfaringer fra hverdagen omkring et gitt tema. Kvale & Brinkmann (2015) løfter frem at formålet med det kvalitative forskningsintervjuet nettopp er å «(...) forstå sider ved intervjupersonens dagligliv, fra hans eller hennes perspektiv» (s. 42).

### **Kvalitativ metode**

Kvalitativ metode egner seg godt til å trekke frem synspunkter og erfaringer omkring ulike tema, der målet ikke er å produsere data i form av tall for å trekke slutninger og kunne generalisere, men derimot å få mer inngående kunnskap til noen få subjekters erfaringer omkring ulike fenomener. Med andre ord kan en si at man gjennom den kvalitative metode får frem kvalitetene, eller egenskapene ved fenomener, som ikke kan måles i frekvens eller kvantitet (Thagaard, 2018).

For å finne ut hvordan kontaktlærere arbeidet med tilpasset opplæring i sin hverdag, og hva de opplevde som utfordrende sider ved dette arbeidet, tenkte jeg at denne metoden egnet seg godt, nettopp fordi denne tilnærmingen ville bidra med å løfte frem deres tanker og opplevelser omkring temaet, mer enn eksempelvis en kvantitativ undersøkelse. Når man går i dybden kan man få en større forståelse av, og innblikk i hvordan det oppleves for noen lærere å arbeide med tilpasset opplæring, heller enn omfang og statistikk omkring samme problemstilling, som en kvantitativ metode på den andre siden egner seg godt til.

## **3.2.Forskningsdesign**

### **Intervjuet**

Å samtale for å tilegne seg kunnskap er ikke noe nytt, og er blitt brukt langt tilbake i tid historisk sett, helt fra Sokrates tid, med hans dialoger som ett eksempel på samtaler for å skaffe seg ny lærdom. Men selve ordet intervju ble først brukt på 1700-tallet, og i dag er mer konkret forskningsintervjuet å regne som en vanlig metodisk tilnærming til kunnskap, eksempelvis innenfor pedagogikk- og helsefaget. (Kvale & Brinkmann, 2015).

Forskningsintervjuet kan utarbeides og gjennomføres på ulike måter, alt etter hvor mye kontroll en ønsker å ha over samtalen som forsker, eller gi fra seg til intervjupersonen. Et intervju som i stor grad er styrt og kontrollert omtales som et strukturert intervju, der det motsatte er et åpent intervju med lite styring og kontroll fra forskerens side. Jeg valgte å legge meg på en mellomting, og gjennomførte halvstrukturerte eller semistrukturerte intervju, der jeg baserte intervjuene på en intervjuguide jeg hadde laget i forkant av gjennomføringen av

intervjuene (se vedlegg 5). Jeg hadde dermed en fast ramme å forholde meg til, samtidig som spørsmålene var åpne nok og la til rette for at intervjupersonene kunne snakke mer fritt omkring spørsmålene. Gjennom å ha slike åpne spørsmål, ville intervjupersonene kunne snakke friere, og finne og dele sine egne sammenhenger, samt være med på å bestemme hvilken retning intervjuet skulle gå. Det var viktig at intervjupersonen var den som tok initiativ til å fortelle om hva de syntes var utfordrende, heller enn at jeg spurte om konkrete sider de antakeligvis opplevde som utfordrende ved tilpasset opplæring. Samtidig kunne jeg holde en viss kontroll over situasjonen gjennom å stille oppfølgingsspørsmål, og hadde muligheten til å ta styringen over samtalen, dersom jeg følte den avvek for mye bort fra det aktuelle temaet og mitt forskningsspørsmål.

Gjennom å bruke semistrukturerte intervju versus mer strukturerte intervju, kan også intervjupersonene komme med tanker og innspill litt utover de spørsmålene som stilles, noe jeg tenker er en svært viktig del av det at intervjupersonene kan dele sine tanker og erfaringer friere, samt komme med informasjon jeg muligens ikke hadde tenkt på i forkant som relevant for oppgaven, men som viser seg å være høyst aktuelt. Jeg viser til det som jeg tidligere løftet frem angående fenomenologisk tilnærming, at vi mennesker opplever verden forskjellig, og dermed har ulike sider ved fenomener man vektlegger og løfter frem. (Kvale & Brinkmann, 2015).

### 3.3.Forskningsprosessen

#### **Forberedelse til intervju: lage intervjuguide**

Jeg visste at det var viktig å bruke rikelig god tid for å få utarbeidet en grundig teoribasert intervjuguide, og hadde derfor i forkant av intervjuene satt meg inn i relevant teori, som la rammene rundt og fungerte som grunnlaget for intervjuguiden. Jeg fikk testet noen av spørsmålsformuleringene på venner og kolleger, for å se om det var noen formuleringer som burde endres og eventuelt omskrives, for å sikre gode, relevante og treffende svar. Jeg fikk tilbakemelding fra disse personene, og fra min veileder, som fikk meg til å bearbeide spørsmålene og gjøre noen endringer. Erfaringsmessig var det utfordrende å lage spørsmålsformuleringer som var spisset nok slik at jeg fikk svar på det jeg lurte på, samtidig som jeg ikke skulle begrense intervjupersonenes tanker og innspill, og som heller ikke var ledende. Jeg måtte formulere meg på en måte slik at jeg klarte å lage spørsmål som fortsatt var nyansert nok, slik at jeg kunne skille fra hverandre de ulike sidene ved tilpasset opplæring, som jeg ønsket å undersøke.

## Gjennomføring av intervju

Ved gjennomføring av intervjuene forsøkte jeg å gjøre det samme for alle intervjuene, for å sørge for at selve gjennomføringsdelen ikke skulle bli en av faktorene som påvirket samtalen, og det som kom frem i intervjuene. Jeg avtalte tid med intervjupersonene på e-post, og valgte å dra ut til deres skole for å treffe dem der. Alle intervjuene ble gjennomført i løpet av februar og mars måned våren 2022, rett etter siste undervisningsøkt den nåværende dagen for alle intervjupersonene. Noen av mine deltakere etterlyste intervju spørsmålene i forkant av intervjuet, for å kunne forberede seg. Jeg valgte imidlertid å ikke gi ut disse til noen, fordi jeg ønsket spontane og ærlige svar fra deres arbeid som lærer, og ikke at de skulle svare det som de trodde var forventet av dem gjennom å forberede svar. Å motta ærlige svar var sentralt, da jeg i prosjektet mitt ønsket å undersøke læreres tanker og erfaringer med tilpasset opplæring ute i skolen, for å kunne problematisere enkelte sider ved gjennomføringen av tilpasset opplæring, mot det som kommer frem mer teoretisk gjennom skolens læreplaner og andre styringsdokumenter.

Å bruke lydopptaker under mine intervju, var et bevisst valg for å kunne bruke mer av min oppmerksomhet på å følge opp deltakernes innspill, og for å vite at jeg i større grad fikk med meg det som ble sagt. Thagaard (2008) skriver at lydopptak av intervjusituasjonen gir oss den mest fyldige dialogen mellom intervjuer og intervjupersonen. Det merket jeg i etterkant, ved gjennomgang og transkribering av opptak, som jeg nok ikke var klar over dens betydning i forkant, at bruken av lydopptaker nok var helt nødvendig for å sikre et gyldig datagrunnlag. Jeg fikk ved gjennomgang av lydopptakene med meg langt flere detaljer og ble klar over ting og andre sider enn jeg gjorde under selve intervjuet. Gjennom å bruke opptaker ville jeg også kunne motvirke og redusere effekten av såkalte «confirmation bias» (Wason, 1960), som at man leter etter ting som bekrefter det en ønsker å få svar på, eller at man ubevisst velger å høre spesifikke ting, hvor andre forsvinner litt. Hjernen vår klarer ikke å få meg seg alt, og vil velge ut hva som en anser som relevant og viktig å huske.

I gjennomføring av intervjuene valgte jeg å følge mine spørsmål i intervjuguiden, men merket fort at jeg måtte være fleksibel i forbindelse med rekkefølge og sammenheng mellom spørsmålene. Jeg ville være mer fleksibel ut ifra et ønske om å la intervjupersonene snakke mer fritt omkring temaene, for å få frem deres tanker, og i lite grad styre dem. Når jeg avvek mer fra intervjuguiden gikk samtalen mer naturlig, fordi jeg i større grad kunne lytte aktivt til det intervjupersonene sa og måten de sa ting på, for så å forsøke komme med gode

oppfølgingsspørsmål som ikke skulle være ledende. Kvale og Brinkmann (2015) løfter frem nettopp hvor viktig det er at intervjupersonen har evne til å lytte i intervjusituasjonen.

Da jeg gikk mer bort fra rekkefølgen i intervjuguiden gjorde det imidlertid det mer krevende å følge opp underveis, og vite om jeg hadde fått svar på de tingene jeg hadde tenkt i forkant, samtidig som man lot intervjupersonene snakke mer fritt omkring tema og komme med sine synspunkter, og finne sammenhenger mellom ulike sider ved tilpasset opplæring. Thagaard (2018) refererer til en slik type samtale som «aktiv og responsiv intervjuing», og trekker frem at det er gjennom et samarbeid mellom partene i intervjuet, at det utvikles en felles forståelse av de erfaringene og hendelsene man samtaler om. Samtalen skulle være en dialog, og da ble det vanskelig å svare på intervjupersonenes innspill uten å gi for mye bekræftelse, som ville virke ledende for styringen av svarene som kom frem. Dette erfarte jeg ble mer krevende jo mer spontan samtalen ble, og jo mer den avvek fra min intervjuguide.

### **Transkribering**

Min analytiske tilnærming var å analysere intervjudata, som først innebar bearbeiding i form av å transkribere lydopptakene. Til dette arbeidet tok jeg i bruk programvaren NVivo 12, som er et verktøy for å analysere kvalitative data. Gjennom å bruke dette analyseprogrammet fikk jeg en god oversikt over teksten og datamaterialet, samtidig som det var et nyttig og tidssparende verktøy for å videre bearbeide og analysere datamaterialet. Til selve analysen av datamaterialet valgte jeg å benytte meg av Braun og Clarke (2006) sin tematiske analyse, som jeg presenterer senere i metodedelen.

Etter å ha gjennomført intervjuene satt jeg igjen med et datamateriale på 5 intervju, med en lengde på rundt 35-55 minutter, som nå skulle bearbeides videre. Lydopptakene ble overført til analyseprogrammet Nvivo, for å kunne arbeide videre med den informasjonen jeg hadde fått. Disse ble overført direkte fra diktafon inn på en kryptert minnepinne, og videre importert til Nvivo. Dette ble gjort for å sikre tilgangen til informasjonen, og for å ivareta personvernet til intervjupersonene.

Kvale og Brinkmann (2015) skriver at å transkribere innebærer å gjøre om, eller transformere, fra en form til en annen. I dette tilfellet ble transkriberingen å arbeide med lydopptak, og gjøre samtalen om til skriftlig form. Under en transkriberingsprosess lytter man til og skriver ned det som blir sagt i samtalen. Denne prosessen var viktig for å kunne anonymisere det som kom frem, for å kunne bearbeide det, og for å kunne bruke det som en del av resultatet i forskningsprosjektet. I en slik prosess vil noen kvaliteter ved samtalen gå tapt, da de gjøres om til tekst. Eksempler på slike kvaliteter er kroppsspråk og ansiktsuttrykk i



tillegg til det rent verbale som ble uttrykt, men også måten ting ble sagt på forsvant, slik som toneleie og intonasjon. (Kvale & Brinkmann, 2015). På en annen satt jeg igjen med informasjon i skriftlig form, som i større grad åpnet for videre bearbeiding og analyse av tekstene.

### 3.4. Forskningsetiske vurderinger

Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora (NESH), har utarbeidet en rekke retningslinjer for forskning, som skal sørge for å ivareta de forskningsetiske sidene ved gjennomføring av et forskningsprosjekt. Slike forskningsetiske sider kan eksempelvis dreie seg om at forskeren må sørge for å behandle og oppbevare personopplysninger på en forsvarlig måte, skaffe et frivillig og informert samtykke, og å være ærlig, åpen og redelig i alle deler av forskningsprosessen, for å sørge for kvalitet i forskningsprosjektet. (NESH, 2021)

Som ny i forskningsfeltet kan det være vanskelig å vite om prosjektet en skal gjennomføre ivaretar forskningsetiske hensyn, og om en som forsker forholder seg til de felles anerkjente retningslinjene. Da var det godt å vite at man i forkant av prosjektet og gjennomføringen av intervjuene, måtte søke hos Norsk senter for forskningsdata, NSD, for å få godkjenning av mitt tenkte forskningsprosjekt. Jeg fikk tilbakemelding på min søknad at jeg hadde sendt dem en grundig beskrivelse av prosjektet, og fikk som svar at gjennomføringen av forskningsprosjektet ivaretar intervjupersonene på en etisk forsvarlig og riktig måte, gitt at jeg forholdt meg til behandling og bearbeiding av data som personopplysninger, slik jeg hadde lagt frem.

I retningslinjene til NESH (2021), finner man at forskeren skal innhente samtykke hos deltakerne i forskningen, og at dette samtykket skal være frivillig, informert og utvetydig. For å ivareta disse hensynene fikk intervjupersonene i forkant av intervjuet utfyllende og tilstrekkelig med informasjon om hensikten med prosjektet, om selve intervjuet og hva en eventuell deltakelse ville innebære og at deltakelse var helt frivillig. (se vedlegg 2). Det ble også informert ved flere anledninger omkring muligheten til å trekke seg, dersom de ikke ønsket å delta likevel. Når intervjupersonene syntes at de hadde fått tilstrekkelig med informasjon om prosjektet og ønsket å delta, ble det signert en samtykkeerklæring som skulle gjøre samtykket dokumenterbart. (se vedlegg 3). Samtykket ble gitt både muntlig og skriftlig, og deltakerne ble på nytt gjort klar over at de kunne trekke seg ut av prosjektet når som helst, og at de kunne kontakte meg i etterkant dersom de hadde noen spørsmål omkring prosjektet

og deres deltakelse, slik at jeg kunne betrygge dem og svare på ting de lurte på eller synes var uklart.

Gjennom hele prosjektet sørget jeg for å ivareta anonymiteten til intervjupersonene, gjennom trygg behandling og oppbevaring av datamaterialet. For å være sikker på at jeg kunne ivareta personvernet til deltakerne i forskningsprosjektet, gikk jeg til innkjøp av en kryptert minnepinne for å lagre sensitive data, som lydopptak. Lydopptak og samtykkeskjema ble oppbevart separat for å sørge for anonymiteten til intervjupersonene. Jeg valgte i det jeg overførte filen til NVivo å anonymisere lydopptakene, og brukte bokstaver for å organisere og ha kontroll over de ulike lydopptakene, for å ytterlig sikre anonymitet. I henhold til NSDs anbefalinger, vil informasjonen fra deltakere som er blitt brukt i forskningsprosjektet bli slettet ved avslutning av prosjektet, som intervjupersonene også ble informert om i informasjonsskrivet i forkant av deltakelse i prosjektet.

Jeg anså det som lite relevant med oppfølgingstilbud i form av eksempelvis samtaler, grunnet psykisk belastning som følge av deltakelse i prosjektet, da temaet problemstillingen tok for seg ikke var å betrakte som belastende for intervjupersonene. Slike oppfølgingstilbud vil imidlertid være viktig for å ivareta intervjupersonene, og gi oppfølging i etterkant ved andre kvalitative undersøkelser som tar opp sensitive tema og som kan påvirke intervjupersonene, fordi deltakelse i prosjektet kan være psykisk belastende.

## 4. Analyse

Kvale og Brinkmann (2015) skriver at «Å analysere betyr å dele opp noe i biter eller elementer» (s. 219). Analysen min foregikk gjennom å dele opp datasettet, som er intervjupersonenes svar på mine intervju spørsmål, for så å lete etter tema som gikk igjen i datasettet, før jeg til slutt satt dataene inn i en sammenheng og relasjon til relevant forskning og teori. Intervjuene skulle få frem deltakernes tanker og erfaringer, og i forbindelse med bearbeiding av informasjonen, ble det viktig å velge en passende tilnærming til valg av analysemetode. Braun og Clarke (2006) sin tematiske analyse passet godt til dette formålet, for å kunne undersøke om det var ulike tema eller mønstre som ville vise seg blant den informasjonen jeg hadde fått fra de ulike intervjupersonene.

### 4.1. Utvalg

For å få tak i intervjupersoner til mitt forskningsprosjekt sendte jeg ut forespørsel med informasjonsskriv og beskrivelse av prosjektet på e-post til ulike skoler i nærområdet, og spurte om de kunne videresende dette til sine aktuelle kontaktlærere. Jeg gjorde det klart at

dette var helt frivillig, og hvordan man eventuelt kunne ta kontakt dersom man var interessert i å delta. Jeg fikk imidlertid lite respons på disse e-postene, og tok derfor i bruk mitt nettverk og tok kontakt med mer spesifikke lærere og skoler jeg har vært utplassert i praksis i løpet av årene på lærerstudiet, for å høre om noen ville delta. Da fikk jeg svar fra fem kontaktlærere som ønsket å bidra til mitt prosjekt. Mine intervjupersoner jobbet fra 2.trinn til 5.trinn, hvor de fleste hadde erfaring med å arbeide som kontaktlærer med elever fra 1.- 4.trinn.

### **Bakgrunnsinformasjon**

I avsnittene under har jeg valgt å presentere noe bakgrunnsinformasjon fra mine intervjupersoner, fordi denne informasjonen kan være av stor betydning for å forstå de tankene og erfaringene lærerne kommer med i intervjuene. Altså at en ser deres tanker og erfaringer, i lys av og i sammenheng med denne bakgrunnsinformasjonen. Gjennom intervjuene ble det forsøkt å løfte frem intervjupersonenes tanker omkring hvordan de opplever å arbeide med tilpasset opplæring, der det kan tenkes at faktorer som kjønn, utdanningsbakgrunn og erfaring fra liknende arbeid, vil kunne spille inn på personenes tanker, som eksempelvis om de finner det utfordrende å gjennomføre tilpasset opplæring i sitt arbeid. Hadde intervjupersonen eksempelvis hatt lite relevant utdanning, og videre lite erfaring fra å jobbe med tilpasset opplæring, vil dette muligens gjøre opplevelsen av arbeidet i skolen som mer utfordrende, i motsetning til om personen hadde en solid utdanningsbakgrunn og mye erfaring fra arbeid i liknende situasjoner.

### *Kjønn*

Alle intervjupersonene i dette masterprosjektet var kvinner. Dette var ikke et bevisst valg fra min side, men er muligens også i noe grad representativt for hvordan kjønnsfordelingen av ansatte er ute i skolene, der den kvinnelige kontaktlæreren dominerer på de lavere trinnene i grunnskolen. Det kunne imidlertid ha vært interessant å få høre tanker og erfaringer fra mannlige kontaktlærere, da de kanskje hadde kommet med andre innspill, og muligens sett andre aspekter ved tilpasset opplæring, eksempelvis i forbindelse med de mer relasjonelle sidene ved dette arbeidet. Likevel er utvalget mitt såpass begrenset, at det nok ville vært vanskelig å vite om eventuelle ulikheter som kom frem, ville kunne relateres til kjønnsforskjeller, eller om det bare var en form for naturlig variasjon som ville kommet frem av intervjupersonenes personlighet, tanker og erfaringer. Det kan være store forskjeller og variasjoner også innad i kjønn, som vel som mellom de ulike kjønnene.

### *Utdanningsbakgrunn*

Intervjupersonene hadde en nokså lik utdanningsbakgrunn, der fire av fem av intervjupersonene hadde 4-årig lærerutdanning fra universitet eller høyskole, og dermed hadde tittelen adjunkt. Den ene intervjupersonen hadde førskolelærerutdanning i grunn, men hadde videreutdannet seg innenfor pedagogikk, nærmere bestemt begynneropplæringen. Samtlige av intervjupersonene hadde videreutdannet seg, da innen ulike områder som blant annet begynneropplæringen, videreutdanning innen kompetanse for lesing og skriving, kompetanseløftet i matematikk, og som praksisveileder for å nevne noen. Jeg anså dermed alle mine intervjupersoner som å ha relevant utdanningsbakgrunn for å kunne bidra med sine tanker omkring tilpasset opplæring.

### *Yrkeserfaring*

Yrkeserfaring er et annet aspekt som man kan tenke seg er av stor betydning for deltakernes tanker og erfaringer knyttet til arbeidet med tilpasset opplæring. For å muliggjøre måling av variabelen yrkeserfaring, besluttet jeg å måle den i form av *antall år i arbeid i skolen som kontaktlærer*. Det tenkes at en gjennom kontaktlærerrollen har et overordnet ansvar for elevene, og en viktig rolle når det gjelder arbeid med å tilpasse opplæringen til sine elever. Videre tilbringer kontaktlæreren mye tid sammen med sine elever, der relasjonsbygging er viktig i dette arbeidet for å få til tilpasset opplæring. Fire av mine fem intervjupersoner hadde i overkant av 20 års erfaring fra arbeid i skolen, der de i de fleste av disse årene hadde arbeidet som kontaktlærer, med unntak av noen få år i fødselspermisjon. Lærerne hadde dermed jobbet med tilpasset opplæring over lengre tid, og hadde vært med på å realisere tilpasset opplæring i praksis gjennom ulike læreplaner, og hadde erfaring med hvordan tilpasset opplæring ble vektlagt og forstått i skolens styringsdokumenter gjennom de ulike tidene. Den ene av deltakerne hadde imidlertid mindre erfaring fra læreryrket, med sine rundt 1 ½ til 2 år som kontaktlærer, men som likevel kunne tenkes å ha mye å bidra med i prosjektet i lys av at personen var nokså nyutdannet, og hadde mye fersk teoretisk kunnskap fra universitetet. Læreren kunne tenkes å bidra med sine erfaringer med å gjennomføre tilpasset opplæring i skolen, i relasjon til hva personen hadde lært om tilpasset opplæring gjennom sin lærerutdanning.

## 4.2. Tematisk analyse

Som nevnt tidligere, ville de transkriberte intervjuene gjennomgå en analyse. Jeg valgte å benytte meg av Braun og Clarke (2006) sin tematiske analyse til dette arbeidet. Det er mange

ulike tilnæringer til analyse, men jeg valgte den tematiske analysen, fordi den er mer fleksibel og friere enn eksempelvis en diskursanalyse eller en narrativ analyse, og fordi det er en lett håndterbar analyse å forstå seg på, ved første gangs gjennomføring av et forskningsprosjekt (Braun & Clarke, 2006). Braun og Clarke (2006) mener at den tematiske analysen til tross for å være fleksibel, likevel vil kunne gi oss et rikt og detaljert datasett. For å skape et valid og reliabelt datasett kan det være lurt med en viss oversikt over hva en har gjort og hvorfor (Thagaard, 2018; Kvale & Brinkmann 2015), og da kan en tematisk analyse brukes nettopp for å vise leseren hvordan ting er blitt gjort, i tillegg til at jeg som forsker selv er klar over de ulike sidene av forskningsprosessen i henhold til Maxwell (2008), for å kunne vurdere valg som er blitt tatt underveis i denne prosessen. Maxwells (2008) interaktive modell om forskningsdesign har jeg tidligere presentert i oppgaven.

Gjennom den tematiske analysen som tilnærming kan en identifisere, analysere og rapportere om mønstre eller tema i datasettet. De 6 fasene som Braun og Clarke (2006) trekker frem som ulike deler av den tematiske analysen er: (1) *Bli kjent med datamaterialet*, (2) *Lage de første kodene*, (3) *Lete etter tema*, (4) *Gå kritisk gjennom tema*, (5) *Definere og gi navn til tema*, og (6) *Lage rapport*.

I mitt forskningsprosjekt er det blitt gjort en analyse av intervjuene av lærere og deres tanker og erfaringer, fra deres praktiske arbeid med tilpasset opplæring. Jeg har tatt utgangspunkt i de 6 fasene i den tematiske analysen, for å gi en beskrivelse av min gjennomførelse av analysen i forskningsprosjektet.

#### *(1) Bli kjent med data.*

I denne fasen har jeg gjennomgått intervjuene systematisk, og transkribert lydopptakene. Gjennom å lese grundig og flere ganger gjorde det at jeg fikk god kjennskap til datamaterialet. Braun og Clarke (2006) skriver at det er en god ting å selv ha gjennomført intervjuene da en får mer kjennskap til samtalen. Jeg har utarbeidet intervjuguiden, og allerede før jeg satt i gang intervjuene hadde jeg noen tematikker som jeg syntes var interessante og ønsket å finne ut mer om. (Se vedlegg 4). Intervjuguiden min bygger på et teoretisk rammeverk, og er dermed i stor grad teoridrevet kontra datadrevet til å starte med. De teoretiske baserte kodene henger sammen med den tidligere forskningen og teorien jeg presenterte i første del av oppgaven. På denne måten hadde jeg allerede dannet meg et utgangspunkt for hvilke innledende koder som nok ville komme opp i neste fase av analysen, ut fra det teoretiske grunnlaget jeg hadde lagt til grunn for utarbeidningen av mine intervju spørsmål.

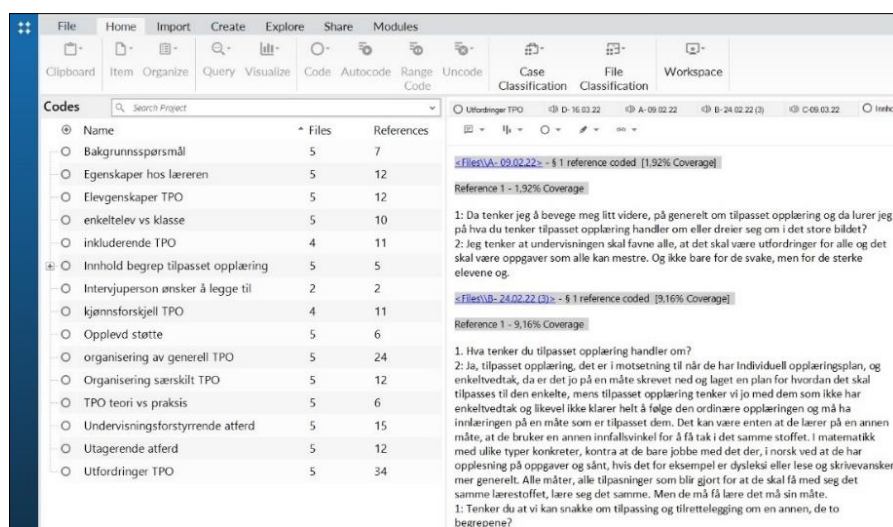
Gjennom å gjøre en solid og grundig jobb under transkriberingen, fikk jeg en god oversikt, og dannet meg noen tanker allerede da om hvordan svarene til intervjupersonene kunne forstås og tolkes i lys av teori, og videre organiseres og kodes. Fordi jeg hadde valgt å gjennomføre en transkribering av lydopptakene var det lett å gå tilbake til samtalen og undersøke hvilke temaer og funn som kom frem i de ulike intervjuene. Braun og Clarke (2006) fremhever viktigheten til å bli godt kjent med datamaterialet, og skriver at det ofte innebærer at en må lese gjennom flere ganger. Dette oppdaget jeg selv, da jeg ved neste gjennomgang av teksten fikk med meg flere ting enn jeg gjorde forrige gang, og under transkriberingen, da den praktiske gjennomføringen av og arbeidet med transkriberingen tok bort litt av oppmerksomheten på lesningen og forståelsen omkring innholdet.

### *(2) Lage de første kodene.*

Etter å ha gjort meg godt kjent med datamaterialet og transkribert intervjuene, startet prosessen med å finne og lage de første kodene. I første fase hadde jeg allerede gjort meg noen tanker om mitt datamateriale, og tenkt gjennom hva som var interessante funn. Ifølge Braun og Clarke (2006) ville prosessen med å innlede koder hjelpe med å organisere datamaterialet inn i meningsfulle grupper. Som jeg tidligere har nevnt, valgte jeg å gjøre kodingen i analyseprogrammet NVivo (se figur 5). Noe jeg anser som en stor fordel med en slik programvare som NVivo, er at arbeidet med transkriberingen foregikk i samme program, og at den transkriberte teksten var lett å finne igjen, som gjorde oppgaven med å organisere teksten videre inn i ulike koder lettere. På denne måten ble arbeidet forenklet og gjorde det oversiktlig å jobbe videre med. Det ble videre viktig å jobbe seg systematisk gjennom datamaterialet i denne prosessen, for å sørge for at de ulike delene fikk lik oppmerksomhet, og heller kode for mye enn for lite tekst, fordi disse kodene kunne vise seg å være interessante senere i analysen (Braun & Clarke, 2006). Jeg gjorde slik det var anbefalt i henhold til den tematiske analysen. Jeg så fort at enkelte tekstutdrag passet inn under flere koder, som igjen gjorde det enklere å se sammenhenger. Figur 5 viser et skjermbilde av prosessen med å etablere og dele inn tekstsegmentene i koder i analyseprogrammet Nvivo. Jeg endte opp med 15 koder som den transkriberte teksten ble fordelt inn i.

På daværende tidspunkt valgte jeg å ikke dele inn i flere undernivåer av koder, fordi det skulle bli lettere å finne frem, og fordi det var passelig med tekst fordelt på hver kode. Videre gikk arbeidet med tekstsegmentene innenfor hver kode godt for seg, og prosessen var oversiktlig. Gjennom å legge til flere underkoder, er det mulig at jeg i større grad hadde klart å gjøre ytterligere nyanseringer mellom ulike sider ved enkelte begrep, eksempelvis inn under

koden *Organisering av generell TPO*, som inneholdt mange tekstreferanser. Imidlertid er det ikke sikkert at dette ville gjort arbeidet lettere, fordi en da måtte ha klikket seg videre inn på de ulike underkodene underveis, som jeg anså som mer arbeidskrevende i prosessen med å sortere tekst til koder, og kodene ville blitt flere og dermed noe mer uoversiktlige. Hadde datamaterialet imidlertid vært større, ville jeg nok ansett dette som hensiktsmessig å gjøre allerede her. Å finne og dele kodene inn i mer overordnede og underordnede tema, er noe jeg gjorde i neste trinn av analysen.

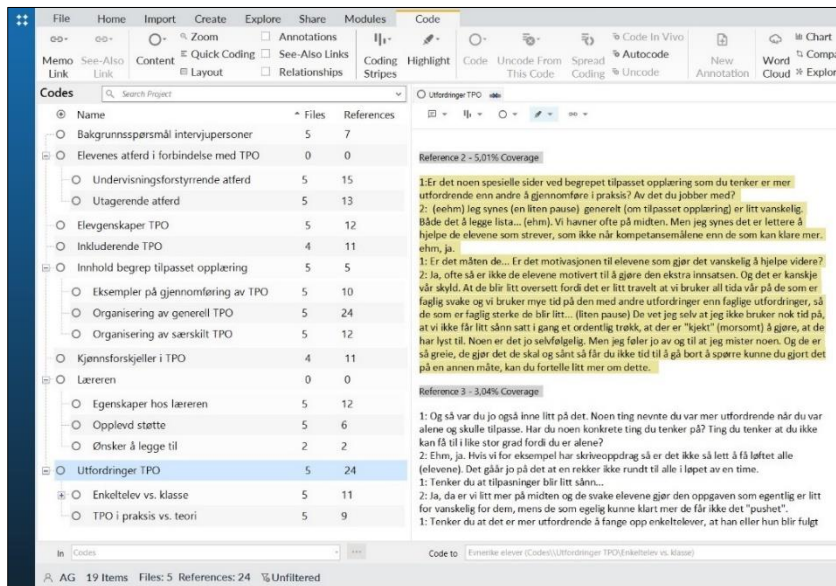


**Figur 5.** Skjerm bilde av arbeid med den første kodingen av tekstutdrag i analyse-programmet Nvivo12.

### (3) *Lete etter tema..*

Når jeg hadde lagd koder og fordelt tekstsegmentene inn under disse, startet arbeidet med å sortere kodene inn i større tema. Ifølge Braun og Clarke (2006) måtte en i denne prosessen undersøke hvordan de ulike kodene sammen kunne utgjøre mer overordnede mønstre eller tema. Jeg valgte nå å dele inn kodene i over- og underkategorier for å få en bedre oversikt over hvilke temaer jeg hadde fått dekket gjennom mine intervjuer, og i hvor stor grad. Figur 6, viser kategorisering av datamaterialet i over- og underkoder. Videre kan en ut fra oversikten av fordelingen i Nvivo, se at de ulike kodene hadde ulik mengde referanser, som var til hjelp med å utpeke de ulike hovedtemaene jeg kunne arbeide videre med. Et av hovedtemaene var koden «*Utfordringer TPO*», som inneholdt svært mye datamateriale, med hele 24 referanser som rommet utdrag fra alle de fem intervjuene samlet på ett sted. Dette var ikke tilfeldig ettersom det lærerne fant som utfordrende i arbeidet med å tilpasse opplæringen til sine elever, svarte til en vesentlig stor del av min problemstilling. En kan også lese av figuren at

datamaterialet hadde nokså god fordeling av svar blant mine hovedtema, der de fleste kodene inneholdt tekstutdrag fra alle mine fem intervjupersoner, mens flesteparten av de gjenstående hadde utdrag med svar fra fire av mine fem intervju.



**Figur 6:** Inndeling i koder og underkoder i programvaren NVivo12.

#### (4) Gå kritisk gjennom tema.

I den forrige fasen hadde jeg kommet frem til flere aktuelle tema. I denne fasen sorterte jeg temaene ytterligere. Noen tema falt bort fordi de ikke hadde nok datamateriale, noen kunne slås sammen og andre måtte deles videre opp (Braun & Clarke, 2006). I denne fasen satt jeg med ned og lagde tankekart for å få en større oversikt over hvordan de ulike delene hang sammen, en metode som også var anbefalt av Braun og Clarke (2006). Jeg kom da opp med et mindre antall overordnede tema, som i stor grad svarte på min problemstilling, og de underliggende forskningsspørsmålene.

Hovedtemaet ble **utfordrende sider ved tilpasset opplæring**, og inn under dette utpekte følgende tema seg som interessante, *tilpasset opplæring i praksis versus i teorien*, *tilpasset opplæring med hensyn til enkelteleven og fellesskapet*, og *inkludering i tilpasset opplæring*.

#### (5) Definere og gi navn til tema

Til nå i analysen hadde jeg fått en god oversikt over hvilke hovedtema og mønstre som viste seg i datamaterialet mitt. Denne fasen gikk ifølge Braun og Clarke (2006) ut på å definere og identifisere hva som var essensen, og innholdet i de ulike temaene. En viktig side av dette



arbeidet var å vise til hvordan ulike aspekter av datamaterialet hang sammen og passet inn under det konstruerte temaet. Jeg har under forsøkt å sette opp mine valgte tema for å vise til hvordan de ulike underkategoriene av temaene hang sammen, og hvordan de sammen svarte på mitt forskningsspørsmål.

***Tilpasset opplæring i praksis versus i teorien*** handlet om hvordan lærere opplevde muligheten til å gjennomføre tilpasset opplæring i sitt arbeid i praksis, kontra hvordan læreplanen og andre styringsdokumenter presenterte arbeidet med tilpasset opplæring. Her ble det lagt frem intervjupersonenes tanker om forskjeller ved å gjennomføre tilpasset opplæring i realiteten, kontra i teorien og deres tanker om mulighet til å gi elever tilpasset opplæring i den grad de ønsket, og ut fra hva elevene hadde behov for.

***Tilpasset opplæring med hensyn til enkelteleven og fellesskapet*** handlet om hvordan lærere opplevde arbeidet med å tilpasse opplæringen til alle sine elever, både ved å imøtekomme enkeltelevens hensyn og behov for tilpasninger, og samtidig ivareta klassens hensyn og behov på den andre siden. Inn under dette kom jeg inn på utfordringer med å balansere mellom individ versus fellesskapet, hvor sentrale stikkord var utfordringer med å ivareta elever som viser en undervisningsforstyrrende eller utagerende atferd, og utfordringer ved tilpasse til hele spekteret av elever, og gi nok utfordringer til evnerike elevene, som er elever med stort læringspotensialet, som ofte blir glemt. Vektleggingen av tilpasset opplæring i forbindelse med evnerike elever, kom som et resultat av at intervjupersonene i mine intervjuer løftet frem dette temaet som svært aktuelt og utfordrende.

***Inkludering i tilpasset opplæring*** handlet om at alle elever hadde et behov for å føle sosial tilhørighet og anerkjennelse for den de er som person, det de kan tilby fellesskapet og for det de mestrer. Inn under dette temaet kom jeg inn på problematikken *inne og ute* av klasserommet, og trakk frem hvorfor mine intervjupersoner valgte å ta ut enkelte elever av klassen til tider, som kunne være fordi elever viser en utagerende eller undervisningsforstyrrende atferd, eller fordi de fikk spesialundervisning et annet sted. Det ble også interessant å se på hvilke begrunnelser som ligger bak disse beslutningene.

#### *(6) Lage rapport*

Etter denne prosessen stod jeg igjen med ett sett med utarbeidede temaer, som involverte den endelige analysen og skivingen av rapporten ut fra datamaterialet. Målet med den tematiske

analysen var ifølge Braun og Clarke (2006) enten for publisering, eller for et forskningsprosjekt å legge frem det som kunne virke som et komplisert og innholdsrikt datamateriale, på en måte som overbeviste leseren om verdien og validiteten av analysen i forskningsprosjektet. Jeg vil videre som Braun og Clarke (2006) skriver, legge frem segmenter av mitt datamateriale, i form av eksempler som sitater fra mine intervju. Analysen skal gå ut over kun å være en beskrivelse av datamaterialet (Braun & Clarke, 2006), og bli brukt til å bygge opp om forskningsspørsmålet, der eksemplene blir brukt i en kontekst, drøftet og sett i sammenheng med relevant teori. På denne måten er de med på å støtte opp om, og underbygge min problemstilling og underliggende forskningsspørsmål.

Avslutningsvis vil jeg i dette avsnittet oppsummere at målet med den tematiske analysen var å gå igjennom og lete etter meningsfulle tema og/eller mønstre i datamaterialet. (Braun & Clarke, 2006). Det er viktig å huske på at selv om prosessen har flere faser, har disse ikke nødvendigvis en gitt rekkefølge, og den ikke er lineær. Dette er en prosess der man gjennom hele analysen går frem og tilbake, og der man går over datamaterialet flere ganger før en ender opp med den endelige analysen. I en forskningsprosess og en analyse av datasettet er det viktig å vise at en har kjennskap til den betydningen og påvirkningen jeg som forsker har for den forståelsen omkring datamaterialet, og konstruksjonen av data, for den måten forskningsprosjektet blir presentert. Jeg vil i avsnittene under vise hvordan de forskningsetiske retningslinjene har blitt ivaretatt gjennom dette forskningsprosjektet.

#### 4.3.Forskningskritikk

I dette avsnittet har jeg satt fokus på ulike sider ved forskningen og forskningsprosessen en må kunne vurdere kritisk, for å sørge for en valid og reliabel gjennomføring og resultat.

Ut fra et grunnlag i epistemologisk relativisme bør en være kritisk til den kunnskapen en får gjennom et forskningsprosjekt. «Epistemologisk relativisme innebærer at den kunnskap som innvinnes gjennom forskning, er feilbarlige konstruksjoner. Det er altså en usikkerhet forbundet med forskningsresultater» (Kleven & Hjordemaal, 2018. s. 27). For å kunne vurdere forskningsresultatene er det viktig å ha noen kriterier å undersøke, og at «Alle forskningsresultater må gjøres til gjenstand for kritisk vurdering og prøves i forhold til pålitelighets- og gyldighetskriterier» (Kleven & Hjordemaal, 2018, s. 26.). Slike kriterier er viktige fordi det kan hjelpe forskeren med å guide leseren slik at en får innsikt i de valgene og den metoden som er blitt brukt, og i hvilken grad disse er pålitelige og gyldige. Å være bevisst ulike sider ved forskningsprosessen, og gjennomgå kildene til de mulige skjevhetene som kan

ugyldiggjøre kvalitative funn og fortolkninger er viktig (Kvale & Brinkmann, 2015). Dersom man vet hva som kan føre til disse skjevhetene og hvordan disse påvirker resultatene, kan en gjøre valg for å motvirke disse, og i større grad arbeide for å sikre forskningens troverdighet og gyldighet.

#### 4.3.1. Konstruert kunnskap

I forskning har det blitt mye snakket om å «samle inn» eller å «innhente» data, som om denne dataen er noe som eksisterer der ute, som man kan hente. Gjennom å bruke denne beskrivelsen, kommer det ikke klart frem hvilken rolle eksempelvis forskeren har på den prosessen og de forskningsresultatene en får. Et alternativt begrep man kan bruke er «å bearbeide data», som understreker at dataene har gjennomgått en «behandling» før funnene presenteres. (Kvale & Brinkmann, 2015).

Ifølge Kleven og Hjordemaal (2018) er forskningsbasert kunnskap en konstruksjon, og validitet må ses som en sosial konstruksjon (Kvale & Brinkmann, 2015). Kunnskap er med andre ord ikke noe som eksisterer som en objektiv enhet man kan innhente, uten at det vil være ulike faktorer som har en direkte eller indirekte påvirkning på forskningsresultatene. Dette gjelder i all type forskning, men muligens i større grad innen kvalitativ forskning, fordi metoden i langt større grad innebærer en nærhet mellom forskeren og intervjupersonen. (Thagaard, 2018). Det er viktig at jeg som forsker selv er bevisst at forskningen ikke vil gi objektive og nøytrale funn, nettopp fordi man har med seg sine perspektiver inn i arbeidet med prosjektet, ved innsamling av data og ved analyse og presentasjon av de ulike funnene.

Kleven og Hjordemaal (2018) sier at man kan sammenligne forskning eller modeller som brukes i forskning med et fotografi, for å illustrere hvilken måte ulike perspektiv og innfallsvinkler kan påvirke resultatet. Et bilde kan bli fotografert fra ulike vinkler, og dermed kan bildet av det samme landskapet se ulikt ut dersom det tas av to ulike personer. Det er ikke slik at det ene bildet nødvendigvis er mer riktig enn det andre, men det man vet er at dem sammen gir oss et mer nyansert, og dermed riktigere bilde av virkeligheten. På samme måte kan en tenke om forskning, der ulike innfallsvinkler vil kunne gjøre slik at vi samlet sett får et større og mer helhetlig bilde av fenomenet vi studerer, enn enkeltresultater som vil kunne gi oss én tilnærming til problemstillingen. (Kleven & Hjordemaal, 2018). Dette er nok spesielt viktig og aktuelt innenfor kvalitativ tilnærming og metode, fordi forskningsresultatene er kommet som et resultat av påvirkning fra flere faktorer i ulike situasjoner, hvor intervjupersonenes forskjeller i forståelse og erfaring av det samme temaet vil variere.

### 4.3.2. Validitet

Når vi snakker om validitet innenfor kvalitativ metode dreier det seg om metoden er egnet til å undersøke det den er tenkt til, og om man gjennom metoden måler den man tror man måler (Kvale & Brinkmann, 2015), eller om våre tolkninger er gyldige i den grad at de representerer den virkeligheten en har undersøkt (Thagaard, 2018). Dersom en skal legge frem funn som representerer og gir et riktig bilde av det en har undersøkt, må man forsøke å holde seg objektiv. Å holde seg objektiv som forsker, uten at en påvirker de resultatene som produseres er vanskelig, da det er så mange sider å være bevisst på, som man muligens ikke er klar over at spiller inn for de forskningsresultatene man ender opp med. Kvale og Brinkmann (2015) snakker om at det å være objektiv kan «(..) bety å avspeile forskningsobjektets natur, å la objektet snakke, å forholde seg adekvat til den gjenstanden som undersøkes, et uttrykk for lojalitet overfor fenomenet som uttrykker forskningsgjenstandens egentlige natur» (s. 274).

I praksis kan man etterstrebe høy validitet for eksempel gjennom at forskeren er ærlig og legger frem en god beskrivelse av sine teoretiske perspektiv og standpunkter, fordi disse i stor grad legger føringer for de tolkningene man kommer frem til, og i hvilket lys disse presenteres (Thagaard, 2018).

### 4.3.3. Reliabilitet

I forbindelse med vurdering av forskningsprosjektet og dets troverdighet, snakker man ofte om reliabilitet. Kvale og Brinkmann (2015) sier følgende «Reliabilitet har med forskningsresultatenes konsistens og troverdighet å gjøre. Reliabilitet behandles ofte i sammenheng med spørsmålet om hvorvidt et resultat kan reproduseres på andre tidspunkter av andre forskere» (s. 276). I kvalitative studier må forskeren argumentere for sine valg, og prøve å overbevise leseren om kvaliteten på studien og eventuelle funn som presenteres. Leseren må kunne bli kjent med forskningsprosessen, gjennom detaljerte beskrivelser og en oversiktlig og «gjennomsiktig» presentasjon av hele prosessen, slik andre kan forstå den og dermed vurdere blant annet strategibruk og analysemetoden steg for steg (Thagaard, 2018).

Vi kan snakke om reliabilitet underveis i forskningsprosessen, eksempelvis i forbindelse med intervju, transkribering og analyse. I forbindelse med intervju kan det dreie seg om måten intervjupersonen stiller spørsmål på, hvor en må passe seg for å ikke stille for ledende spørsmål, når det ikke er en bevisst del av intervjueteknikken, som kan være med på å påvirke de svarene som gis. (Kvale & Brinkmann, 2015).

Kvale & Brinkmann (2015) skriver om *transkripsjonens intersubjektive reliabilitet* (s. 211). At man snakker om reliabilitet i forbindelse med transkribering, og hvorvidt to personer

vil kunne gjøre en lik transkribering. Ettersom man bearbeider lydopptak kan en risikere å gjøre ulike tolkninger under selve prosessen, dersom man for eksempel forstår deler av samtalen på ulike måter. Kanskje kommer det frem noe på lydopptaket som man synes er vanskelig å forstå seg helt på, som innebærer en del gjetting og tolkning av samtalen, som vil gi utslag i ulik transkribert tekst.

## 5. Resultat og diskusjon

Min problemstilling i forskningsprosjektet var:

**«Hvordan opplever kontaktlærere på barneskolen arbeidet med tilpasset opplæring som utfordrende, der man skal ivareta alle elevers rettigheter og ulike behov»**

*Inn under dette var jeg spesielt interessert i å undersøke:*

- a) Hva opplever lærerne som utfordrende i arbeidet med å imøtekomme alle elevers rettigheter og behov gjennom tilpasset opplæring i praksis, versus i teorien?
- b) Hvordan oppleves det som utfordrende å ivareta både enkeltelevers og fellesskapets rettigheter og behov, og hvordan løser og begrunner lærerne sine vurderinger knyttet til spenninger mellom disse?

I avsnittene under har jeg presentert funnene gjennom de ulike temaene jeg kom frem til i den tematiske analysen. Jeg har så forsøkt å vise hvordan jeg besvarer problemstillingen min, og forskningsspørsmålene ved å vise til hvilke deler av forskningsspørsmålet behandler i avsnittene under, selv om funnene relatert til forskningsspørsmålene går litt over i hverandre, som gjør det vanskelig, og lite hensiktsmessig å skille dem helt fra hverandre. Jeg har forsøkt å plassere dem inn under mine overordnede tema som ble laget som et produkt av den tematiske analysen, som var *tilpasset opplæring i praksis versus i teorien, tilpasset opplæring med hensyn til enkelteleven og fellesskapet, og inkludering i tilpasset opplæring*. Videre har jeg valgt å trekke frem funn og diskutere disse underveis, i stedet for å organisere det i to separate deler, gjennom å knytte funnene til aktuell teori og forskning underveis, da jeg synes dette ga en fin flyt, og en god sammenheng mellom resultat og diskusjonsdelen.

## 5.1. Tilpasset opplæring i praksis versus i teorien

Dette temaet svarer til forskningsspørsmål a). «Hva opplever lærerne som utfordrende i arbeidet med å imøtekomme alle elevers rettigheter og behov gjennom tilpasset opplæring i praksis, versus i teorien?»

Vi vet at politikerne og skolens ansatte befinner seg på ulike arenaer, og har forskjellige muligheter til å skape et godt opplæringstilbud for alle elever, som videre gir oss forskjellige forpliktelser og muligheter, men også begrensninger (Håstein & Werner, 2014a).

Innledningsvis i oppgaven ble det løftet frem hvordan elevenes rettigheter omkring tilpasset opplæring generelt sett og spesialundervisning mer konkret, var forankret i lovverk.

Formuleringer knyttet til disse rettighetene er å finne som egne paragrafer i opplæringsloven. § 1-3, sier at opplæringen skal tilpasses evnene og forutsetningene til den enkelte elev (Opplæringslova, 1998, §1-3), og videre §1-5 at dersom en elev ikke har utbytte av ordinær opplæring utløses retten til spesialundervisning (Opplæringslova, 1998, §1-5).

Ut fra disse forutsetningene, med føringer i lovverk, var det interessant å spørre mine intervjupersoner, kontaktlærerne, om de tenkte at det var forskjell på å gjennomføre tilpasset opplæring i praksis versus hvordan læreplanen, lovverk og andre skolens styringsdokumenter omtaler dette arbeidet, og idealet. Dette er noen av svarene jeg fikk, da jeg stilte spørsmålet (se. Vedlegg 4, intervjuguide spørsmål 2d).

«Ja, for teori og praksis, jeg tror ikke det er det samme. Jeg tenker jo at ressursene gjør at vi ikke får gjort alt det vi ønsker i forhold til tilpasset undervisning. At det hindrer oss litt. Kanskje vi glemmer oss litt bak det og» (Sitat lærer A).

«På papiret høres det veldig flott ut med tilpasset undervisning» (Sitat lærer D).

«Ja, absolutt. Det jeg synes er veldig utfordrende, som jeg har lagt spesielt merke til i det siste er at alle har så utrolig ulike forutsetninger» (Sitat lærer C)

«Jeg merker jo at det er en evig kamp. Det er vanskelig å få det til. Men vi er jo pliktet til det, og jeg føler jo at vi gjør så godt vi kan, men at det alltid er noe vi kan bli bedre på» (Sitat lærer E).

De første to eksemplene understreker at lærerne opplever at det er et skille mellom det å

gjennomføre tilpasset opplæring i realiteten versus i teorien, og som lærer «A» trekker frem gjennom å bruke ordene «det er ikke det samme» for å understreke at det er en reell forskjell. At det er en forskjell er noe lærer «C» og er enig i med, gjennom å vise til at det er vanskelig å få til. Her tenker jeg at læreren snakker om å få til tilpasset opplæring i realiteten versus i teorien, at det er vanskelig å få til det en har tenkt eller ønsker. Lærer «D» mener også at det er en forskjell mellom praksis og teori, gjennom å omtale tilpasset opplæring som noe som «høres fint ut på papiret», altså i teorien. Lærerens utsagn kan tolkes slik at arbeidet med tilpasset opplæring ikke er like rett frem, og dermed ikke likte enkelt å realisere i virkeligheten.

At lærerne anser det som en forskjell mellom å praktisere tilpasset opplæring i sitt arbeid, kontra hvordan det kommer frem gjennom politikk og skolens styringsdokumenter, er ikke uventet. Som Håstein og Werner (2014a) trekker frem er dette å regne som to ulike arenaer, politikerne fungerer som formuleringsarenaen og skolen er å regne som realiseringsarenaen. Politikerne kan hevde at tilpasset opplæring er noe som skal skje i skolen gjennom å etablere forpliktelser som opplæringsloven, men har ikke nødvendigvis kunnskap om hvordan idealet skal omsettes til praksis. «En kan si at det ligger i et politisk vedtatt prinsipp natur at det ikke kan «oversettes» direkte til praktiske løsninger» (Håstein & Werner, 2014a, s. 24).

Lærer «E» viser til de forpliktelsene skolen har med å gjennomføre tilpasset opplæring, men sier at det er vanskelig å få til. Denne læreren sier også at det ligger en «evig kamp» i det å gjennomføre tilpasset opplæring og imøtekomme elevenes behov, og at det er noe de som lærere alltid kan bli bedre på. Lærerens svar kan ses i relasjon til den vide forståelse av begrepet tilpasset opplæring (Jenssen og Roald, 2014), at det er flere sider som spiller inn, blant annet at elevenes behov hele tiden endres og at det dermed vil være en stor og omfattende oppgave å tilpasse opplæringen. Og som vi ser av sitatet til lærer «C», så blir arbeidet med å tilpasse opplæringen krevende fordi elevene har så svært ulike forutsetninger for å lære og utvikle seg. Disse forutsetningene vil muligens endres over tid, blant annet fordi man kan dekke noen elevers behov, og fordi elevene utvikler seg og nye behov oppstår. Endringene i, og de nye behovene kan ses i relasjon til Piaget og hans tanker om at vi har ulike kognitive skjema som inneholder våre erfaringer og forståelse av ulike kategorier. Når vi utvikler oss og lærer, endres disse skjemaene og vi tilegner oss ny kunnskap, men det oppstår også andre spørsmål en ønsker svar på, og andre behov. (Imsen, 2014).

Også Bronfenbrenners (1981) teoretiske grunnlag kan brukes til å forklare endringer i elevenes behov. Bronfenbrenner mener at det er flere system omkring eleven som påvirker

dens læring og utvikling, som endres over tid, som medfører at eleven har behov for annen type hjelp og muligens på andre ting enn tidligere. Si for eksempel at en elev bytter skole, da har den nye skolen og måten de tar imot denne eleven stor innvirkning på elevens trivsel og læring. Maslow (1954) sier at individets mest grunnleggende behov må dekkes før andre overliggende behov kan tilfredsstilles. Ut fra denne tankegangen vil man i de tilfeller en elev bytter skole, være spesiell oppmerksom på at eleven opplever trygghet og trivsel, for å kunne legge til rette for gode lærings- og utviklingsbetingelser.

Å forholde seg til at arbeidet med å tilpasse opplæringen er en prosess som ikke tar slutt, eller som en «evig kamp» (Lærer «E»), kan ses i relasjon til Vygotsky (1978) og hans tanker om den proksimale utviklingssonen. En kan ut fra denne modellen tenke at en må tilpasse opplæringen på et nivå som er passe krevende, slik at eleven kan strekke seg og mestre utfordringer ved hjelp av støtte fra andre. Hva elevene imidlertid mestrer og hva de synes er utfordrende er ikke statiske størrelser, men endres over tid og på tvers av fag og interesser. Det vil alltid være en slik at det er noe elevene synes er utfordrende, som de trenger hjelp til å mestre. Den proksimale utviklingssonen vil til enhver tid være gjeldene, men vil flytte seg etter hvert som elevene mestrer og finner nye ting som utfordrende.

Jeg spurte også lærerne om de tenkte at alle sine elever mottok den tilpasningen eller tilretteleggingen i opplæringen som de hadde behov for (se vedlegg 4, spørsmål 2d). Da sa den ene læreren, lærer «B» at «Det går ikke an hvis det skulle vært slik» og viste til en undersøkelse som hun hadde lest om tilpasset opplæring på en skole med klasser med få elever. Intervjupersonen fortalte at en skulle tro at lærerne i disse klassene var fornøyde med sitt arbeid med å tilpasse og tilrettelegge opplæringen for sine elever. Men slik læreren fortalte var ikke dette helt tilfellet, for desto færre elever en hadde, jo større anledning hadde læreren til å bli bedre kjent med hver enkelt elev, og gjennom å bli bedre kjent, ser man hele tiden nye måter å kunne tilpasse til den enkelte. Lærer «B» mente med dette at man ikke har anledning til å dekke alle behovene til elevene, fordi det alltid vil dukke opp nye, og en har ikke tid til å følge opp alle disse behovene i den grad en ønsker. Poenget hennes med å vise til denne undersøkelsen, var at når ikke lærere med få elever føler de kan dekke elevenes behov, hvordan skal en klare det dersom klassene er langt større, og det er desto flere elever å tilpasse til. Elevene skal også følges opp i det arbeidet de gjør, som kan bli enda mer tidkrevende og omfattende dersom tilpasningene til enkelteleven blir mer individuelt orienterte.

Arbeidet med å tilpasse opplæringen til elevene ikke er å betrakte som en prosess mot et



endelig nådd mål. Ettersom det er en vedvarende og kontinuerlig prosess må en ut fra eksempelvis knapphet på ressurser og tid, kunne si at «nå er det godt nok», som flere av mine intervjupersoner trakk frem både som en del av de utfordrende sidene omkring tilpasset opplæring, men også som et mer personlig råd til meg som skulle begynne å arbeide i skolen i nær fremtid.

## **5.2. Tilpasset opplæring med hensyn til enkelteleven og fellesskapet**

Under har jeg forsøkt å trekke frem lærernes svar i forbindelse med forskningsspørsmål b). «Hvordan oppleves det som utfordrende å ivareta både enkeltelevers og fellesskapets rettigheter og behov, og hvordan løser og begrunner lærerne sine vurderinger knyttet til spenninger mellom disse?»

Ut fra opplæringsloven skal skolen og lærerne sørge for å ivareta alle elever og gi dem en opplæring som er tilpasset den enkelte. (Opplæringslova, 1998). Det kan være vanskelig for lærerne å vurdere i hvilken grad den tilpassede opplæringen er å anse som individuelle tilpasninger, eller noe mer generelle tilpasninger rettet mot elevgruppa og fellesskapet. Dette henger sammen med at begrepet tilpasset opplæring er så innholdsrikt og uklart (Jensen og Lillejord, 2009). Det kan oppleves som utfordrende for lærerne å balansere mellom tilpasninger til enkeltelevers behov og klassens, når en skal ivareta alle elevers behov og imøtekomme deres rettigheter omkring tilpasset opplæring, også når det gjelder trivsel på skolen. Som vi så av forrige tema, kom det frem at lærerne syntes at arbeidet med å tilpasse opplæringen for sine elever ikke var helt uproblematisk, men kunne være utfordrende til tider. At klassene rommer et stort elevmangfold, der elevene har svært ulike erfaringer, evner og forutsetninger gjør at elevene har behov for ulike typer tilpasninger. Elevenes evner og forutsetninger, og deres behov forandrer seg også med tiden, som er med på å gjøre arbeidet med tilpasset opplæring som omfattende, og kan være utfordrende for lærerne.

Under trekker jeg frem at arbeidet med å tilpasse opplæringen til hele spekteret av elever er vanskelig, og i mitt forskningsprosjekt kom det frem av lærerne at de ikke følte at de klarte å tilpasse nok til de evnerike elevene, som trengte større utfordringer og at disse elevene ofte ble litt glemt. Fordi denne problematikken utpekte seg som framtrødende i lærernes tilbakemeldinger i mine intervju, valgte jeg å vektlegge denne tematikken i resultatdelen, selv om lærerne også kan komme til å oppleve det som utfordrende å

imøtekomme elever som er i andre enden av skalaen, de som har mer faglige utfordringer som eksempelvis lese- og skrivevansker.

Den ene intervjupersonen trakk frem at hun syntes at det var utfordrende å få til generell tilpasset opplæring, og vanskelig å «legge lista», og at de ofte laget undervisningsopplegg som traff det midterste sjaktet av elevene og deres ferdighets- og kunnskapsnivå, samt å følge opp de elevene som ikke mestret. Læreren mente videre at det var lettere å hjelpe elevene som syntes ting var vanskelig, og som ikke nådde kompetansemålene enn dem som kunne klare mer. Læreren forklarte at disse elevene ofte ble litt oversett fordi det var travelt, og fordi en også skulle hjelpe de mer faglig svake elevene, i tillegg til at elever med andre utfordringer enn det faglige tok opp mye av lærerens tid og ressurser.

### **Tilpasset opplæring og elever med stort læringspotensial (evnerike elever)**

Å kunne tilpasse opplæringen innebærer en tanke om at barn er ulike når det gjelder blant annet deres evner, forutsetninger og innlæringshastighet (Utdanningsdirektoratet, 2017). Flere av intervjupersonene tok opp at tilpasset opplæring handlet om å møte elevene der de er, som vil si å ta utgangspunkt i deres evner og ulikheter, og kunne legge til rette slik at elevene lærer på måter og med et tempo som passet dem. Man skal som lærer gjennom pedagogisk og organisatorisk differensiering tilpasse opplæringen til elevenes evner og forutsetninger (Idsøe, 2020). Intervjupersonenes forståelse av begrepet tilpasset opplæring står i samsvar til det som kommer frem i læreplanen og i opplæringsloven der «Opplæringen skal tilpassast evnene og føresetnadene hjå den enkelte eleven, lærlingen, praksisbrevkandidaten og lærekandidaten» (Opplæringslova, 1998, § 1-3).

Ut fra det lærerne fortalte gjennom sine intervju, kan det virke som at det i stor grad ble tilpasset til elevene som ikke klarte å følge den ordinære opplæringen, og at det var viktig å sørge for at det ble satt inn tiltak og at elevene som trengte det fikk mer særskilt tilrettelegging, slik at disse elevene ikke falt lenger av, og med større avstand fra å følge den ordinære opplæringen. Det ble imidlertid ikke snakket like mye om tilpasninger oppover, om det å gi tilstrekkelig med utfordringer til elever som presterte over gjennomsnittet og ut over det som var forventet. Flere av mine intervjupersoner løftet frem akkurat dette, at de følte at de ikke brukte nok tid på disse elevene, og ikke ga dem nok utfordringer. Da kan en stille spørsmål omkring om man tilpasser opplæringen til elevene i stor nok grad, og hvilke elever vi egentlig tilpasser mest til når det gjelder elevenes utvikling og progresjon? Som lærerne

selv påpekte gjennom å vise til sin forståelse av innholdet i begrepet tilpasset opplæring, skulle denne gjelde alle elever, med sine ulike forutsetninger og evner.

UNESCOs Salamanca-erklæring løfter frem nettopp prinsippet om at opplæringen skal favne alle elever. « The guiding principle that informs this Framework is that schools should accommodate all children regardless of their physical, intellectual, social, emotional, linguistic or other conditions. This should include disabled and gifted children (...)» (UNESCO, 1994, s. 6). Her ser vi at skoler skal kunne tilpasse opplæringen til elever i hele spekteret med sine ulike behov, i begge retninger, både til dem som har utfordringer ved å lære grunnet fysisk utviklingshemming, men også elever som har stort lærings- og utviklingspotensial. Når det står så klart at alle elevene skal få en opplæring som er tilpasset deres evner og forutsetninger, er det interessant å se hvorfor intervjupersonene ikke differensierer opplæringen like mye til alle sine elever. Under trekker jeg frem og diskuterer mulige årsaker til manglende tilpasninger for evnerike elever, da dette viste seg å være et gjennomgående tema i mine intervju. Dette er til tross for at det i skolepolitisk sammenheng snakkes om et kompetanseløft blant de voksne rundt barna for å sørge for mer inkludering og hovedsakelig for å kunne hjelpe elevene med de utfordringene og vanskene dem står ovenfor. (Utdanningsdirektoratet, 2021). Forhåpentligvis vil økt kompetanse blant de ansatte også være til hjelp for å i større grad ivareta de elevene som har et stort ubrukt læringspotensial, eksempelvis gjennom arbeidet med økt bevissthet omkring og vektlegging av prinsippet om inkludering av alle elever.

I Børte, Lillejord & Johansson (2016) sin forskningsoppsummering om evnerike elever svarer godt til mine funn: «Ettersom lærerne er mer opptatt av de som sliter, blir mange evnerike elever heller ikke inkludert i grupper som får differensiert undervisning» Og at «I de finske studiene anbefales det at evnerike elever får undervisning individuelt eller i gruppe med andre høyt presterende elever» (Børte, Lillejord & Johansson, 2016, s. 8).

Den ene læreren i min studie (lærer «E»), trakk frem i sitt intervju at det var vanskelig å finne elever som de evnerike kunne plasseres sammen med, som var på noenlunde samme nivå. Intervjupersonen løftet på den andre siden frem at dette hadde vært en god ting for eleven, ikke minst for å hjelpe til med å holde motivasjonen oppe.

Sitat fra lærer «E»

Han som ligger øverst faglig sett, og leser som en voksen. Elsker å lese. I begynnelsen av tredje klasse fant jeg lesestoff for 4. og 5. klasse, og han var kjempemotivert. Til å

starte med syntes han det var gøy å få en bok og følte seg litt stolt. Jeg vet at oppgavene passet til han, men så tror jeg kanskje at det ble litt ensomt, at han skulle hatt noen andre med, slik at de kunne ha jobbet sammen med slike oppgaver.

Ut fra det læreren forteller kan vi se at eleven fikk utfordre seg og hadde oppgaver som passet hans nivå, og som han hadde et potensial til å utvikle seg videre på. Utfordringen som læreren trakk frem var å opprettholde motivasjonen, da eleven følte seg ensom og alene med det de oppgavene han holdt på med. Ut fra dette eksempelet kan man se den viktige rollen sosiale faktorer har for motivasjon og læring. Dette står i relasjon til Vygotsky sin sosiokulturelle teori, der læring og læringsprosessen anses som en sosial begivenhet, og skjer gjennom samhandling med andre (Vygotsky, 1978).

Den manglende opplevde motivasjonen hos eleven kan knyttes til Ryan og Deci (2000) sin selvbestemmelsesteori, som knytter den indre motivasjonen sammen med tre grunnleggende behov som skal tilfredsstilles. Her er det ene behovet å føle en tilhørighet i et sosialt fellesskap. Selv om eleven som det snakkes om i dette eksempelet holder på med ting som er faglig utfordrende og treffer godt på denne måten, gjør kanskje den opplevde faglige avstanden mellom han og resten av klassen, at han ikke føler tilhørighet i elevgruppen, og har dermed manglende motivasjon for å fortsette.

Honneth (2008) snakker om hvor viktig det er at individet føler seg anerkjent, og dette gjennom aktualisering av tre ulike sider ved anerkjennelse, som han kaller for sfærer. En av de tre sfærene, solidaritetssfæren, handler om at individet må føle at en blir godtatt og verdsatt for sine evner og forutsetninger av det sosiale fellesskapet. Det kan tenkes at dersom en elev føler at han/hun skiller seg ut fra sine medelever gjennom å ha økte kunnskaper og ferdigheter, og at elevens evner ikke blir anerkjent blant sine medelever, at dette reduserer motivasjonen for å fortsette å utvikle seg. Det kan videre tenkes at det å anses som «smart» ikke er like høyt verdsatt i enkelte miljøer. Idsøe (2020) skriver at elever med stort læringspotensialet ofte «(...) lærer å kun gjøre det de blir bedt å gjøre og ikke noe mer, for ingen setter pris på det om de gjør noe mer eller annerledes enn det læreren ba om» (s. 28).

Eleven føler ikke et fellesskap med elevene i det arbeidet han/hun gjør, fordi eleven ikke deler sine opplevelser med dem, men holder på med ting på egen hånd, som skaper en større avstand til resten av elevene og det klassen holder på med. Ryan og Deci (2000) snakker om hvordan konteksten og miljøet rundt individet kan stimulere helse og trivsel. Ifølge selvbestemmelsesteorien har mennesker et psykologisk behov for å føle tilhørighet, for

å bli indre motiverte, og for å utvikle oss. (Ryan & Deci, 2000). At eleven føler seg verdsatt er en viktig side av det å føle at en hører hjemme blant sine medelever, og som en del av klassefelleskapet.

Den samme læreren kom videre frem med eksempler fra tidligere år som lærer hvor de arrangerte smågrupper for de evnerike elevene, noe som elevene syntes var veldig gøy og lærerikt, men at det gradvis forsvant fordi det ble vanskelig å opprettholde grunnet ressursmangel. En årsak var at det ikke ble prioritert ressurser til dette arbeidet i perioder skolen opplevde sykemeldinger, og det ble satt inn vikarer.

Lærer «D» snakker også om hvordan to evnerike elever har godt av å arbeide sammen:

Jeg prøver å være litt oppmerksom på å sette sammen elever som er på noenlunde samme nivå. Jeg tror spesielt at to "flinke" elever jobber godt sammen, og har noen å strekke seg til. Det synes jeg er viktig å ha i skolen. Det synes jeg også er viktig med tanke på tilpasset opplæring, at de kan løfte hverandre opp. Derfor synes jeg at det er bra med læringsvenn, at de sitter to og to sammen, fordi da kan du sette to elever sammen, som kan hjelpe hverandre og styrke hverandre. Dette synes jeg faktisk er en bit av den tilpassede undervisningen. (Sitat lærer «D»).

Gjennom å plassere to elever sammen som er på noenlunde nivå, som trekker hverandre opp, kan dette virke motiverende fordi de sammen kan få til noe mer og finner støtte i hverandre. Tanken om at en kan strekke seg og utfordre seg selv, ved støtte i en annen finner vi igjen i Vygotsky (1978) sin teori om sosial læring og utvikling, den proksimale utviklingssonen. Som lærer kan man tenke at en kan tilpasse og gi undervisningsopplegg som er passe utfordrende for elevene, men ikke for vanskelige, slik at de sammen kan mestre og løfte hverandre opp, slik som læreren trakk frem i sitatet ovenfor.

### **Bruken av evnerike elever som lærerassistenter**

I forskning kommer det frem at evnerike elever ofte brukes som lærerassistenter, noe som ikke anbefales hos forskerne (Børte, Lillejord & Johansson, 2016). En forståelse kan være at man på denne måten ikke får utfordret disse elevene i stor nok grad, og utnyttet det potensialet disse elevene har for å videreutvikle seg. Problematikk omkring bruken av evnerike elever som lærerassistenter kommer også frem i mine intervju.

Lærer «E», sier i min studie at elevene som presterer høyt faglig på skolen ofte får en rolle der de hjelper sine medelever, gjerne læringsvenn som en sitter ved siden av, som kan litt mindre enn dem selv. Læreren sier videre at elevene liker å være gode forbilder, å hjelpe de andre og er flinke til å forklare ting for sine medelever. Dette trenger ikke å være negativt fordi det kan forekomme læring for begge parter i denne samhandlingen. I den overordnede delen av læreplanen under *prinsipper for læring, utvikling og danning* står det at «Elever som lærer å formulere spørsmål, søke svar og uttrykke sin forståelse på ulike måter, vil gradvis kunne ta en aktiv rolle i egen læring og utvikling» (Utdanningsdirektoratet, 2017). Å dele sin kunnskap med sine medelever vil kunne gi den gjeldende eleven økt selvbevissthet om egen læring.

Også den eleven som blir hjulpet av sin medelev kan utvikle seg gjennom denne interaksjonen. En slik måte å tenke læring og utvikling på finner vi igjen i Vygotsky (1978), *den nærmeste utviklingssonen*, som sier at elevene kan strekke seg og lære mer dersom læringen skjer sammen med noen som er mer kompetente og kan mer. Denne personen trenger ikke å være læreren, men kan være en medelev.

På den andre siden gjelder det imidlertid å passe på at det ikke skaper et for stort skille og en skjevfordeling i maktbalansen mellom elevene. Lærer «E» sier følgende om denne måten å jobbe på: «Man kan ikke bare holde på med dette. Da blir det litt slik *nå skal jeg lære deg lille venn*» (Sitat fra lærer E.) En annen side er hvor vidt det er motiverende for de evnerike elevene å stadig bli satt til å hjelpe sine medelever, da dette ikke byr på nok utfordringer, men heller kan ses å være oppgaver av mer repeterende art.

### **Elever med stort læringspotensial kan ha manglende motivasjon til å utfordre seg, som følge av manglende utfordringer**

Jeg spurte lærerne om det var noen spesielle sider ved begrepet tilpasset opplæring som de tenkte var mer utfordrende enn andre å gjennomføre i praksis.

Lærer «A»: «Jeg synes generelt at det er litt vanskelig. Vi havner ofte på midten. Jeg synes det er lettere å hjelpe de elevene som strever, som ikke når kompetansemålene enn de som kan klare mer»

Videre utdypet læreren:

Ja, ofte så er ikke de elevene motivert til å gjøre den ekstra innsatsen. Og det er kanskje vår skyld. At de blir litt oversett fordi det er litt travelt og at vi bruker all tida vår på de som er faglig svake og vi bruker mye tid på den med andre utfordringer enn faglige utfordringer, så de som er faglig sterke de blir litt glemt. De vet jeg selv at jeg ikke bruker nok tid på, at vi ikke får satt i gang et ordentlig trøkk. Jeg føler jo av og til at jeg mister noen. Og de er så greie, de gjør det de skal og slikt, så får du ikke tid til å gå bort å spørre: «kunne du gjort det på en annen måte, kan du fortelle litt mer om dette». (Sitat, lærer A)

Mangel på differensiering kan ifølge Idsøe (2020), føre til at elevene kjeder seg og ikke er motiverte, selv om de presterer godt. De vil ikke utvikle selvregulært læring fordi oppgavene er for lette og de får gode resultater uten å legge inn en innsats. Videre hevder Idsøe (2020) at disse elevene av mangel på differensiering, ofte ikke har lært å mestre vanskelig ting og opplevd glede med å mestre utfordrende oppgaver. Dersom en ser på John. W. Atkinson sin teori om prestasjonsmotivasjon, må individet føle at det er en mulighet for å lykkes med oppgaven en står ovenfor, samtidig som en kjenner på en viss usikkerhet og risiko for å mislykkes knyttet til oppgaven, som er gunstig for å skape motivasjon (Imsen, 2014). Med bakgrunn i dette kan det være problematisk dersom de evnerike elevene ikke får nok utfordringer, og alltid klarer de oppgavene de står overfor, fordi de ikke gis nok utfordringer, der de også kjenner på en reell mulighet for å mislykkes. Det er når en mestrer slike oppgaver, som er utfordrende at man kjenner på mestringsfølelse og motivasjon.

Lærer «C» trekker frem mye av det samme som Lærer «A» at man ikke bruker nok tid på de evnerike elevene, at de blir litt glemt:

I naturfag, der er det noen som er kjempeengasjerte og er inne på veldig detaljerte og avanserte forklaringer. De synes det er så spennende og har lyst å diskutere det, men så har du elever som sitter å ikke får med seg noen ting. Jo mer du snakker, jo mer faller de av. Da har du på en måte mistet dem. Når du fanger opp ting som enkelte elever er veldig interessert i, så har du så lyst til å bygge videre på det, men så mister du jo dem som ikke er med på den samme tankegangen. (Sitat lærer «C»).

Disse funnene er overraskende da en som lærer ifølge den overordnede delen i læreplanen, skal kunne tilpasse opplæringen til alle sine elever, ikke bare den som finner den ordinære opplæringen som krevende, men også gi de evnerike elevene tilstrekkelig med utfordringer og

anerkjennelse (Utdanningsdirektoratet, 2017). Når en ikke gis nok utfordringer opplever man ikke mestring på samme nivå, som kan dempe motivasjon for å legge inn en ekstra innsats, dersom man føler at dette arbeidet ikke blir verdsatt.

Jeg spurte intervjupersonene om de tilpasset leksene til elevenes forutsetninger og behov, hvor en lærer ga større inntrykk om at tilpasningene i hovedsak gjaldt for dem som syntes det var vanskelig å følge det ordinære opplegget.

Jeg føler at leksene legger seg litt midt på treet, og så har vi hjelpemidler som hjelper dem som sliter med å gjøre leksene på egen hånd. Men de som raser gjennom leksene, for dem så er det herlig. De har gjerne gjort en lekse på 10 min, som noen gjerne bruker en halv time på» (Sitat fra lærer «C»).

En slik holdning kan tenkes å være problematisk da det kan forstås som at leksene er noe man skal gjøre uavhengig av hvilket læringsutbytte man får gjennom dette arbeidet. En skulle tro at dersom en bruker langt mindre tid på å gjennomføre leksene, at disse ikke tar tilstrekkelig høyde for elevenes evner og forutsetninger, og dermed i liten grad fører til økt læring. Leksenes betydning begrenses til en oppgave elevene skal gjennomføre, mer ment som repetisjon enn for å bygge opp omkring videre utvikling. Dette funnet samsvarer med det om Børte, Lillejord og Johannson (2016) fant i sine intervjuer at lærerne i liten grad planla egne hjemmelekser til evnerike elever.

Sitat lærer «C»

Jeg føler de (evnerike elevene) blir litt glemt i skolen. De som har det store læringspotensialet, det blir mer at de kan gjøre litt mer. De får bare mer mengdetrening på en måte. De får så mye sånn ekstra som ikke er nødvendig, i stedet for å bli utfordret på det de trenger å lære seg, og tilegne seg nye kunnskaper.

Dette til tross for det som kommer frem i Børte, Lillejord og Johannson (2016) at «Mange lærere mener at evnerike elever trenger større utfordringer og mer avanserte oppgaver. Utfordringene må imidlertid være konsistente og tilpasset eleven. Repetisjoner og spontane aktiviteter er uheldig» (s. 8). Å kunne tilby de faglig sterke elevene nok utfordringer er noe som lærer «D» også trekker frem som utfordrende. «(...) å gi noe bra nok til de flinkeste elevene, det kunne vi blitt enda flinkere til». Her anser jeg det som intervjupersonen snakker om som bra nok, til å dreie seg om kvaliteten på det som gis, og de forventningene



lærerne har til de faglig sterke elevene. Intervjupersonen snakker videre om at «Vi er veldig opptatt av å løfte dem som ligger i faresonen, men de har jo like mye rett de flinke elevene til å få utfordre seg. For den er jo litt enkel nå ved at vi da bare bruker *Multi Smart*. De hjelpemidlene har gjort det litt enklere å tilpasse automatisk» (Sitat lærer D).

Bruken av hjelpemidler som eksempelvis *Multi Smart Øving* som er Gyldendals digitale adaptive læremiddel, skal fungere som et supplement til undervisningen elevene får. Slike hjelpemidler gjør arbeidet med å differensiere matematikkoppgavene automatisk, slik at de justerer seg etter elevens nivå og ut fra de oppgavene elevene mestrer eller ikke får til. (Gyldendal, u.å.). Dette kan ses som et godt tilskudd til å tilpasse opplæringen, hvor læreren også har tilgang til informasjonen programmet har om elevene, slik at en kan se elevens faglige nivå og følge deres progresjon. Det kan imidlertid tenkes å være problematisk dersom dette er den eneste tilpasningen som gjøres for elever som både synes at matematikken er vanskelig, men også for dem som mestrer mye, da slike oppgaver kan tenkes å være repeterende og dermed lite motiverende for elevene i lengden. Som Gyldendal skriver om *Multi Smart Øving* er formålet med læremiddelet øving og mengdetrening (Gyldendal, u.å.). Mengdetreningen, dersom den er mye gjentakende, kan tenkes å oppleves som repeterende for elevene.

Håstein og Werner (2003) omtaler vanskene med å realisere deler av prinsippet om tilpasset opplæring som *det individuelle dilemma*. Vi har gjennom forpliktende formuleringer i lovverket og læreplanen et sterkt vern om den enkelte elevs rettigheter og behov, som kan skape et dilemma når man skal realisere deler av prinsippet om tilpasset opplæring. Dersom man har et stort fokus på å ivareta og imøtekomme elevens individuelle rettigheter, så kan en samtidig utilsiktet komme til å svekke den samme elevens tilhørighet til klassefelleskapet. Dette henger sammen med at spesialpedagogiske tilbud ofte forekommer utenfor klassen og fellesskapet der, og er dermed ekskluderende (Nordahl et al, 2018). Det oppstår et dilemma fordi rettigheten omkring tilpasset opplæring også innebærer rett til å være sammen med andre. (Håstein & Werner, 2003).

Noe som kan være en annen utfordrende side ved å realisere prinsippet om tilpasset opplæring i skolen, er arbeidet med å ivareta både enkeltelevers rettigheter og behov, og samtidig ivareta klassens mer kollektive rettigheter og behov. Å finne en balanse mellom elevers individuelle behov og fellesskapets behov kan være utfordrende for lærere, og kommer til uttrykk gjennom

eksempelvis arbeidet med tilpasset opplæring for elever som viser en undervisningsforstyrrende eller utagerende atferd, som jeg kommer inn på i avsnittet under.

## **Elever som viser undervisningsforstyrrende og utagerende atferd**

### *Undervisningsforstyrrende atferd*

Jeg spurte intervjupersonene om det var en type atferd elevene utviste som var forstyrrende for undervisningen og arbeidsroen i klasserommet. Flere av lærerne svarte at det var veldig forstyrrende med elever som satt og lagde mye unødvendig lyd og uro, både for medelevene, men også for læreren selv. Den ene læreren la frem at en slik støy gikk mer under radaren for elevene i klassen, men var veldig forstyrrende for henne som underviste. En annen lærer mente at dersom noen elever satt og lagde mye unødvendig bråk, så ble medelevene veldig forstyrret av det, og noen ganger korrigerer de sine medelever. Den ene av lærerne trakk frem at dersom elevene ikke stoppet med å forstyrre undervisningen, så hendte det at hun tok eleven ut av klasserommet for å løse situasjonen der.

Det hender at andre blir irriterte. Jeg har også opplevd at elever hysjer på hverandre, eller selv ber andre om å stoppe. Og det er noe vi helst vil unngå, at da er det bedre å heller ta en samtale med eleven og prøve å ordne det på en grei måte. (Sitat, lærer «C»)

Som oppfølgende spørsmål spurte jeg om begrunnelsen bak det å ta ut eleven i slike tilfeller, og hvilke elever man tar hensyn til. Læreren svarte da at det er for å ivareta både eleven som forstyrret og de andre elevene. Medelevene ble lett irriterte, og det var heller ikke bra for eleven som forstyrret, og sier at «(...) uansett hvilken elev det er, er det flaut å være den som sitter og forstyrrer» (Sitat, lærer «C»)

Andre vanlige måter å korrigere elevenes undervisningsforstyrrende atferd der elever viste unødvendig støy, som viste seg å være ganske stor enighet om hos mine intervjupersoner, var at lærerne viste tegn til eleven at den måtte stoppe, og dersom eleven ikke stoppet, beveget lærerne seg ofte mot eleven, som pleide å få dem til å stoppe. Hvis ikke kunne læreren gjøre eleven oppmerksom på at atferden måtte stoppe, ved å legge armen sin på skulderen til eleven for å få deres oppmerksomhet. Selv om lærerne trakk frem ulike måter å håndtere undervisningsforstyrrende atferd, kan det virke som de syntes det var mer utfordrende å hjelpe elever med mer alvorlig problematferd som utviste en utagerende og aggressiv atferd.

### *Utagerende og aggressiv atferd*

Elever som periodevis utviser utagerende atferd i undervisningssituasjoner, og som kan komme til å reagere med sinne og aggresjon, trekker flere av lærerne frem som krevende. «(...) sinne og aggresjon er vanskelig. Jeg har verken erfaring med det eller noe fra studiene der vi snakker om hvordan tilpasse til aggressiv atferd» (sitat, lærer «C»).

Ut fra det lærerne sier er det mye som tyder på at de finner mye god hjelp i andre ansatte som assistenter og miljøarbeidere, og det kan virke som de også til dels er avhengig av denne støtten for å møte de elevene som ofte viser en utagerende og aggressiv atferd.

(...) ofte har vi fagarbeidere som hjelper disse med store utfordringer, og i forhold til disse som klarer å være i klasserommet så opplever jeg det at har du gode rutiner, så er de ganske lette å "hanke inn" igjen. Du må kanskje ta et stopp og en oppsummering, et situasjonsskifte, altså bare finne på noe annet. (Sitat, lærer «A»)

Jeg ser at hvis jeg skal planlegge en time, å ha disse elevene helt alene så må du jo være veldig på hva er det som roer dem, at jeg får dem med meg. (...) Det er jo heldigvis ikke så mange timer at jeg er helt alene, men det skjer jo inni mellom. Og det er jo ganske utfordrende, da jeg har et par elever som egentlig er lovpålagt å ha litt ekstra, og av og til forsvinner det. Det er jo klart at de har en veldig påvirkningskraft på resten av gjengen. Den type elever har man jo stort sett i alle klasser. De er veldig med på å påvirke og legger føringer for undervisningen. (Sitat, lærer «D»)

Jeg spurte også lærerne hvordan de tilpasset opplæringen til elever med utagerende atferd. Noen av lærerne trakk frem viktigheten med å bygge gode relasjoner til elevene, kjenne elevene og vite hva som trigget visse typer reaksjonsmønstre, for å unngå vonde situasjoner ved å forsøke å ligge i forkant. Det ble også trukket frem at lærerne lagde egne avtaler med elever som ofte utagerte, om hva elevene kunne gjøre i slike situasjoner, som eksempelvis trekke bort fra situasjonen ved å gå en liten tur. Disse argumentene finner vi igjen i teori om autoritativ klasseledelse og den autoritative læreren, for å imøtekomme elevene på en best mulig måte for å skape trivsel og læring (Baumrind, 1978; Nordahl et al, 2003).

På en annen side kommer det frem at elevene ofte krever tett oppfølging. «(...) enkelte elever krever veldig mye når du ikke har hjelp til dem, som har store utfordringer med å sitte i ro og som har diverse diagnoser. (Sitat, lærer «B»), og at det kan være vanskelig å balansere

mellom å gi enkelte elever nok oppfølging og være var på deres atferd, samtidig som man skal tilpasse og tilrettelegge for resten av elevene i klassen.

Ja, jeg skal tilrettelegge for denne eleven og unngå slike situasjoner for denne eleven, men så har du en full klasse, gjerne 25 andre elever du har ansvar for, som fortsatt skal ha undervisningen og som ha krav på den denne. Det er en utfordring. (Sitat, lærer «C»)

I den overordnede delen av læreplanen, under *opplæringens verdigrunnlag*, finner vi denne formuleringen: «En felles ramme gir og skal gi rom for mangfold, og elevene skal få innsikt i hvordan vi lever sammen med ulike perspektiver, holdninger og livsanskuelser» (Utdanningsdirektoratet, 2017). Både elevene som viser problematferd, men også resten av klassen skal lære om mangfold og ulikhet, og bør dermed også eksponeres for medelever som er annerledes enn dem selv, for å lære seg å håndtere sosiale situasjoner og akseptere at vi er forskjellige. Dette skal naturligvis ikke forekomme slik at noen elever føler seg utrygge på skolen. Den ene læreren fortalte hvor mye det påvirket klasse og læringsmiljøet til elevene dersom noen elever har utfordringer med å kontrollere egen atferd, som kan resultere i aggresjonsutbrudd. Elevene i klassen ble sittende med høye skuldre og var ansente i kroppen, fordi de ikke vet riktig når det plutselig skjer noe uventet, som at ting blir kastet på tvers av klasserommet. Denne uvissheten kan skape en utrygghet og redsel i elevgruppa, som læreren forteller at ikke er sunt, og heller ikke akseptabelt at de andre elevene skal utsettes for.

Noen ganger klarte ikke lærerne å løse situasjonene i klassen og valgte å ta de utagerende elevene ut av klassen, for å stoppe uheldige hendelser. Det var interessant å høre med lærerne hvorfor de tok ut disse elevene, og her var dem ganske samstemte på at det var mye for å beskytte og trygge resten av elevene i klassen. Men også for å skåne den eleven som viste den utagerende eller på andre måter aggressive atferden, ved å ta eleven bort fra situasjonen for å roe seg ned, og for å hjelpe eleven med å regulere sine følelser og forstå situasjonen uten tilskuere og forstyrrelser fra andre elever.

Som et ideal skal man tenke at alle elever har noe å bidra med i fellesskapet og er en berikelse for klassen, og at dersom en velger å ta ut noen elever fra klassefellesskapet så vil fellesskapet svekkes. På en annen side kan man si at det er grenser for hvor mye enkeltelever skal utøve av utagering og uro i klassemiljøet. Skal slike elever tas ut av klasserommet for å gis alternativ opplæring der, fordi dette gir mer arbeidsro og litt «pusterom» til resten av

klassen? Det blir dermed en viktig, og samtidig en utfordrende oppgave for læreren å balansere ulike elevhensyn mot hverandre. Den ene læreren trakk frem dette om viktigheten omkring å tenke på resten av klassen der det forekommer forstyrrende og utagerende atferd: «At de skal ha en god skolehverdag de andre også. De har krav på en god skolehverdag, og at det skal være en eller to som skal ødelegge alt for dem blir feil» (Sitat, lærer «D»).

### 5.3. Inkludering i tilpasset opplæring

Tidligere i oppgaven fremhevet jeg den utviklingen tilpasset opplæring har hatt historisk og hva som har vært viktig i forbindelse med tilpasset opplæring, og kjennetegnet de ulike epokene (Jensen og Lillejord, 2009). I dag har vi et sterkt fokus og vektlegging på inkludering, som man finner igjen i eksempelvis Meld. St. 6 (2019-2020) med tittelen *Tett på-tidlig innsats og inkluderende fellesskap i barnehage, skole og SFO*, som blant annet bygger sine vurderinger på Nordahl-rapporten som sier at det spesialpedagogiske tilbudet ved skolen er lite funksjonelt og ekskluderende (Nordahl et al, 2018). Prinsippet om å skape en inkluderende opplæring som ivaretar alle elever, også de faglig svake, er noe som vektlegges inn under satsingen med å sørge for tilstrekkelig kompetanse hos de voksne barna møter i skolen (Utdanningsdirektoratet, 2021).

Som det ble presentert i forrige tema, kan man spekulere i om den tilpassede opplæringen slik som den realiseres i skolen er inkluderende nok, når det kommer frem av flere av lærerne i mine intervju at de ikke tilpasser nok til de elevene med stort læringspotensial (evnerike elever). Ser vi tilbake til Ryan og Deci (2000), til selvbestemmelsesteorien, er det å føle tilhørighet og oppleve at en blir verdsatt for den man er, viktig for å stimulere helse og trivsel. Honneth (2008) trekker frem anerkjennelse som et grunnleggende psykologisk behov, og i den såkalte rettssfæren, står behovet for å bli hørt og respektert sterkt, som videre legger grunnlaget for selvrespekten til individet. I solidaritetssfæren er det sentralt at individet, eller i vårt tilfelle eleven, føler seg godtatt og verdsatt for sine evner og forutsetninger av fellesskapet i klassen. En kan tenke at dette er viktige komponenter for å føle seg inkludert.

At elevene synes de har en medvirkning og medbestemmelse for valg som angår dem, kan også anses som en viktig side av inkluderingsbegrepet. Ryan og Deci (2000) bruker begrepet autonomi som en essensiell del av selvbestemmelsesteorien. Ordet autonomi kan brukes for å legge frem hvor viktig det er at en føler eierskap til de valgene som tas, som får konsekvenser for en selv. Gjennom å være med å bestemme, og ansvarliggjøres for valg en

tar, er det tenkelig at det medfører at elevene opplever mer mestring og en økt motivasjon som kommer innenfra. (Ryan & Deci, 2000). Gjennom å føle at en regnes som et autonomt individ, med selvbestemmelse, kan en i større grad føle at en blir hørt og respektert av fellesskapet, som er viktig for å føle tilhørighet og inkludering.

Tilpasset opplæring og inkludering kan også omhandle problemstillinger knyttet til hvor undervisning og spesialundervisning gjennomføres, gjennom organisatorisk differensiering. Organiseringen av undervisningen, i den grad den foregår inne eller ute av klassen, kan være aktuell for å belyse sider som har med en inkluderende praksis, og ivareta sider ved tilpasset opplæring, at denne skal være inkluderende.

De fleste av lærerne i mine intervju trakk frem at spesialpedagogiske tiltak ofte foregikk utenfor klassen, men viste samtidig at de hadde forståelse omkring at organiseringen kunne være problematisk da man også skal sørge for at elevene føler seg inkludert i klassefellesskapet. Jeg spurte dem om det var noen ting de var bevisste på å gjøre, for å hindre at elevene fikk redusert følelse av å tilhøre klassefellesskapet, når elevene til tider ble tatt ut for å gis undervisning andre steder (se vedlegg 4, spørsmål 4f). Noen av svarene jeg fikk var at elevene ble tatt ut i grupper for å gis spesialundervisning, for å skape en følelse av tilhørighet i et fellesskap, dersom dette var gunstig for læringen. Noen elever trengte imidlertid mer én til én interaksjon for å lære, da det å holde på konsentrasjonen var krevende for enkelte elever, noe som ble mer utfordrende dersom andre elever var til stede.

Et annet innspill var at lærerne tok hensyn til hvilke timer klassen hadde når de tok ut elevene av klassen. Flere av lærerne trakk frem at de i den grad det lot seg gjøre, ikke la spesialundervisning til timer som eksempelvis kunst og håndverk, mat og helse, og gym, som ofte var godt likt av elevene, og som bar preg av å være praktiske fag. I disse fagene kan en tenke at elevene i stor grad er aktive og bygger opp omkring fellesskapsfølelsen, fordi slike fag inneholder mye samhandling og samarbeid mellom elevene. De får gode opplevelser sammen, gjennom fag som mange elever liker.

På en annen side kom det frem at det imidlertid ikke alltid lot seg gjøre å ta hensyn til slike fag, spesielt i de tilfeller spesialundervisningen ble organisert slik at den samlet elever på tvers av de ulike klassene på trinnet, og klassene i utgangspunktet hadde ulike timeplaner.

I følge Håstein og Werner (2014b) kan individuelle planer som utarbeides for elever med rett på spesialundervisning, skape en utfordring når de andre elevene i klassen følger en felles plan, fordi en samtidig skal imøtekomme idealet og en inkluderende skole. De mener videre at

det er i hvor stor grad de individuelle planene samsvarer med klassens plan, som avgjør om disse tiltakene er å regne som segregerende. En løsning på dilemmaet, for å imøtekomme individuelle behov, samtidig å legge til rette for at elevene opplever en følelse av å høre til klassefelleskapet, er å jobbe for at klassens plan inkluderer det mangfoldet som elevene representerer. Planen må da være fleksibel slik at den kan møte ulikheten i elevgruppa, og at den legger vekt på aktiviteter og oppgaver som alle kan delta i. (Håstein & Werner, 2014b). Gjennom å lage mer fleksible planer som tar høyde for alle elever og deres forutsetninger og interesser, kan en inkludere flere i den ordinære undervisningen, som i sin tur vil tenkes å redusere tilfeller av elever som har behov for mer spesialiserte tiltak, utover den ordinære opplæringen.

### **Kjønnsforskjeller i skolen i spesialundervisning. Et resultat av manglende inkludering?**

I NOU 2019: 3, *Nye sjanser – bedre læring — Kjønnsforskjeller i skoleprestasjoner og Utdanningsløp* kommer det frem at det er markante forskjeller mellom kjønnene på alle nivåer i utdanningssystemet, og at disse er økende ved alder. Videre er det langt flere gutter enn jenter som har behov for ekstra hjelp til å lære, da vi kan se at guttene utgjør rundt 70 % av elevene som får spesialundervisning i grunnskolen. (NOU 2019: 3).

Ettersom det kommer frem av forskning at det er store kjønnsforskjeller i elevenes prestasjoner i grunnskolen, kan en spekulere i om skolen i større grad klarer å tilpasse til og inkludere jentene enn guttene. Som eksempelvis Håstein og Werner (2014a) trekker frem at dersom man gjennom en mer fleksibel og inkluderende tilpasset opplæring kan få flere elever som kan mestre og utvikle seg gjennom det ordinære opplæringsløpet, og færre som mottar spesialundervisning.

Ettersom det kommer frem av forskning at det er store kjønnsforskjeller blant elevene som mottar spesialpedagogiske tiltak, så er det interessant at disse kjønnsforskjellene ikke ble bekreftet ved mitt forskningsprosjekt. Jeg spurte lærerne om de tenkte at det var en kjønnsforskjell blant elevene som mottok spesialpedagogiske tiltak (se vedlegg 4, spørsmål 4e), men fikk kun som svar fra den ene av de fem lærerne jeg intervjuet at det var en tydelig forskjell i kjønn blant de elevene som mottok spesialundervisning. Denne læreren mente videre at denne forskjellen nok hang sammen med utviklings- og modenhetsnivå blant guttene. En annen lærer trakk frem at det hadde hun ikke tenkt særlig over, men at hun ikke mente det var noen særlig stor forskjell, og tenkte om det kunne relateres til utvikling og modenhet blant elevene, men kom så frem til at de elevene som i hennes klasse mottok spesialundervisning faktisk var de eldste i klassen. Læreren sa etter videre betenkning at

dersom det var noen kjønnsforskjeller gjaldt disse nok i stor grad elevens språk og leseferdigheter, og tilpasninger som var rettet mot det. Dette samsvarer til NOU 2019:3, hvor det legges frem at «Jenter har bedre språkforståelse allerede før barna begynner på skolen (...)» (s. 12), som tyder på at jentene gjennomsnittlig, også i de første årene i skolen, har bedre leseferdigheter enn guttene.

De tre siste lærerne jeg intervjuet la frem at de syntes at kjønnene var nokså jevnt representert når det gjaldt spesialpedagogiske tiltak i deres klasser, som ikke bekreftet forskningen om store kjønnsforskjeller. Det kan være vanskelig å forstå hvorfor funnene i mitt forskningsprosjekt ikke samsvarte med forskningen på dette feltet, som er så tydelig på at det er kjønnsforskjeller i skolen, og spesielt blant elever som mottar spesialundervisning. En mulig årsak kan være individuelle forskjeller blant elevene hos lærerne som jeg undersøkte, som gjør at klassene ikke svarer til gjennomsnittsklassen, der guttene er overrepresentert i spesialpedagogiske tiltak. Muligens har lærerne jeg intervjuet flere jenter i disse klassene som også har behov for spesialpedagogikk enn hos gjennomsnittsklassen, som kamuflerer kjønnsforskjellen.

En annen viktig innvending er at jeg kun har intervjuet et fåtall lærere, som ikke vil kunne representere gjennomsnittet, og det store bildet av situasjon ute i skolen. Lærere delte deres personlige tanker og erfaringer, og det er ikke sikkert at man har erfart det samme, eller at læreren opplever å mestre å tilpasse like godt til begge kjønn i den ordinære opplæringen, slik at kjønnsforskjellene blant elever som mottar spesialpedagogikk ikke er så fremtredende. Muligens tar disse lærerne bevisste valg ved planlegging av undervisning som tar stor høyde for guttenes ferdigheter og interesser, for å redusere kjønnsforskjeller knyttet til visse fag og ferdigheter.

## **Studiens begrensninger**

### **- Innvendinger om forhold relatert til studiens reliabilitet og validitet**

#### *Reliabilitet*

Jeg snakket tidligere at det var viktig å være transparent gjennom hele forskningsprosessen, gjennom å gi leseren detaljerte beskrivelser og forsøke å legge frem ting på en oversiktlig måte (Thagaard, 2018), slik at andre kunne forstå hva som var blitt gjort og vurdere dette. Dette for å arbeide mot at de ulike delene av forskningsprosjektet mitt er reliabelt. Dette har



jeg forsøkt å gjøre, men gjennom å være kritisk til eget arbeid er det likevel noen ting jeg tenker kan være begrensninger ved denne studien, og som kan påvirke studiens troverdighet.

Slike sider kan gjelde hvor vidt forskningsprosjektet er reproduserbart. Jeg har i studien gjennom forskningsintervjuet tilegnet meg et fåtalls læreres erfaringer og tanker omkring problemstillingen, som legger grunnlaget for mine funn og diskusjoner. Her ble problematikk knyttet til ivaretagelse av de evnerike elevene gjennom tilpasset opplæring utpekt som sentral og viktig side som utfordrende i studien. Jeg har forsøkt gjennom mine semistrukturerte intervju å få frem lærernes ærlige og spontane svar, og få dem til å legge frem det de anser som aktuelt for akkurat dem. Det er dermed ikke sikkert at andre personer hadde svart det samme. Ettersom deltakelse i prosjektet baseres på frivillighet og fritt samtykke, kan jeg ikke vite om mine intervjupersoner gjenspeiler «den gjennomsnittlige» lærerens erfaringer med tilpasset opplæring i praksis. Muligens hadde mine intervjupersoner et ønske om å bli med i forskningsprosjektet nettopp fordi de var spesielt interessert i tematikken, og hadde sterke meninger om tilpasset opplæring, fordi de har erfart arbeid med dette som utfordrende.

Gjennomføring av intervjuene der jeg skulle gjennomføre semikontrollerte intervju syntes jeg var litt utfordrende. Ettersom jeg la opp til en del frie og åpne svar, var det vanskelig å vite om alle intervjupersonene hadde svart på de tingene jeg anså som viktige for å besvare min problemstilling. I etterkant så jeg at det var god dekning på de fleste av spørsmålene der jeg hadde fått tilbakemelding fra alle de fem intervjupersonene. Svarenes omfang varierte imidlertid, der noen snakket langt mer enn andre. Fordi jeg ville få til en dialog og ønsket videre utfyllende svar stilte jeg oppfølgingsspørsmål. Jeg merket at det var vanskelig å stille disse slik at de ikke skulle være ledende, da disse spørsmålene måtte stilles spontant der og da, og jeg ikke kunne forberede like godt som de andre spørsmålene jeg hadde forberedt i intervjuguiden.

Jeg har forsøkt å legge frem lærernes meninger på en direkte måte gjennom å bruke en del sitat fra lærerne i resultatet, nettopp for at det som legges frem skal representere deres meninger i størst mulig grad uten for mye påvirkning og tolkning fra min side. Ved transkribering fra lydopptak til tekst var jeg oppmerksom på å transkribere slik at jeg tok med alle ord. Deler der jeg var usikker på hva lærerne mente, og ikke kunne transkribere direkte uten tolkning, valgte jeg å utelukke fra videre bruk i oppgaven.

### *Validitet*

Som grunnlag for å vurdere studiens validitet ved fremleggelse av resultatene, har jeg i forskningsprosjektet valgt å være ærlig og legge frem en god beskrivelse av mine teoretiske perspektiv og mine standpunkt. Fordi slik som Thagaard (2018) legger frem vil slike perspektiver være med på å påvirke de tolkningene en kommer frem til, og i hvilket lys disse blir presentert. I tillegg til å legge frem mitt teoretisk rammeverk, har jeg innledningsvis også trukket frem at jeg har egne erfaringer fra praksis og min hypotese omkring problemstillingen, for å være ærlig og vise at jeg er bevisst min påvirkning gjennom tolkning og presentasjon av mine funn. Fordi jeg vet at jeg har en påvirkning på de svarene som kommer frem i intervjuet og tolkning av funnene, har jeg vært bevisst på dette ved alle sider av oppgaven, for at det som legges frem skal gi et riktig bilde av den virkeligheten som jeg har undersøkt.

### 6. Avsluttende kommentarer

I mitt forskningsprosjekt har jeg gjennom kvalitativ tilnærming, med bakgrunn i en fenomenologisk tilnærming intervjuet fem kontaktlærere for å undersøke deres erfaringer omkring arbeid med tilpasset opplæring i skolen. Jeg behandlet intervjudata i programvaren NVivo der lydopptakene ble transkribert og organisert i koder, og videre analysert med utgangspunkt i den tematiske analysen til Braun og Clarke (2006), for å finne tema som utpekte seg som sentrale.

Min problemstilling var «*Hvordan opplever kontaktlærere på barneskolen arbeidet med tilpasset opplæring som utfordrende, der man skal ivareta alle elevens rettigheter og ulike behov*»

I forskningsprosjektet har jeg undersøkt hva kontaktlærere på barnetrinnet opplever som utfordrende ved å tilpasse opplæringen for alle elever i sitt arbeid i skolen, og om de opplevde en forskjell mellom å realisere tilpasset opplæring i praksis versus hvordan tilpasset opplæring kommer frem i teorien, gjennom politikk og skolens styringsdokumenter. Jeg ønsket videre å undersøke hva som var utfordrende ved å tilpasse opplæringen til alle elever, og ved å kunne balansere mellom å imøtekomme enkeltelevens og fellesskapets behov.

Gjennom mine intervju kom det frem at det var utfordrende å arbeide med tilpasset opplæring i praksis, kontra i teorien. Lærerne trakk frem at klassene rommet et stort elevmangfold, der elevene hadde svært ulike erfaringer, evner og forutsetninger, som gjorde

at elevene hadde behov for ulike typer tilpasninger. Elevenes evner og forutsetninger, og deres behov forandret seg også med tiden, som var med på å gjøre arbeidet med tilpasset opplæring som omfattende og kunne være utfordrende for lærerne.

Lærerne la frem at det kunne være krevende å tilpasse opplæringen slik at en ivaretok både enkeltelevne og fellesskapet. De sa at de ofte måtte prioritere hvem som trang mest hjelp, og at det ble krevende å følge opp alle elevene slik de ønsket som et ideal. Det kom frem at tilpasningene ofte traff det midterste sjiktet av elevenes ferdigheter, i tillegg til å prioritere å løfte opp de svake elevene. Dermed ble ikke enkeltelever alltid like godt fulgt opp, og at det gikk utover elevene med stort læringspotensial, de evnerike elevene, som ofte ble glemt og oversett.

I oppgaven undersøkte jeg også spenninger som kunne oppstå med å ivareta både individet og fellesskapet, og hvordan de løste dette. Hvordan lærerne håndterte elever med undervisningsforstyrrende eller utagerende atferd, belyste noen utfordringer mellom å balansere mellom hensyn til ulike elever. Lærerne trakk frem at de syntes det var krevende å tilpasse til elever med utagerende atferd, og baserte seg mye på hjelp fra andre som assistenter og miljøarbeidere til dette arbeidet. Elever som forstyrret undervisningen ble ofte korrigert og stoppet med denne atferden, mens noen ganger så gjorde enkeltelevers utagerende atferd at lærerne valgte å ta dem ut av klasserommet, for å kunne håndtere situasjonen bedre. Lærerne vektla både hensynet til klassen og deres behov for trygghet og et godt læringsmiljø, samtidig enkelteleven som måtte skjermes for medelevers holdninger til denne oppførselen, samt å kunne hjelpe dem med å regulere atferden borte fra konteksten. En side ved tilpasset opplæring som kunne være krevende ved å imøtekomme alle elever, er å jobbe for at denne skulle være inkluderende. Det kan være vanskelig å kunne inkludere elever i klasserommet dersom de ofte utviser en atferd, som ikke er akseptabel og som forstyrrende for deres egen og sine medelevers læring.

Helt avslutningsvis ønsker jeg å stille spørsmål om hvor vidt det i det hele tatt vil være mulig å etterkomme tilpasset opplæring i realiteten, slik prinsippet fremkommer mer teoretisk, der en skal imøtekomme alle elevers rettigheter og behov, eller om tilpasset opplæring heller bør ses på som en grunnholdning som skal ligge til grunn for lærerens valg, og et ideal man skal jobbe mot. Muligens vil den nye opplæringsloven, der en har erstattet begrepet tilpasset opplæring med *universell opplæring*, gi oss en tydeligere ramme for hvordan en skal arbeide med å tilpasse opplæringen ute i skolen, og forholde seg til spørsmål om hvor langt en skal

strekke seg til å tilpasse til enkelteleven, og i hvilken grad tilpasningene skal gjelde fellesskapet.

## Referanser

- Barnekonvensjonen. (2003). *FNs konvensjon om barnets rettigheter: Vedtatt av De Forente Nasjoner den 20. november 1989, ratifisert av Norge den 8. januar 1991: Revidert oversettelse mars 2003 med tilleggsprotokoller*. Barne- og familiedepartementet. Hentet fra [https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kilde/bfd/bro/2004/0004/ddd/pdfv/178931-fns\\_barnekonvensjon.pdf](https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kilde/bfd/bro/2004/0004/ddd/pdfv/178931-fns_barnekonvensjon.pdf)
- Bjørnsrud, H. & Nilsen, S. (Red.) (2012). *Tidlig innsats. Bedre læring for alle?* Cappelen Damm Akademisk.
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77-101. DOI: [10.1191/1478088706qp063oa](https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa)
- Bronfenbrenner, U., & BRONFENBRENNER, U. (1981). *The ecology of human development: Experiments by nature and design*. Harvard University Press.
- Bunting, M. (2014). *Tilpasset opplæring- i forskning og praksis*. Cappelen Damm Akademisk.
- Børte, K., Lillejord, S. & Johansson, L. (2006). *Evnerike elever og elever med stort læringspotensial: En forskningsoppsummering*. Kunnskapscenter for utdanning.
- Florian, L. & Spratt, J. (2013). Enacting inclusion: a framework for interrogating inclusive practice. *European Journal of Special Needs Education*, 28(2), 119- 135, DOI: <https://doi.org/10.1080/08856257.2013.778111>
- Gyldendal (u.å.). Multi Smart Øving. Et digitalt læremiddel for øving og mengdetrening i matematikk 1-7. Gyldendal. <https://www.gyldendal.no/grunnskole/matematikk/multi-smart-oving/>
- Hamre, B. K., Pianta, R. C. Downer, J. T., DeCoster, J., & Mashburn, A. J. (2013) Teaching through Interactions: Testing a developmental framework for teacher effectiveness in over 4000 classrooms. *The elementary school journal*, 113(4), s. 461- 487. DOI: <https://doi-org.ezproxy.uis.no/10.1086/669616>
- Hattie, J. & Yates, G. (2014). *Synlig læring. -hvordan vi lærer*. Cappelen Damm Akademisk.
- Honneth, A. (2008). *Kamp om anerkjennelse*. Pax forlag.
- Håstein, H. & Werner, S. (2003). *Men de er jo så forskjellige. Tilpasset opplæring i vanlig undervisning*. Abstrakt forlag.
- Håstein, H. & Werner, S. (2014a). Tilpasset opplæring i fellesskapets skole. I M. Bunting

- (Red.), *Tilpasset opplæring- i forskning og praksis* (s. 19-50). Cappelen Damm Akademisk.
- Håstein, H. & Werner, S. (2014b). Spesialpedagogikk, inkludering og tilpasset opplæring i vanlige klasser. I M. Bunting (Red.), *Tilpasset opplæring- i forskning og praksis* (s. 136-160). Cappelen Damm Akademisk.
- Idsøe, E. C. M. (2020). *Differensiering i skolen. En praktisk bok om tilpasset opplæring*. Cappelen Damm Akademisk
- Jenssen, E. S., & Lillejord, S. (2009). Tilpasset opplæring: politisk dragkamp om pedagogisk praksis. *Acta Didactica Norge*, 3(1), (Art.13, s.1-15). <https://doi-org.ezproxy.uis.no/10.5617/adno.1040>
- Jenssen, E. S. & Roald, K. (2014). Tilpasset opplæring i skolen som organisasjon. I. M. Bunting (Red.), *Tilpasset opplæring- i forskning og praksis* (s. 217-238). Cappelen Damm Akademisk.
- Kleven, T. A. og Hjordemaal, F.R. (2018). *Innføring i pedagogisk forskningsmetode. En hjelp til kritisk tolkning og vurdering*. Fagbokforlaget.
- Kunnskapsdepartementet (2019). *Læreplan i norsk (NOR01-06)*. Fastsatt som forskrift. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020.
- Kvale, S. og Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju*. Gyldendal forlag.
- Maslow, A. H. (1954). *Motivation and personality*. Harpers.
- Maxwell, J. A. (2008). Designing a qualitative study. *The SAGE handbook of applied social research methods* (s. 214-253). SAGE Publications, Inc., <https://dx.doi.org/10.4135/9781483348858>
- Mead, G.H. (1976). *Medvetandet, jaget och samhället, från socialbehavioristisk ståndpunkt*. Argos.
- Meld. St. 30 (2003-2004). *Kultur for læring*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/stmeld-nr-030-2003-2004-/id404433/>
- Meld. St. 16 (2006-2007). *... og ingen stod igjen. Tidlig innsats for livslang læring*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/stmeld-nr-16-2006-2007-/id441395/>
- Meld. St. 31 (2007-2008). *Kvalitet i skolen*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/stmeld-nr-31-2007-2008-/id516853/>
- Meld. St. 21 (2016 – 2017) *Lærelyst – tidlig innsats og kvalitet i skolen*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-21-20162017/id2544344/>

- Meld. St. 6 (2019-2020). *Tett på- tidlig innsats og inkluderende fellesskap i barnehage, skole og SFO*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-6-20192020/id2677025/>
- NESH. (2021). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap og humaniora*. De nasjonale forskningsetiske komiteene. Hentet fra <https://www.forskningsetikk.no/retningslinjer/hum-sam/forskningsetiske-retningslinjer-for-samfunnsvitenskap-og-humaniora/>
- Nevøy, A., Moen, V., & Ohna, S. E. (2007). Kollektiv inkluderende og individuelt tilpasset opplæring—en gyldig mulighet eller en foreldet drøm? *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 91(04), 329-342.
- Nordahl, T., Sørli, M., Tveit, A., & Manger, T. (2003). *Alvorlige atferdsvansker. Effektiv forebygging og mestring i skolen. Veileder for skolen*. Læringsmiljøsenetret.
- Nordahl, T. & Sunnevåg, A-K. (2008). *Spesialundervisningen i grunnskolen – stor avstand mellom idealer og realiteter*. Rapport nr. 2–2008. Høgskolen i Hedmark.
- Nordahl, T. et al. (2018). *Inkluderende fellesskap for barn og unge. Ekspertgruppen for barn og unge med behov for særskilt tilrettelegging*. Fagbokforlaget.
- NOU 2009: 18 *Rett til læring*. Kunnskapsdepartementet.
- NOU 2019: 3 *Nye sjanser – bedre læring – Kjønnforskjeller i skoleprestasjoner og utdanningsløp*. Kunnskapsdepartementet.
- NOU 2019: 23. *Ny opplæringslov*. Kunnskapsdepartementet.
- Ogden, T. (2001). *Sosial kompetanse og problematferd i skolen: kompetanseutviklende og problemløsende arbeid i skolen*. Gyldendal akademisk.
- Opplæringslova. (1998). *Lov om grunnskolen og den videregående opplæringa (LOV-1998-07-17.61)*. Hentet fra lovdata.no 19.10.21 <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>
- Persson, B. (1998). *Den motsägelsesfulla specialpedagogiken: motiveringar, genomförande och konsekvenser*. Göteborgs universitet, Institutionen för specialpedagogik, Göteborg.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55(1), 68–78. <https://doi-org.ezproxy.uis.no/10.1037/0003-066X.55.1.68>
- Skrøvset, S., Mausestaden, S., & Slettbakk, Å. (2017). *Lærereens relasjonsarbeid. Perspektiver, verktøy og caser*. Cappelen Damm Akademisk.

- Smedsrud, J., & Skogen, K. (2016). *Evnerike elever og tilpasset opplæring*. Fagbokforlaget.
- Stray, T., & Stray, I. E. (2014). Alle elever har behov for å bli forstått. Tilpasset opplæring sett i et differensiert relasjonsperspektiv. I M. Bunting (Red.), *Tilpasset opplæring- i forskning og praksis* (s. 56-76). Cappelen Damm Akademisk.
- Søndenå, K. (2004). *Kraftfull refleksjon i lærerutdanninga*. Abstrakt forlag.
- Sørli, M-A., & Ogden, T. (2014). Mindre problematferd i grunnskolen? - Lærervurderinger i et 10-års perspektiv. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 98(3), 190-202. <https://doi-org.ezproxy.uis.no/10.18261/ISSN1504-2987-2014-03-05>
- Thagaard, T. (2018). *Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitative metoder*. Fagbokforlaget.
- UNESCO. (1994, 7.-10. juni). *The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education*. Adopted by the World Conference on Special Needs Education: Access and Quality, Salamanca, Spain. [https://www.right-to-education.org/sites/right-to-education.org/files/resource-attachments/Salamanca\\_Statement\\_1994.pdf](https://www.right-to-education.org/sites/right-to-education.org/files/resource-attachments/Salamanca_Statement_1994.pdf)
- Universitetet i Stavanger. (2022). *Grunnskolelærerutdanning for trinn 1 - 7, femårig masterprogram (M-GLU1-7)*. UiS. Hentet fra <https://www-uis-no.ezproxy.uis.no/nb/studieprogram-og-emner/grunnskolelaererutdanning-for-trinn-1-7-femarig-masterprogram/2021>
- Utdanningsdirektoratet. (2015). *Trivsel i skolen* (IS-2345). Helsedirektoratet. <https://www.helsedirektoratet.no/rapporter/trivsel-i-skolen/Trivsel%20i%20skolen.pdf/> /attachment/inline/9e76ad2b-14eb-4c5f-bf8b-e157f5efcc06:176ea3b766b3d06407dbd9395c3b1776682c5ab7/Trivsel%20i%20skolen.pdf
- Utdanningsdirektoratet. (2017). *Overordnet del- verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/>
- Utdanningsdirektoratet. (2021). *Kompetanseløftet for spesialpedagogikk og inkluderende praksis*. <https://www.udir.no/kvalitet-og-kompetanse/lokal-kompetanseutvikling/kompetanseloftet-for-spesialpedagogikk-og-inkluderende-praksis/#a156840>
- Utdanningsdirektoratet. (2022). *Ny opplæringslov med forskrift fra august 2024*. Udir. Hentet fra <https://www.udir.no/regelverk-og-tilsyn/skole-og-opplaring/ny-opplaringslov/>
- Vygotsky, L. S., Cole, M., John-Steiner, V., Scribner, S., & Souberman, E. (1978). *Mind in*



*society: the development of higher psychological processes* (s. 159). Harvard University Press.

Wason, P. C. (1960). On the failure to eliminate hypotheses in a conceptual task. *The Quarterly Journal of Experimental Psychology*, 12, 129-140.

<https://doi.org.ezproxy.uis.no/10.1080/17470216008416717>

Øverland, K. & Bru, E. (2016). Angst. I E. Bru., E. I., Cosmovici og K. Øverland (Red.) *Psykisk helse i skolen*. (s. 45-65). Universitetsforlaget.

## Figurer

**Figur 1.** Bunting, M. (2014) *Tilpasset opplæring- i forskning og praksis* (s. 237). Cappelen Damm Akademisk.

**Figur 2.** Imsen, G. (2014). *Elevenes verden*. Universitetsforlaget

**Figur 3.** Utdanningsdirektoratet. (2015). *Trivsel i skolen* (IS-2345). Helsedirektoratet.

[https://www.helsedirektoratet.no/rapporter/trivsel-i-skolen/Trivsel%20i%20skolen.pdf/\\_attachment/inline/9e76ad2b-14eb-4c5f-bf8b-e157f5efcc06:176ea3b766b3d06407dbd9395c3b1776682c5ab7/Trivsel%20i%20skolen.pdf](https://www.helsedirektoratet.no/rapporter/trivsel-i-skolen/Trivsel%20i%20skolen.pdf/_attachment/inline/9e76ad2b-14eb-4c5f-bf8b-e157f5efcc06:176ea3b766b3d06407dbd9395c3b1776682c5ab7/Trivsel%20i%20skolen.pdf)

**Figur 4.** Maxwell, J. A. (2008). Designing a qualitative study. *The SAGE handbook of applied social research methods* (s. 214-253). SAGE Publications, Inc.,

<https://dx.doi.org/10.4135/9781483348858>

**Figur 5.** Skjerm bilde av den innledende prosessen med å utarbeide koder i programvaren NVivo12.

**Figur 6.** Skjerm bilde av kategorisering av datasett i over- og underkoder i programvaren NVivo12.

## Vedlegg

### Vedlegg 1: Svar fra NSD

#### *Svar fra NSD (25.01.2022 19:36)*

Hei, Takk for et godt utfylt meldeskjema. Vår vurdering er sendt i meldingen under. Som en siste bemerkning vil vi understreke at informantene dine vil være underlagt taushetsplikt. Intervjuene må gjennomføres slik at det ikke fremkommer opplysninger som kan identifisere enkeltpersoner eller avsløre annen taushetsbelagt informasjon. Vær oppmerksom på dette i spørsmålsformuleringen din. Vær spesielt oppmerksom på at ikke bare navn, men også identifiserende bakgrunnsopplysninger må utelates. Slike opplysninger kan være kombinasjon av for eksempel stedsnavn, alder, kjønn, tidspunkt, diagnoser og eventuelle spesielle hendelser. Dere må derfor være forsiktig ved bruk av eksempler under intervjuene. Vi anbefaler at du minner deltagerne på deres taushetsplikt i forkant av intervjuet

#### *25.01.2022 - Vurdert*

Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet med vedlegg den 25.01.2022, samt i meldingsdialogen mellom innmelder og Personverntjenester. Behandlingen kan starte.

## Vil du delta i forskningsprosjektet

### «*Tilpasset opplæring i praksis.* *-Hvordan oppleves arbeidet med tilpasset opplæring i praksis for kontaktlærere i grunnskolen?»*»

Ønsker du å delta i mitt forskningsprosjekt hvor formålet er å undersøke noen kontaktlærers tanker og erfaringer omkring gjennomføring av tilpasset opplæring ute i grunnskolen. I dette skrivet får du informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

#### **Formål**

Jeg vil i forbindelse med min masteroppgave intervjuere kontaktlærere, der jeg ønsker å høre om deres erfaringer og tanker omkring gjennomføring av tilpasset opplæring ute i skolen. Det snakkes mye om hvordan tilpasset opplæring bør gjennomføres rent teoretisk, men hvordan er det å gjennomføre dette i praksis. Noen av de tingene jeg ønsker å finne mer ut om er hva lærere tenker om muligheten til å gjennomføre tilpasset opplæring for sine elever i sitt praktiske arbeid i skolen, og om det er noe de synes er spesielt utfordrende i et slikt arbeid.

#### **Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?**

Universitetet i Stavanger, *fakultet for utdanningsvitenskap og humaniora, institutt for grunnskolelærerutdanning, idrett og spesialpedagogikk* er ansvarlig for prosjektet, gjennom prosjektansvarlig ved Nasjonalt senter for læringsmiljø og atferdsforskning Henning Plischewski.

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

Hvis du velger å delta i prosjektet, innebærer det at du setter av 30-45 minutter til å svare på noen spørsmål om dine erfaringer omkring gjennomføring av tilpasset opplæring ute i skolen. Samtalen vil handle om dine erfaringer omkring det å gjennomføre tilpasset opplæring for dine elever, hvordan du anser muligheten for å gjennomføre tilpasset opplæring i praksis versus teoretisk, og om det er noen sider ved å tilpasse opplæringen du synes er utfordrende. For å lettere kunne arbeide med og organisere den informasjonen som gis i intervjuet, velger jeg å ta lydopptak av samtalen.

#### **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. Slike opplysninger kan være kjønn, utdanningsbakgrunn og yrkeserfaring målt i antall år i skolen. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller senere velger å trekke deg.

#### **Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger**

Vi vil bare bruke opplysningene om deg til formålene vi har fortalt om i dette skrivet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket. Det er kun jeg og min veileder i masterprosjektet som har tilgang til informasjonen. Jeg vil sørge for å holde dataene konfidensielle gjennom å anonymisere data (navnet og kontaktopplysningene dine vil jeg erstatte med en kode som lagres på egen navneliste adskilt fra øvrige data), samt oppbevare dem på en kryptert minnepinne. Ved en eventuell publisering av denne masteroppgaven vil ikke dine data kunne gjenkjennes.

**Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?**

Opplysningene dine og innspilte lydopptak slettes når prosjektet avsluttes og prosjektet er godkjent, noe som etter planen er i løpet av sommeren 2022.

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

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra *Universitetet i Stavanger, fakultet for utdanningsvitenskap og humaniora, institutt for grunnskolelærerutdanning, idrett og spesialpedagogikk* har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

**Dine rettigheter**

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

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

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

- Masterstudent Amalie Gryte.  
Epost: [a.gryte@stud.uis.no](mailto:a.gryte@stud.uis.no) eller telefon: 97 40 14 40
- Nasjonalt senter for læringsmiljø og atferdsforskning ved Henning Plischewski.  
Epost: [henning.plischewski@uis.no](mailto:henning.plischewski@uis.no) eller telefon: 51 83 29 70.
- Vårt personvernombud: Personvernombud ved UiS, Rolf Jegervatn. Epost: [personvernombud@uis.no](mailto:personvernombud@uis.no) Telefon: 51 83 30 30

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](mailto:personverntjenester@nsd.no)) eller på telefon: 53 21 15 00

Med vennlig hilsen

*Prosjektansvarlig*

*Student*

Henning Plischewski

Amalie Gryte

---

**Ønsker du å delta? Ta gjerne kontakt med meg på email [a.gryte@stud.uis.no](mailto:a.gryte@stud.uis.no). Jeg ønsker å starte med intervjuene fortløpende.**

## Vedlegg 3: Samtykkeskjema

## Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet *Tilpasset opplæring i praksis- En kvalitativ undersøkelse av grunnskolelæreres tanker og erfaringer omkring mulighetene til å imøtekomme alle elevenes ulike behov, og ivareta deres rett til tilpasset opplæring*, og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i intervju til mitt masterprosjekt
- samt at det brukes diktafon ved lydopptak ved gjennomføringen av intervjuet.

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

---

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

## Vedlegg 4: Intervjuguide

### 1. Bakgrunnsspørsmål

- a. Kjønn?
- b. Utdanning?
- c. Yrkeserfaring? (Antall år i arbeid som kontaktlærer i skolen)

### 2. Generelt om tilpasset opplæring

- a. Hva tenker du tilpasset opplæring handler om?
- b. Hvordan arbeider du med tilpasset opplæring i din hverdag som kontaktlærer?
- c. Tenker du det er noen forskjell i det å gjennomføre tilpasset opplæring i praksis, i forhold til det å snakke om denne tilpasningen mer teoretisk?
- d. Tenker du at alle elever mottar den tilretteleggingen i opplæringen som de har behov for?

### 3. Tilpasset opplæring i ditt arbeid som lærer

- a. Er det noen personlige egenskaper du tenker som er viktige for læreren å ha når man skal tilpasse opplæringen for sine elever på en best mulig måte?
- b. Er det sider ved begrepet tilpasset opplæring som du synes er utfordrende å gjennomføre i praksis?
- c. Er det enkelte situasjoner du synes det er mer utfordrende å ta hensyn til mangfoldet i elevgruppen når du skal tilpasse opplæringen faglig?
- d. Er det enkelte situasjoner du synes det er mer utfordrende å ta hensyn til mangfoldet i elevgruppen når du skal tilpasse opplæringen sosialt?
- e. De situasjonene du synes er utfordrende, hvordan pleier du typisk å håndtere dem?
- f. Hvordan er oppfører de elevene seg som du synes det er mest utfordrende å tilpasse undervisningen til?
- g. Har du kollegaer som du kan søke råd og støtte hos i utfordrende situasjoner?
- h. Opplever du at skolen har en ledelse som lytter til deg, og som er hjelpelige dersom du opplever situasjoner i klasserommet som vanskelige?

### 4. Tilpasset opplæring organisering

- a. Hvor foregår som regel den generelle tilpassede opplæringen for dine elever?
- b. Er det noen former for tilpasset opplæring du synes er mer utfordrende å gjennomføre i klasserommet kontra andre steder?
- c. Er det noen former for tilpasset opplæring du synes er mer utfordrende å gjennomføre alene som voksen i klasserommet?
- d. På hvilken måte organiserer dere den mer særskilte tilretteleggingen for elevene?
  - i. Hvor gjennomføres denne?
  - ii. Hvorfor gjennomføres det på dette stedet?
  - iii. Vet du om denne tilretteleggingen gjennomføres av spesialpedagoger?
- e. Opplever du en kjønnsforskjell blant de elevene som mottar spesialpedagogiske tiltak? I så fall, hvorfor tror du det er slik?

- f. Dersom elever tas ut fra klassen og elevgruppen i undervisningssituasjoner, er det noen ting dere gjør eller er bevisste på, for at disse elevene ikke skal gå glipp av fellesskapsfølelsen og det sosiale samspillet i klassen?
- g. Hva tror du dine elever tenker om å få en undervisning utenfor klassen?

## 5. Tilpasset opplæring og elevers atferd

### *Undervisningsforstyrrende atferd*

- a. Er det en type atferd elever viser i klasserommet som du synes er spesielt forstyrrende for undervisningen?
- b. Hvordan korrigerer du typisk en slik atferd?
- c. Er det noe du gjør for å tilrettelegge for disse elevene for å unngå denne forstyrrende atferden?
- d. Opplever du at det er forskjell på jenter og gutter på hvor vidt de utviser en undervisningsforstyrrende atferd?
- e. Hender det at du tar ut elever fordi de viser en undervisningsforstyrrende atferd?
  - i. Kan du fortelle litt om hvorfor disse elevene blir tatt ut av klassen i disse tilfellene?

### *Utagerende (aggressiv) atferd*

- f. Hender det at du tar elever ut av klassen fordi de har en utagerende (aggressiv) atferd?
  - i. Kan du fortelle litt om hvorfor du i disse tilfellene tar disse elevene ut av klassen?
  - ii. Av hensyn til hvilken/hvilke elever tar du som regel denne beslutningen om å ta bort eleven fra klasserommet?
- g. Tenker du at det er en kjønnsforskjell blant de elevene som tas ut av klasserommet fordi de viser en utagerende atferd?
- h. Gitt du har elever som har elever som ofte/periodevis viser en utagerende (aggressiv) atferd, foretar du noen tilpasninger i forkant for å unngå denne atferden?

## 6. Tilpasset opplæring, enkeltelevens versus klassens behov

- a. Synes du er vanskelig å tilpasse opplæringen til elevene dine og ivareta alle elevers hensyn?
  - i. I så fall hva synes du er utfordrende?
- b. Opplever du at noen elever har ulike behov for tilpasset opplæring (tilrettelegging) som kan komme i konflikt med hverandre?
- c. Tenker du at det er situasjoner det er vanskelig å imøtekomme enkeltelevens rett til og behov for tilpasset opplæring, samtidig som du ivaretar klassens rett til og behov for tilpasset opplæring?