

MASTEROPPGAVE

Emnekode: ST314L

Navn: Malin Strand

Hvilke erfaringer har lærere om tidlig innsats rundt elever med atferdsvansker i grunnskolen?

Dato: 15.05.2020

Totalt antall sider: 74

Abstrakt

Tidlig innsats har siden 2006 vært et viktig prinsipp i utdanningsfeltet, og kan anses som et virkemiddel for å forhindre at elever utvikler vansker i skolen. Det er et politisk initiert begrep, som kan forstås som en reaksjon til en økende grad av spesialundervisning gjennom skoleløpet i norske skoler. Prinsippet har blitt lovfestet gjennom intensiv opplæring på 1.-4.-trinn hvis en oppdager vansker i lesing, skriving eller regning. Utover dette kan det oppfattes som utydelig hvordan tidlig innsats skal behjelpe andre vansker, slik som atferdsvansker. Atferdsvansker som har en negativ effekt på læringsutbytte, så vel som trivsel, finnes stadig i skolen.

Dette danner grunnlaget for prosjektet, formålet er å undersøke hvordan lærere erfarer prinsippet om tidlig innsats rettet mot atferdsvansker. En innsikt i dette kan hjelpe med å forstå hvordan politisk initierte begreper iverksettes av lærere. Videre hvilken effekt det har på utdanningssystemet, og hvor en eventuelt opplever mangler. Prosjektets problemstilling er:

Hvilke erfaringer har lærere om tidlig innsats rundt elever med atferdsvansker i grunnskolen?

Dette er en kvalitativ studie, der semistrukturerte intervjuer ble brukt for å samle inn data. En abduktiv tilnærming ble brukt i analyse av datamaterialet, som dannet hovedkategorier som belyser problemstillingen.

Hovedfunnene i prosjektet viser at informantene har en holdning i tråd med prinsippet om tidlig innsats. Kunnskapene deres dekker områder som sosiale vansker, faglige vansker, så vel som hvordan omgivelsene rundt elevene bør være. Funnene viser videre at tidlig innsats direkte påvirker atferdsvansker, så vel som forebygger forekomsten. Hindringer informantene møter i sitt arbeid knyttes til områder som er utenfor deres kontroll, som tilgang på kompetanse, og krevende samarbeid med andre instanser.

Abstract

Early intervention has been an important principle in the field of education in Norway since 2006. It can be considered as a tool to ensure that students do not develop difficulties in school. It is a politically initiated concept, which can be linked to an undesired increasing degree of special education that has characterized Norwegian schools. The principle has been enacted by law through intensive training in reading, writing, and calculating if students show difficulties. Beyond this, it is unclearly presented how early intervention can help other difficulties, such as behavioural difficulties. Behavioural difficulties that have a negative effect on learning outcomes, as well as the well-being of students, are still found in school. Such difficulties could further benefit of the principle of early intervention.

This forms the basis of the project, which aims to investigate how teachers experience the principle of early intervention aimed at behavioural difficulties. An insight into this field can help us understand how politically initiated concepts are implemented by teachers.

Furthermore, what effect it has on the education system, and where one might experience shortcomings. The projects issue is:

What experiences do teachers have about early intervention on students with behaviour difficulties in primary school?

This is a qualitative study, where semi-structured interviews were used to collect data. An abductive approach was used in the analysis of the data, which formed main categories that will enlighten the issue.

The main findings of this project are that the informants show an attitude in line with early intervention. Their knowledge covers areas such as social difficulties, academic difficulties, as well as how the surroundings of the student should be. The findings further show that the principle of early intervention directly affects behavioural difficulties, as well as prevents the occurrence of it. Obstacles the informants encounter in their work can be linked to areas that are beyond their control. Such as access to expertise, and a difficulty in collaboration with institutions needed to investigate student difficulties.

Innholdsfortegnelse

Innholdsfortegnelse	iii
1. Innledning	1
1.1 Bakgrunn for valg av tema	1
1.2 Problemstilling og forskningsspørsmål.....	4
1.3 Oppgavens oppbygging.....	5
2. Teori.....	5
2.1 Definisjon atferdsvansker.....	6
2.1.1 Milde og alvorlige.....	6
2.1.2 Begrepet atferdsvansker	7
2.2 Perspektiv for å forstå atferdsvansker.....	7
2.2.1 Individperspektiv	7
2.2.2 Kontekstperspektiv.....	8
2.2.3. Aktørperspektiv.....	8
2.2.4 Systemperspektiv	9
2.3 Årsaker til atferdsvansker.....	9
2.3.1 ADHD	9
2.3.2 Aggresjon	10
2.3.3 Sosial kompetanse.....	11
2.3.4 Programmer for sosiale ferdigheter.....	12
2.4 Omgivelser	12
2.4.1 Voksnes kompetanse	12
2.4.2 Inkludering eller ekskludering.....	13
2.4.3 Autorativ klasseledelse.....	14
2.5 Tidlig innsats	15
2.5.1 Ordinær undervisning og spesialundervisning	15
2.5.2 Tidlig innsats som et bærende prinsipp.....	16
2.5.3 Behov for tilrettelegging	16
2.5.4 Kompetanse	17
2.5.5 Tidlig innsats og lærertetthet	18
2.5.5 Bruk av assistenter	19
3. Metode	19
3.1 Vitenskapsteoretiske betraktninger.....	20
3.1.1 Samfunnsvitenskapelig metode	20
3.1.2 Fenomenologi	20
3.1.3 Hermeneutikk.....	20
3.2 Forskningsdesign og forskningsmetode.....	21
3.2.1 Kvalitativ forskningsmetode.....	22
3.2.2 Intervju som metode.....	22

3.2.3 Intervjuguide.....	23
3.3 Utvalg til studiet	23
3.3.1 Utvalg og rekruttering	24
3.3.2 Utfordringer og muligheter.....	25
3.3.3 Gjennomføring.....	25
3.4 Analyse.....	26
3.4.1 Empiri og teori.....	26
3.4.2 Analysefaser	27
3.5 Pålitelighet, gyldighet og objektivitet.....	29
3.5.1 Pålitelighet.....	29
3.5.2 Gyldighet	30
3.5.3 Objektivitet	31
3.6 Forskningsetikk	31
3.6.1 Retningslinjer for forskningsetikk	31
3.6.2 Forskningsprosjektets meldeplikt	32
4. Resultat	32
4.1 Holdninger knyttet til tidlig innsats	33
4.1.1 Kartlegging	33
4.1.2 Forebygging.....	34
4.1.3 Holdningsendring.....	34
4.2 Årsaksområder.....	35
4.2.1 Individuelle årsaker.....	35
4.2.2 Faglige vansker	36
4.2.3 Sosiale vansker	38
4.3 Omgivelser	39
4.3.1 Tydelige voksne.....	39
4.3.2 Kompetanse	39
4.3.3 Programmer	41
4.3.4 Samarbeid med andre instanser	42
4.5 Avslutningsvis	43
5. Drøfting.....	43
5.1 Holdninger knyttet til tidlig innsats	44
5.1.1 Kartlegging	44
5.1.2 Forebygging.....	44
5.1.3 Holdningsendring.....	45
5.2 Årsaksområder.....	46
5.2.1 Individuelle årsaker.....	46
5.2.2. Faglige vanskers betydning	47
5.2.3 Sosiale vanskers betydning.....	48

5.3 Omgivelser	50
5.3.1 Tydelige voksne.....	51
5.3.2 Kompetanse	52
5.3.3 Programmer	53
5.3.4 Samarbeid med andre instanser	53
6. Avslutning	54
6.1 Hovedfunn.....	54
6.2 Videre forskning.....	56
6.3 Avslutning	56
Litteraturliste	57
Vedlegg 1: Intervjuguide	63
Vedlegg 2: Godkjenning fra NSD	65
Vedlegg 3: Informasjonsskriv og samtykkeerklæring.....	67

1. Innledning

I innledningen vil jeg presentere bakgrunnen for valget av tema i denne masteroppgaven. Jeg vil forsøke å gi et innblikk i temaets aktualitet i dagen samfunn. Forskning gjort på området vil videre aktualisere problemstillingen. Formålet med prosjektet vil så bli presentert med problemstillingen, med dens tilhørende forskningsspørsmål. Avslutningsvis viser jeg i korte trekk oppgavens oppbygging.

1.1 Bakgrunn for valg av tema

Det norske utdanningssystemet har inkludering som et grunnleggende prinsipp. Dette betyr at en aktivt skal ta hensyn til elevers ulike forutsetninger og evner, både i organisering og pedagogikk. En trenger trygge læringsmiljø hvor den enkelte opplever godene av både faglig og sosialt fellesskap (Meld. St. 18 (2010-2011)).

Alle elever har krav på tilpasset opplæring, og det skal være rom til alle. Den tilpassede opplæringen skal skje innenfor et fellesskap da dette har stor betydning for elevenes innsats og trivsel på skolen. Det er definert syv verdier i det norske utdanningssystemet for å beskrive tilpasset opplæring. Disse er inkludering, variasjon, erfaringer, relevans, verdsetting, sammenheng og medvirkning. Læreres kompetanse, og ressurser de har tilgang til i skolen, kan ha stor betydning for hvor godt en får gjennomført dette. Undervisningen skal omfavne alle elevene, noe som krever smidighet fra lærere når det kommer til planlegging og gjennomføring (Utdanningsdirektoratet, 2015).

For å ivareta tilpasset opplæring og inkludering er tidlig innsats et nyttig verktøy. Prinsippet kan forstås på to måter, den første er at tidlig innsats skjer på et tidlig sted i elevens liv. Den andre måten er at tidlig innsats skal skje på et tidlig tidspunkt når en oppdager vansker, uansett hvor eleven er i skoleløpet. Med tidlig innsats antar en at det er mulig å redusere eller eliminere problemet dersom det tas tak i tidlig (Bjørnsrud & Nilsen, 2014). Tidlig innsats handler om å gi best mulig rom for de positive utviklingskreftene hos den enkelte gjennom å styrke læringsvilkårene. Det handler om tiltak man kan iverksette på alle trinn når man ser problemer som utvikles i uønsket retning (Befring, 2014).

I Norge har en sett en klar økning gjennom skoleløpet av andel elever som mottar spesialundervisning. Dette tyder på at vi er for sene med å sette i gang tiltak når vansker oppdages, eller vi arbeider for lite forebyggende. I Finske skoler ser vi motsatte tendenser, nemlig at de setter inn mye innsats tidlig. Det bidrar til deres synkende andel elever med spesialundervisning senere i skoleløpet (Bjørnsrud & Nilsen, 2014).

Prinsippet om tidlig innsats kan omfatte system- og individstrategier, der forebygging og intervensjon står sentralt. Ulikheter i læringsutbytte starter i før- og småskolealderen, noen barn har rikere stimulering og forkunnskaper enn andre. Dette har stor betydning for videre læringsutvikling og utbytte i skolen (UNESCO, 2006). Vi kan forebygge skjevutvikling, sosiale vansker, lærevansker, frafall i skolen eller det å havne utenfor arbeidslivet med tidlig innsats (Statped, 2020).

Tidlig innsats har blitt kritisert for å være «leting etter feil hos barn», men forskning viser at prinsippet kan være et nyttig verktøy. Om en rangerer barn ut fra deres språkforståelse, vil de med svak språkforståelse i fireårsalderen også ha svak språkforståelse ved syvårsalderen (Bornstein, Hahn, Putnick & Suwalsky, 2014 ref. i Melby-Lervåg, 2016). Hvis en da velger å ikke sette inn tiltak når elever viser svak språkforståelse, tyder forskning på at dette utviklingsmønsteret vil etablere seg, og elever vil da streve i sine videre år. Wollscheid (2010) refererer til en rekke forskning som viser at årsaker til frafall i skolen ligger i tidlige oppvekstfaser, noe som peker på at tidlig innsats er viktig for å forhindre dette frafallet. Hun hevder at tidlige tiltak kan forhindre beskjedne forskjellers mulighet til å forplante seg og gi videre vansker.

Tidlig innsats er ment å favne om alle typer vansker elever trenger hjelp med, dette inkluderer vansker knyttet til atferd. Atferdsvansker kan beskrives som elevatferd en opplever som problematisk, og som innebærer liten grad av tilpasning til skolens forventinger og krav til elevene. Det rapporteres fra lærere og skoler at de ofte opplever atferd blant elevene som skaper problemer for læreres undervisning, og andre elevers læring og trivsel. Atferdsvansker ser ut til å ha en stadig aktualitet i skolehverdagen, gjennom manglende respekt for voksne, forstyrrelse av undervisning, mobbing og vold mot medelever og lærere (Nordahl, 2000).

I et samfunnsperspektiv ser vi at atferdsvansker har en negativ effekt på læringsutbyttet hos den enkelte eleven, læringsmiljøet i klassen, og lærerne som møter disse elevene (Anundsen, Gåsvatn & Schmidt 2007; Goodman & Burton 2010; Greene 2011; Nordahl 2000; Roland 2011). I et systemperspektiv aktualiseres tidlig innsats som prinsipp gang på gang gjennom Stortingsmeldinger fra 2006 fram til den nyeste i 2019 (Kunnskapsdepartementet 2006; Kunnskapsdepartementet 2010; Kunnskapsdepartementet 2019). Fra et forskningsperspektiv er det nærliggende å tenke at økt innsikt i feltet kan gi kunnskaper for å gi rett hjelp og støtte til elever, slik at en kan realisere elevers potensiale. Gjennom tidlig innsats kan en også arbeide forebyggende med atferdsvansker (UiS, 2012).

Til slutt, fra et personlig perspektiv, har jeg erfaringer med barn og elever med atferdsvansker gjennom avlastningsjobben min i barnevernet og i praksis på skoler. Disse møtene har vist meg hvor frustrert barnet selv kan bli over å ikke få til det samfunnet forventer. Den negative effekten det har på barnets evne til å få til på skolen og å få gode venner ble også tydelig. I noen tilfeller med eldre barn lurer jeg på hvilken hjelp og støtte de har fått på skolen, og hvorfor vanskene har vedvart så lenge. Jeg har også opplevd hvordan barn med rett hjelp og støtte, over tid, kan få det bedre med seg selv og omgivelsene. Dette gjør at jeg ønsker å forstå feltet og er nysgjerrig på hvordan effekt tidlig innsats kan ha på området.

Ved å sette inn tidlige tiltak kan en hjelpe elever med atferdsvansker, og hindre disse vanskene i å utvikle seg (Fandrem & Fuglestad, 2013). Formålet med dette prosjektet er å utvikle kunnskap om hvordan tidlig innsats brukes for å møte atferdsvansker, og om lærere opplever tidlig innsats som en potensiell ressurs for denne gruppen elever. På den ene siden kan dette bidra til våre prinsipper om tilpasset opplæring i inkluderende læringsmiljø. Det kan på den andre siden bidra til kunnskaper om prinsippets forebyggende effekt, da vårt mål i et samfunnsperspektiv er å realisere god allmenndannelse.

1.2 Problemstilling og forskningsspørsmål

Med disse to hovedbegrepene, tidlig innsats og atferdsvansker, kommer jeg til problemstillingen for masteroppgaven:

Hvilke erfaringer har lærere om tidlig innsats rundt elever med atferdsvansker i grunnskolen?

Problemstillingen retter seg mot tidlig innsats, og hvordan prinsippet er integrert blant lærere. Dens hensikt er å undersøke hvordan prinsippet forstås i lys av atferdsvansker, og hvorvidt informantene erfarer at det har en betydning for hvordan en møter atferdsvansker i skolen. Det vil være viktig å belyse hvilke erfaringer og holdninger lærere har til tidlig innsats i forhold til atferdsvansker. Så vel som deres opplevelse av hvilke effekter prinsippet har på atferdsvansker, og de mulige hindringer eller ressurser de ser i dette arbeidet.

For å belyse problemstillingen ønsker jeg først et innblikk i hvordan de forstår atferdsvansker, og hvilke atferdsvansker de møter på skolen. Dette tror jeg preger deres opplevelse av hva som ansees som nyttigst å arbeide med i møte med atferdsvansker. Videre ønsker jeg å finne ut hvordan de forstår prinsippet om tidlig innsats, da dette er et prinsipp som favner mange aspekter, både knyttet til når en mener tidlig innsats skal settes inn og i hvilke sammenhenger. Deretter kommer forskningsspørsmålene som hjelper med å belyse lærernes erfaringer om tidlig innsats rettet mot atferdsvansker:

- Har tidlig innsats betydning for hvordan lærere arbeider med atferdsvansker?
- Hva gjør lærere i lys av prinsippet om tidlig innsats som har en effekt på atferdsvansker?
- Hvilke ressurser anser lærere som nyttige i arbeid med tidlig innsats rettet mot atferdsvansker, og hvor opplever en mangler eller hindringer?

Prosjektet tar for seg alle typer atferdsvansker informantene møter, milde og alvorlige. Årsak til atferdsvansker er ikke en ekskluderende faktor, da prinsippet om tidlig innsats kan favne alle. I dette prosjektet framkommer det data om årsaker som fagvansker, sosiale vansker og diagnostiske årsaker, så vel som et øye for systemet og de voksne rundt elevene.

Da atferdsvansker oppleves som et tegn på at noe er galt, vil oppmelding til instanser være aktuelle. I dette prosjektet omtales to instanser, den første er Barne- og ungdomspsykiatrisk poliklinikk (BUP), som er et helsetilbud innen psykisk helsevern for barn og ungdom. Den andre instansen er Pedagogisk-psykologisk tjeneste (PPT), som er en sakkyndig instans i spørsmål om behov for spesialundervisning.

1.3 Oppgavens oppbygging

Oppgaven består av 5 hovedkapitler, innledning, teori, metode og vitenskapsteori, presentasjon av funn og drøfting. I dette første kapittelet presenterer jeg temavalget mitt og begrunner det. Videre framkommer formålet med prosjektet, problemstillingen og forskningsspørsmål som viser avgrensinger for prosjektet. Kapittel 2 tar for seg teorien som ligger til grunn i oppgaven, der definisjoner og perspektiver på atferdsvansker presenteres. Sosial kompetanse og autorativ klasseledelse i møte med atferdsvansker vil også belyses. Deretter vil tidlig innsats presenteres som et prinsipp, og dets virkeområder og ressurser knyttet til prinsippet belyses. I lys av dette vil det også bli aktuelt å belyse spesialundervisning, kompetanse og lærertetthet. I kapittel 3 redegjøres valg av forskningsmetode og vitenskapsteori. Jeg vil også beskrive planleggingen og gjennomføringen av datainnsamlingen. Deretter vil jeg utdype om analyseprosessen og hvordan jeg har tolket datamaterialet. Prosjektets gyldighet og pålitelighet vil så presenteres. Avslutningsvis tar kapittelet for seg de forskningsetiske vurderingene knyttet til studiet.

I kapittel 4 presenteres funnene. De holdningsendrende faktorene vil først belyses, før informantenes forståelse for årsaker til vansker framkommer og hvordan dette har betydning for atferdsvansker. Deretter vil voksnes behov for kompetanse trekkes frem, før erfaringer om samarbeid med andre instanser blir belyst. Kapittel 5 tar for seg drøfting av resultatene fra foregående kapittel, og belyser disse gjennom teori og forskning. Helt til slutt vil jeg avslutte oppgaven med en konkludering, oppsummering og noen ord om videre forskning på området.

2. Teori

I dette kapittelet vil jeg presentere teorien som danner grunnlaget for prosjektet. Først vil jeg klargjøre begrepet atferdsvansker, deretter presenterer jeg noen perspektiver på atferdsvansker og mulige årsaker til disse. Så belyses voksnes kompetanse, og hvordan en bør møte elever

med atferdsvansker på en hensiktsmessig måte. Deretter presenteres tidlig innsats og dens hensikt, samt hvilke betydninger det har for kompetanseutvikling. Jeg vil ta for meg økt lærertetthet som del av prinsippet om tidlig innsats, der det faller naturlig å ta opp assistenters rolle i dagens skole. Til slutt vil forskning på lærertetthet og læringsutbytte belyse et spenningsområde for den økte lærertettheten.

2.1 Definisjon atferdsvansker

Nordahl (2000) beskriver atferdsvansker i skolen som elevatferd en opplever som problematisk. Denne atferden møter ikke skolens forventninger eller krav til elevene, og dette har en hemmende effekt på læring. Ogden (2001) forklarer atferdsvansker som brudd på regler, normer og forventninger til eleven. Han belyser videre at slik atferd har en negativ effekt på læring og positiv samhandling med andre. Slike definisjoner på atferdsvansker gjør det opp til den enkelte lærer å bestemme hva den anser som brudd på regler eller forventninger. Dette er fordi atferdsvansker blir sosialt definerte, og de finnes ikke uavhengig av det kulturelle fellesskapet (Ogden, 2001).

2.1.1 Milde og alvorlige

I skolen skiller en vanligvis mellom milde og alvorlige atferdsvansker. Milde atferdsvansker kan være prat utenom tur, vandring fra plassen sin eller liknende. Alvorlige atferdsvansker defineres som skulking og slåssing blant elever (Ogden 1998, ref. i Eriksen, 2008). Lærere opplever milde atferdsvansker som de mest problematiske, og hyppigst forekommende. Det tyder på at forebygging rettes i størst grad mot disse (Eriksen, 2008; Shen, Zhang, Zhand, Caldarella, Richardson & Shatzer 2009).

Shen (et al. 2009) forsket på forskjeller mellom erfarne og mindre erfarne lærere. Disse klassifiseres i et spekter fra 0-5 års erfaring, og i intervaller til den mest erfarne gruppen med over 20 års yrkeserfaring. De mindre erfarne lærerne rapporterer mer om de utagerende vanskene, mens de erfarne lærerne er flinkere til å se de innagerende vanskene. De mindre erfarne lærerne tar atferdsvansker mer seriøst og bruker flere strategier for å møte disse, blant annet søker de oftere hjelp fra kollegaer. De mer erfarne lærerne rapporterer at de bruker mindre tid på å håndtere atferdsvansker.

2.1.2 Begrepet atferdsvansker

I dette studiet velger jeg å bruke begrepet atferdsvansker (Anundsen et al., 2007; Drugli, 2008; UiS, 2012). Det finnes en rekke andre betegnelser som brukes i feltet, hvorav noen av de vanligste er problematferd (Damsgaard, 2001; Ogden, 2001; Roland, 2011), atferdsproblemer (Lund, 2012; Nordahl, Sørli, Manger & Tveit, 2005; Ogden, 2012) og atferdsutfordringer eller utfordrende atferd (Greene, 2011; Grimsæth, Foldnes & Igran, 2018). Jeg har valgt å bruke begrepet atferdsvansker da min oppfattelse er at elever som viser en normbrytende atferd har en vanske knyttet til sin atferd. Jeg ønsker heller ikke å bruke det negativt belastede ordet *problem*.

Ved å bruke begrepet atferdsvansker betyr det ikke at jeg mener det ligger en vanske *i eleven*. Jeg ønsker å klargjøre mitt syn på at systemer rundt elever, og samhandlingene som foregår i systemet også kan ha betydning for forekomsten av atferdsvansker. Min forståelse er videre at en kan hjelpe elever med vanskene sine, eller at en kan justere systemet rundt eleven for å behjelp disse vanskene som oppstår.

Det finnes både utagerende og innagerende atferd, og jeg forstår begge typene atferd som atferdsvansker. Dette studiet tar i all hovedsak for seg de utagerende vanskene, da disse blir best belyst av informantene i prosjektet. Til slutt ønsker jeg å klargjøre at begrepet ikke er en referanse til en diagnostisk kategori, men atferd en kan betegne som normbrytende. Den underliggende årsaken til atferdsvanskene kan dermed være knyttet til konteksten eller individuelle forutsetninger.

2.2 Perspektiv for å forstå atferdsvansker

Dette underkapittelet vil ta for seg ulike perspektiver en kan se atferdsvansker gjennom. De ulike perspektivene belyser ulike områder en bør ta i betraktning når en undersøker atferdsvansker.

2.2.1 Individperspektiv

Et individperspektiv på atferdsvansker fokuserer på å finne individuelle forhold som ligger til grunne for atferdsvansker. Tanken er at en må finne årsaken bak vanskene for å kunne

behjelpe dem. Dette kan gi viktige bidrag for å forstå elevens behov, og hvilke situasjoner som kan være utfordrende for eleven. En kan si at målet blir å finne feilen hos eleven, slik at en kan behandle og redusere skjevutviklingen. Det kritiske ved et slikt perspektiv er at en kun søker etter mangler hos eleven, uten å se på systemet og omgivelsene rundt individet som viser atferdsvansker (Nordahl, 2002; Nordahl et al., 2005).

2.2.2 Kontekstperspektiv

En annen innfallsvinkel på atferdsvansker er systemteori. Der undersøkes mønstre og systemer mellom omgivelsene og eleven som viser atferdsvansker. Interaksjonene mellom aktørene i systemet danner strukturer, det er disse som gjør at aktørene fremstår som et sosialt system. Om det er relasjoner og strukturer i det sosiale systemet som danner grunnlaget for atferdsvanskene vil ikke et individperspektiv være tilstrekkelig for å behjelpe vanskene (Nordahl et al., 2005).

Tinnesand (2007) omtaler et slikt syn på systemet i skolen som et kontekstperspektiv. Da undersøker en forholdene i læringsmiljøet, og dets betydning for elevens forutsetninger og muligheter for læring. For å forstå atferdsvansker må en undersøke konteksten og samspillet, da kan en se hvordan atferd læres og opprettholdes i det sosiale fellesskapet (Drugli, 2008).

2.2.3. Aktørperspektiv

Et aktørperspektiv på atferdsvansker setter eleven som en handlende aktør. Som aktør har den egne rasjonelle forståelser for intensjonene bak dens handlinger. Perspektivet gir innsikt i elevens erfaringer, og hvordan de kan brukes hensiktsmessig i videre opplæring. Et aktørperspektiv vil alltid være sentralt, da eleven som viser atferdsvansker selv må være aktør i sin endringsprosess. Dette krever relasjonsbygging og forståelse for hvordan eleven selv oppfatter sin situasjon, og intensjonene bak dens handlinger. Om læreren inntar et aktørperspektiv viser den eleven at en forstår dens intensjoner og handlinger. Da står i læreren i posisjon til å hjelpe eleven med å endre sin forståelse av seg selv (Tinnesand, 2007).

2.2.4 Systemperspektiv

Systemperspektiv kan forstås som et overordnet perspektiv der en bruker individ-, kontekst-, og aktørperspektivet for å forstå og behjelpet atferdsvanskene. Som vi har sett ovenfor er det mangelfullt å undersøke atferdsvansker gjennom ett enkelt perspektiv, da det er en kompleksitet av faktorer som har betydning for vanskenes opptreden. Dette overordnede perspektivet undersøker beskyttelsesfaktorene, så vel som risikofaktorene i de ulike perspektivene. En kan da oppdage at en må arbeide på flere plan samtidig (Nordahl et al., 2005; Tinnesand, 2007).

Perspektivene kan sees på som supplerende, og ikke alternative tilnærminger til atferdsvansker. Selv om en finner individuelle og kontekstuelle forhold som forklarer atferdsvanskene, må en huske at eleven er en aktør med mål, verdier og ønsker en må ta hensyn til (Tinnesand, 2007).

2.3 Årsaker til atferdsvansker

Kunnskaper og kompetanse på individ-, kontekst- og aktørnivå er essensielt i møte med elever som viser atferdsvansker. I dette underkapittelet trekkes noen sentrale årsaker til atferdsvansker på individnivå frem.

2.3.1 ADHD

En ADHD-diagnose kan bære med seg ulike vansker, og det finnes to hovedtyper. Den første er uoppmerksomhet, som fører til vansker med å fokusere på detaljer og å lytte. Slike vansker kan gi diagnosen ADD, og kan være uoppdaget i klasserommet. Den andre hovedtypen er hyperaktiv atferd og impulsivitet. Dette kan føre til uro og vansker med å vente på tur eller være stille. Denne hovedtypen kan være lettere å se i klasserommet (Folkehelseinstituttet, 2016; Lawrence, 2017).

Mange med ADHD faller innen begge typer vansker (Lawrence, 2017). Det er også slik at barn med ADHD ofte har en annen diagnose i tillegg. Barn med ADHD kan utvikle flere alvorlige atferdsvansker hvis de ikke blir møtt og forstått på en korrekt måte (Øgrim, 2004). Dette betyr at tidlig og hensiktsmessig innsats i møte med barn som har ADHD er viktig for å hindre en negativ utvikling.

I perioden 2008-2013 var 6 % av barn i alderen 6-17 år registrert med en ADHD-diagnose (Folkehelseinstituttet, 2016). Dette er litt i overkant av Helsedirektoratets estimering at omtrent 3-5% av unge under 18 år har ADHD. Utover atferdsvanskene som kan diagnostiseres finnes det begrenset kunnskap om forekomsten av atferdsvansker i Norge (Helsedirektoratet, 2020).

2.3.2 Aggresjon

Roland (2011) presenterer to hovedkategorier for aggresjon, som det er en utbredt oppfatning om på feltet. Disse to er reaktiv og proaktiv aggresjon, men de kan også overlape slik at en elev kan vise begge former. Reaktiv aggresjon kommer av en lav frustrasjonsterskel, og er preget av et hissig temperament. Denne aggresjonen opptrer ofte i øyeblikket og må sees på som lite planlagt (Dodge 1991, ref. i Roland, 2011). Elever med slik aggresjon tolker gjerne læreres grensesetting negativt, og viser ofte motstand. Videre kan elever som viser reaktiv aggresjon ofte ha vansker med å komme overens med sine jevnaldrende (Roland, 2011).

Vitaro og Brendgren (2005, ref. i Roland, 2011) mener aggresjonen blir utløst av en målblokkering, som aktiverer frustrasjon og sinne. Utagerende atferd kan sees på som et indre følelsesmessig trykk som får utspill som aggresjon eller atferdsvansker. Når elever er i situasjoner de selv opplever som truende kan flukt, kamp eller tilstivning utløses, og resultere i avvikende atferd. Om en ikke har kunnskaper nok kan det være vanskelig å se hvordan noen situasjoner kan virke truende for enkelte elever (Roland, 2011). Når det kommer til vold bør en være oppmerksom på at barn som utøver vold ofte selv har vært utsatt for vold. Det er og slik at mange med atferdsvansker har betydelige følelsesmessige vansker (Øgrim, 2004).

Proaktiv aggresjon framtrer ofte i gruppeprosesser, og er beregnede og nærmest usynlig. Elever som har slik aggresjonsproblematikk ønsker en form for belønning gjennom sine negative handlinger (Dodge 1991, ref. i Roland, 2011). I motsetning til elever som viser reaktiv aggresjon, har elever som utøver proaktiv aggresjon gjerne en form for statusposisjon blant jevnaldrende (Card & Little 2006, ref. i Roland, 2011). Proaktiv aggresjon kan komme i form av maktdominans, ryktespredning og utestengning. Dette kan tilfredsstillende et maktbehov, eller skape en følelse av tilhørighet for eleven som utøver aggresjonen.

Aggresjon utøvd av elever er et problem i skolen, og mye tyder på at slik atferd er vanskelig å endre (Peppler & Rubin, 1991, ref. i Roland 2011). Aggresjon i klasserommet har en negativ effekt ikke bare på elevene i klasserommet, men mange lærere opplever slik atferd som hemmende for sin yrkesutøvelse (Roland, 2011). En handlingsplan for å forebygge slike atferdsvansker er viktige for bedre læring og resultater, samtidig som en kan forhindre dårlige forhold for lærere, som ender opp med å slutte å arbeide i skolen (Anundsen et al., 2007).

Ifølge arbeidsmiljøloven skal arbeidstakere så langt det er mulig beskyttes mot vold (Arbeidsmiljøloven, 2005, §4-1 & §4-3). Det er arbeidsgivers hovedansvar å oppfylle lovens krav, men arbeidstaker har et medansvar. Loven stiller krav til at arbeidstakere skal ha nødvendig informasjon om rutiner i forbindelse med voldssituasjoner, og disse skal være skriftlige. I opplæringsloven skal trygge miljø til elever systematisk arbeides med, og det er rektors ansvar at dette blir gjort (Opplæringsloven, 1998, §9A-3).

2.3.3 Sosial kompetanse

Atferdsvansker trenger ikke komme av en diagnose, men kan sees på som et tegn på at noe er galt. Det kan være vansker som er knyttet til spesifikke situasjoner og konteksten, eller at samspill er utfordrende for eleven (Greene, 2011). Sosiale ferdigheter er viktig å lære elever slik at de kan utøve sosialt kompetent atferd i stadig mer komplekse situasjoner. Sosial kompetanse er en sammensetning av personlige ferdigheter og forutsetninger som gjør det mulig å lykkes sosialt (Ogden, 2011).

Weissberg og Greenberg (1998, ref i Ogden 2011) definerer sosial kompetanse som barns evne til å integrere tenkning, følelser og atferd, for å lykkes med sosiale oppgaver og da ha en positiv utvikling. Ferdighetsdimensjoner innen sosial kompetanse er empati, samarbeid, selvhevdelse, selvkontroll og ansvarlighet. En elev må ha ferdigheter i de ulike dimensjonene for å møte og mestre skolehverdagen (Gresham & Elliott, 1990, ref. i Moen, 2014).

Evnen til å utvikle disse ferdighetene er medfødte, og utviklingen skjer i henhold til sosiokulturell teori i interaksjonene mellom eleven og omgivelsene (Vygotskij). I lærings- og internaliseringsprosessene eleven møter er den selv aktiv, da internaliseringen ikke skjer av

seg selv (Moen, 2014). Sosial kompetanse kommer til uttrykk gjennom vennskap og sosial aksept med jevnaldrende, og at en kan ha positive relasjoner til voksne (Ogden, 2011).

2.3.4 Programmer for sosiale ferdigheter

PALS er en skoleomfattende innsatsmodell som fokuserer på positiv oppmerksomhet, og forutsigbare reaksjoner på negativ atferd. Målet for PALS er å redusere atferdsproblemer, samtidig som sosial og faglig læring skal fremmes (Talgø, 2018). Det finnes også en rekke programmer som noen norske skoler velger å benytte seg av for å jobbe med sosial kompetanse. Disse programmene kan være både individuelle eller universelle, slik som Steg for Steg og Dinosaurskolen, to program som øver på empati, impuls kontroll og mestring av sinne (Ogden, 2011; Bufdir 2019).

Pettersvold og Østrem (2019) hevder at slike programmer forenkler virkeligheten, og at de forhåndsdefinerte prosedyrene ikke er tilstrekkelige. Programmene retter seg mot situasjoner som er kontekstsensitive, komplekse, og hvor utfall av planlagte handlinger er ofte uforutsigbare. De trekker frem at pedagogers kompetanse og skjønn er det som er viktig i slike situasjoner.

2.4 Omgivelser

Dette kapitlet vil belyse områder knyttet til konteksten eller systemet rundt elever som viser atferdsvansker. Voksnes holdninger og kompetanse i møte med atferdsvansker, så vel som hvordan en skal oppnå inkludering og stå frem som en tydelig klasseleder vil trekkes frem.

2.4.1 Voksnes kompetanse

Det kan være naturlig å tenke at elever med atferdsvansker trenger strenge voksne for å få de inn på rett spor, og i forsøk på å være strenge blir konsekvenser gitt når elever viser uønsket atferd. Konsekvenser kan komme som belønninger, eller i form av straff. Greene (2011) hevder at negative konsekvenser ikke har noen effekt på de elevene som oftest mottar disse.

Årsaken til dette er at bruk av konsekvenser har to mål, det første er å lære elevene grunnleggende lærdommer om hvordan en skal og ikke skal oppføre seg. Det andre målet er å gi elevene insentiv til å oppføre seg på ønsket eller korrekt måte. Problemet er ifølge Greene (2011) at elever som ofte viser uønsket atferd gjerne *vet* hvordan de skal oppføre seg, og de

ønsker å kunne oppføre seg på en akseptert måte. Dermed vil ikke konsekvensbruk lære disse elevene noe. Det elevene trenger er å lære tenkeferdigheter, som hvordan de kan regulere følelsene sine, forstå betydning av egne handlinger før de handler, og å bruke ord for å kunne uttrykke egne følelser.

Ved å tenke at *elever gjør det bra hvis de kan*, skifter vi fokuset fra at vi må motivere elevene, til at vi må gi dem verktøyene de trenger for å være i stand til å håndtere utfordringer på en adaptiv måte. En må anta at elevene er motiverte, at de vet hva som er rett og galt, at de har blitt straffet nok – og så kan læreren kartlegge hvilke tenkeferdigheter elevene mangler. Da kan en arbeide med disse, samtidig som en da er i stand til å forutse når elevene står i fare for å utagere (Greene, 2011).

2.4.2 Inkludering eller ekskludering

Når noen viser gjentatte atferdsvansker vil fellesskapet respondere på dette. En måte å reagere på er ved å forsøke å korrigere eller redusere den uønskede atferden. En del av forsøket på slik korrigerende vil være at en prøver å lære nye sosiale strategier til utøveren av atferdsvanskene. Denne reaksjonen er et forsøk på å beholde utøveren i fellesskapet. På den andre siden kan fellesskapet respondere på atferdsvansker ved å utstøte eller marginalisere utøveren. Utstøtingen kan skje sosialt, eller fysisk, ved at utøveren blir segregert fra fellesskapet. En slik reaksjon er et forsøk på å beskytte fellesskapet ved å distansere seg fra utøveren av atferdsvanskene (Nordahl et al., 2005).

Pedersen (1998, ref. i Nordahl et al., 2005) presiserer viktigheten av å fremstå som sosialt attraktiv i barndommen. Når noen blir ekskludert fra fellesskapet søker de gjerne sammen med andre som også blir ekskluderte, og etablerer negative miljøer som kan forsterke atferdsvanskene. Elever som har faglige vansker kan bruke ulike strategier i undervisningssituasjoner for å unngå å avsløre sine manglende faglige evner. I underkapittelet om aggresjon viste det til hvordan negativ atferd kan utøves for sosial vinning. Dette kan også være tilfelle for elever med fagvansker. Elever kan anse forstyrrelse av undervisning som hensiktsmessig for sosial vinning, og som en beskyttende strategi for å skjule faglige vansker (Nordahl et al., 2005).

2.4.3 Autorativ klasseledelse

I møte med atferdsvansker er det viktig å sende signal til utøveren og resten av klassen om at dette ikke er akseptabelt. Dette kan en gjøre ved å kalle inn til elevsamtaler og være i kontakt med utøverens foresatte. Videre blir det viktig å oppmuntre prososial atferd, ved å rose og gi belønninger ved positiv atferd (Roland, 2011). Legitimeringsprosesser der en ikke lar elever bortforklare seg, men heller realitetsorienterer og ansvarliggjør eleven er viktige. Dette vil igjen redusere suksessfaktorer ved atferds- eller aggresjonsutøvelser (Roland, 2011).

Den autoritative læreren er et hovedprinsipp i møte med atferdsvansker (Roland & Vaaland, 2006; Roland, 2011). En motpart til den autoritative læreren er den autoritære læreren. Den autoritære læreren har kontroll, men liten grad av relasjon til elevene. Dette kan føre til mistriivsel og dårlig motivasjon i elevgruppen. En slik lærerstil kan oppleves som triggende for elever med aggresjonsproblematikk, og dermed føre til mer aggresjon.

I det autoritative perspektivet derimot er det to viktige faktorer, relasjon og kontroll (Roland, 2011). Det autoritative perspektivet kommer opprinnelig fra en studie på foreldretyper gjort av Baumrind (1991, ref. i Roland, 2011), men har blitt overført til lærerrollen. I dette perspektivet vil intensiv struktur og grensesetting gi lærer større kontroll til å drive undervisning (Roland, 2011).

For at grensesettingen skal ha gjennomslag, og være varig, er det viktig med gode relasjoner mellom elev og lærer (Aronson, 2004, ref. i Roland, 2011). Ved å arbeide med relasjoner kan læreren komme i posisjon til å sette tydeligere grenser, og en kan på denne måten se dynamikken mellom disse to faktorene (Roland, 2011). Relasjoner må bygges gjennom lærers initiativ til å støtte eleven både faglig og sosialt. Læreren må vise at den bryr seg om den enkelte, ved å vise oppmerksomhet og respekt (Roland & Vaaland, 2006).

For elever som har atferdsvansker tar relasjonsbygging gjerne mer tid (Roland, 2011). Om en bygger relasjoner vil kontrollen som utøves framstå som omsorg for eleven og fellesskapet

(Roland & Vaaland, 2006). Gode og bærende relasjoner bygges i sirkulære prosesser, og det er de voksnes ansvar som lærer å lede an som en positiv kraft i denne prosessen. Når en har gode relasjoner skapes trygghet, og aktørene opplever at det er lettere å forstå hverandre. Dermed kan en samhandle mer hensiktsmessig i et større handlingsrom (Røkenes & Hansen, 2006).

I møte med elever som viser atferdsvansker, spesielt i form av utagering, er grensesetting et strevsomt arbeid som må være konsistent. Samarbeid mellom lærere er viktig for å unngå at det oppstår konflikter eller åpninger for manipulering mellom lærere og elever. I et kontekstperspektiv ser en at det autoritative prinsippet favner hele lærerteamet, dersom en utvikler en felles forståelse, plan for handling og konsistent (Roland, 2011).

2.5 Tidlig innsats

I denne delen vil jeg først vise de sentrale prinsippene i norsk skole for tilpasset opplæring i ordinær- og spesialundervisning. Deretter undersøker jeg tidlig innsats som et bærende prinsipp skapt etter et behov for tilrettelegging.

2.5.1 Ordinær undervisning og spesialundervisning

Tilpasset opplæring et virkemiddel som skal sørge for at alle elever opplever et godt læringsutbytte under opplæringen sin. Det er lovhjemlet at opplæringen skal tilpasses den enkelte elevs evner og forutsetninger (Opplæringsloven, 1998, §1-3). Tilpasset opplæring skjer innenfor fellesskapet, gjennom variasjon og tilpasninger til mangfoldet i klassen. Variasjonen kan skje gjennom organisering, pedagogiske metoder og arbeidsmåter, med den hensikt at alle elever skal møte utfordringer de kan mestre og som fører til utvikling. Prinsippet om tilpasset opplæring gjelder alle elever, både de som får ordinær opplæring, og de som får spesialundervisning (Utdanningsdirektoratet, 2018a).

Spesialundervisning er en individuell rett en elev får for tilrettelegging utover det ordinære tilbudet, hvis det ikke er tilfredsstillende (Opplæringsloven, 1998, §5-1). Denne individuelle retten kommer etter en sakkyndig vurdering av PPT, som samarbeider med BUP om det er nødvendig. Om det finnes et behov for spesialundervisning fattes et enkeltvedtak for eleven,

dette legger føringer for hvordan den individuelle opplæringsplanen (IOP) for eleven skal se ut. Dette kan innebære at eleven får andre tilpassede læringsmål, får tilpasset utstyr, eller at en lærer eller assistent følger opp eleven i klasserommet. Når en elev mottar spesialundervisning skal utviklingen og tiltakene som blir gjort evalueres gjennom året (Utdanningsdirektoratet, 2018b).

Det foreligger ingen eksplisitte tidsfrister for behandling av saker om spesialundervisning, kun at dette skal skje i løpet av rimelig tid. Om et enkeltvedtak ikke kan vedtas innen en måned etter PPT har mottatt henvendelsen skal det gis et foreløpig svar. Dette sendes til skolen som så skal videreformidle det til elev og foresatte (Utdanningsdirektoratet, 2017).

2.5.2 Tidlig innsats som et bærende prinsipp

Tidlig innsats er ett av de bærende prinsippene regjeringen har satt for å forbedre utdanningssystemet vårt. Kommunene har blitt pliktige til å tilby intensiv opplæring til elever som henger etter i lesing, skriving eller regning på 1.-4.trinn. Denne opplæringen kan i korte perioder gis som enkeltundervisning (Opplæringsloven, 1998, §1-4).

Stortingsmelding 6 (2019-2020) er spesielt rettet mot barnehage, grunnskole og SFO, men gjelder også videregående skole. Tidlig innsats kan altså forstås som tiltak på et tidlig punkt når en oppdager vansker, eller på et tidlig sted i elevens liv. Med kommunenes plikt til intensiv opplæring på 1.-4.trinn forsterkes incentivet til å forebygge fagvansker. Tidlig innsats er et viktig incentiv for å kunne unngå at vansker blir unødvendig store, eller at det oppstår tilleggsvansker (Kunnskapsdepartementet, 2019).

2.5.3 Behov for tilrettelegging

Stortingsmelding 6 (2019-2020) er den siste Stortingsmeldingen som aktualiserer tidlig innsats. Den presiserer at tidlig innsats betyr at skoler skal arbeide for å forebygge utfordringer, og at tiltak skal settes inn umiddelbart når utfordringer avdekkes. Dette i motsetning til en vent-å-se-holdning som mange mener har preget den norske skolen, og som har ført til økende grad for behov av spesialundervisning gjennom skoleløpet (Bjørnsrud & Nilsen 2014; UiS 2012).

Tiltak innen tidlig innsats kan være tilrettelegger innen det ordinære tilbudet, eller gjennom å sette inn særskilte tiltak. Et vanlig anslag i norsk skole er at det til enhver tid er mellom 15-25% av elevene som trenger særskilt tilrettelegging. Noen av disse er over kortere perioder, og for andre er det varige tilrettelegger. Dette vil si at behov for tilrettelegging ikke er noe unntak, men noe vi anse som vanlig (Kunnskapsdepartementet, 2019).

Norge har forpliktet seg til Salamanca-erklæringen som vektlegger at skolene må ta hensyn til elevers ulike egenskaper, forutsetninger og behov (Kunnskapsdepartementet, 2019).

Utdanning skal gis i inkluderende miljøer, som betyr at elever med atferdsvansker har rett på tidlig innsats når slike vansker oppdages. En kan da sørge for at vanskene ikke påvirker deres muligheter for å delta i inkluderende læringsmiljø.

2.5.4 Kompetanse

Desentraliseringen i kompetanseordningen som kom med Meld. St. 21 (2016-2017), gir kommunene frihet til kompetanseutvikling etter sine behov (Kunnskapsdepartementet, 2019). Stortingsmeldingen kom med et nå avgrenset mandat for Stadped, som er den statlige spesialpedagogiske tjenesten med oppgave å støtte kommuner og fylkeskommuner med spesialpedagogisk kompetanse. Dette gir økonomisk mulighet til å styrke kompetansebygging i kommuner og fylkeskommuner, og skal bringe kompetansen nærmere elevene. Samtidig som det skal gi mer kunnskap om hva som fungerer i praksis.

Stortingsmelding 6 (2019-2020) legger ansvaret på kommunene og fylkeskommunene til å bygge opp kompetanse. De skal kunne legge til rette for elever med vanlige og ofte opptredende behov som ADHD og atferdsvansker. Høy kompetanse og lokale støttesystemer sees på som nødvendig for å være i stand til å hjelpe elever med sammensatte utfordringer. Mange av målene i den siste stortingsmeldingen handler ikke om flere ressurser, men holdninger, kultur, samarbeid og mer effektiv bruk av de ressurser en har.

Med et mål om at kompetansen skal være nærmere elevene er det interessant å undersøke hvordan lærere på ulike skoler opplever tidlig innsats. Desentraliseringen kan også bety at faglige vansker har fått stort fokus på noen skoler, mens atferdsvansker kan ha fått større fokus på andre. Noe som betyr at det kan være interessant å undersøke praksiser på ulike skoler. Å undersøke slike forskjeller i kompetanse og kultur kan gi et innblikk i hvordan desentraliseringen oppleves av lærerne. Har de den kompetansen de ønsker eller trenger, eller oppleves det som problematisk når samarbeid og effektivisering av ressursbruk blir viktig for prinsippet om tidlig innsats?

2.5.5 Tidlig innsats og lærertetthet

Siden 2015 har alle kommuner fått et øremerket tilskudd for å øke lærertettheten på 1.-4.trinn, og fra høsten 2018 kom det en norm om lærertetthet i grunnskolen. Normen for lærertetthet var spesielt tenkt for å sikre tidlig innsats på 1.-4. trinn (Kunnskapsdepartementet, 2018). Normen skulle gjennomføres over to år, og fra høsten 2019 var kravet 1 lærer per 15 elever i 1.-4.trinn, og 1 lærer per 20 elever i 5.-10 trinn (Lund, Skjeggstad & Gjersø, 2018). I skoleåret 2019-2020 var det en økning på 1141 årsverk til ordinær undervisning siden sist skoleår, men det mangler likevel omtrent 700 årsverk for at alle skoler skal oppfylle de nye kravene. Lærertettheten har hatt størst økning på 1.-4.trinn, og i de store kommunene. I skoleåret 2019-2020 oppfyller 81% av skolene den nye normen (Utdanningsdirektoratet, 2019).

Statistisk sentralbyrå har undersøkt hvordan effekt en finner ved økt lærertetthet på ungdomstrinn, finansiert av Utdanningsdirektoratet. Rapporten fant i kvantitative studier at det ikke forelå signifikante sammenhenger mellom lærertetthet og læringsutbytte. Videre undersøkte de kvalitativt, der skoleledere og lærere ble intervjuet. Disse funnene viste at deres opplevelse var at økt lærertetthet gav flere muligheter, som igjen nyttet både lærere og elever (Kirkebøen, Kotsadam, Raaum, Andersen & Rogstad, 2017). Studier av forholdet mellom lærertetthet og læringsutbytte gir ikke entydige resultater. Noe av årsaken til dette kan være at det er mange faktorer som spiller inn på læringsutbytte, ikke bare lærertettheten (Norgård & Harsvik, 2017).

Hattie (2009, ref. i Norgård & Harsvik, 2017) har funnet at viktige forhold på læringsutbytte blant annet er miljøet i klassen og god klasseromsledelse. Forskning viser i all hovedsak positiv effekt av redusert klassestørrelse, og at effekten er størst for de yngste, og de svakeste elevene. Det konkluderes også med at læreren er den største påvirkningsfaktoren når det kommer til læringsresultatene (Norgård & Harsvik, 2017). Det viser seg at mindre klasser har positiv effekt på læringsutbytte, og elever som har lavt utdannede foreldre får mest igjen av dette. Noe som kan peke mot at økt lærertetthet er nyttig, spesielt for de utsatte elevene (Iversen & Bonesrønning, 2011; Schamzenbach, 2014).

2.5.5 Bruk av assistenter

På skolen finnes det en rekke ulike oppgaver assistenter er ansatt for å gjennomføre, men de er ofte knyttet til spesialundervisning. Det stilles ingen krav til utdanning for assistenter, og dermed finner en både faglærte og ufaglærte assistenter ved skoler. Det er lovfestet (Opplæringsloven, 1998, §10-11) at personale som ikke er ansatt i en undervisningsstilling ikke skal ha ansvar for opplæringen, men de kan hjelpe til hvis de får nødvendig rettleiding.

Fra skoleåret 2007/08 til 2016/17 var det en økning på over 70 prosent flere assistenter i grunnskolen. I undervisningsåret 2016/17 ble det brukt 9,5 millioner assistenttimer til spesialundervisning, og 6 millioner lærertimer til spesialundervisning (Nymo & Stensig, 2017). Fra skoleåret 2009/10 til 2018/19 vises det også en betydelig økning i bruk av assistenter, mens bruk av lærertimer har en svak økning (NOU 2019:23). Dette får kritikk da elever som har størst behov for høy kompetanse, og har krav på spesialundervisning, er de som i størst grad møter ukvalifiserte (Nymo & Stensig, 2017).

3. Metode

Dette kapittelet vil ta for seg prosjektets metodiske tilnærming. Først belyses samfunnsvitenskapelig metode, fenomenologi og hermeneutikk. Så blir valget av kvalitativ forskningsmetode belyst, fulgt av intervju som fremgangsmåte for datainnsamling. Følgende vil utvalg og rekruttering samt gjennomføring beskrives. Jeg vil så ta for meg hvordan jeg har arbeidet med analysen gjennom en abduktiv tilnærming, der teori og empiri var drivkrefter i arbeidet. Så presenterer jeg hvilke faser jeg har gått igjennom i analysearbeidet mitt. Videre vil pålitelighet, gyldighet og generalisering diskuteres, før jeg avslutter med forskningsetikk.

3.1 Vitenskapsteoretiske betraktninger

I dette kapittelet vil den samfunnsvitenskapelige metoden til prosjektet presenteres. Deretter beskrives fenomenologi og hermeneutikk i lys av dette prosjektet.

3.1.1 Samfunnsvitenskapelig metode

Dette prosjektet er innen samfunnsvitenskapelig metode, som handler om framgangsmåter for å få informasjon om den sosiale virkeligheten. Det omfatter hvordan man analyserer informasjonen, samt hva informasjonen forteller oss om forhold og prosesser i samfunnet. Samfunnsvitenskapen studerer mennesker med et mangfold av meninger og oppfatninger i stadig endring, samtidig som forskeren er en deltaker i samfunnet og som regel må kommunisere med de den forsker på. En slik kommunikasjon kan være direkte gjennom intervju, eller indirekte gjennom spørreskjema (Johannesen, Tufte & Christoffersen, 2019). Denne metoden passer problemstillingens behov for å se på menneskers oppfatning av forhold og prosesser i skolen, samtidig som jeg vil være nødt til å trå inn i dette samfunnet med visse forkunnskaper for å få tak i informasjonen jeg trenger.

3.1.2 Fenomenologi

Det finnes mange forskjellige kvalitative forskningsdesigner, men for min problemstilling er det fenomenologi som benyttes. Fenomenologi som kvalitativt design handler om å utforske og beskrive mennesker og deres forståelse av et fenomen. En kan da undersøke menneskers væremåte og subjektive virkelighetsoppfatning, mens man har forståelse for at en forsker på et handlende, følede og forstående individ. Fenomenologisk metode brukes for å studere verden slik mennesker oppfatter den. Målet er å gi en presis beskrivelse av aktørenes perspektiver, opplevelser og deres forståelseshorisont. En kan da avdekke strukturer, vaner og rutiner som utgjør fenomenet en forsker på (Dalen, 2011; Grønmo, 2016; Johannesen et al., 2019). I kvalitative forskningsintervju kommer fenomenologien frem gjennom forskerens forsøk på å sette seg inn i informantens verden, med ønske om å se hva den ser (Dalen, 2011).

3.1.3 Hermeneutikk

Hermeneutikkens utgangspunkt er at vi ikke umiddelbart forstår, og at en kan misforstå. Hvis noe framstår som uforståelig eller uklare for en, så trenger en hjelp. Hjelpen kan finnes i det

hermeneutiske tolkningsarbeidet. Der kan en finne underliggende sammenhenger og dypere meninger. I hermeneutisk arbeid sees mennesker på som aktører som forsøker å realisere sine intensjoner gjennom handlinger, og i tolkningsarbeid må konteksten tas med i arbeidet. En kan visualisere den hermeneutiske sirkel som en pendel som går fram og tilbake mellom del og helhet (Gilje, 2019, ref. i Anker, 2020).

En litt annen retning innen hermeneutikk fokuserer særlig på forskerens forforståelse. Den hermeneutiske sirkelen innebærer da å pendle mellom forforståelse og forståelse. Altså fra det vi tror vi vet, til å undersøke dette kritisk, for deretter å justere forforståelsen. Innenfor den kritisk orienterte hermeneutikken brukes den hermeneutiske sirkel som en metode for å sikre metodisk distanse. En kan da ha mulighet til å skille mellom det som fremmer forståelsen, og det som hinder forståelse (Thomassen, 2006, ref. i Anker, 2020).

Gjennom hermeneutisk metode er innlevelse, vurdering og subjektivitet viktig, da det handler om å forstå og å tolke. Hensikten er å kunne se på hva som sies i dybden, ved å anvende sin forforståelse, fortolke og bruke ny forståelse for videre fortolkning. De tolkninger en ender opp med gjennom denne prosessen skal ikke ha logiske motsetninger, og de skal kunne testes mot betydningen av tekstens helhet (Rønning, 2019).

Der fenomenologi beskriver fenomener som det oppleves, handler hermeneutikk om å fortolke, forstå og se mening i fenomener. Kombinert kan en dermed søke etter fenomeners mening og hvordan de blir forstått av individer (Dalland, 2017). Hermeneutikk og fenomenologi ser jeg på som er høyst relevant for min problemstillings søken etter forståelse av læreres erfaringer rundt fenomenet atferdsvansker i lys av tidlig innsats. Metoden viser også vei til hvordan en kan finne ut hva de underliggende sammenhengende er, og hva som sies i dybden.

3.2 Forskningsdesign og forskningsmetode

Kvalitativ forskningsmetode vil beskrives opp mot prosjektets behov for datamateriale. Dette viser vei mot intervju som metode, og hvordan prosessen med å utvikle en intervjuguide har vært i dette prosjektet.

3.2.1 Kvalitativ forskningsmetode

Samfunnsvitenskapelig forskning kan gjøres kvantitativt, der en kartlegger utbredelse av menneskelige fenomener. En annen tilnærming er kvalitativ, der en undersøker i dybden for å si noe om egenskapene til et fenomen. Kvalitativ metode brukes når en ønsker å forstå et fenomen dyptgående, og det ble tidlig klart at dette prosjektets problemstilling må besvares gjennom kvalitativ metode (Dalland, 2017; Johannesen et al., 2019). Kvalitativ metode gir tilgang til både harde data om yrke, alder og kjønn, og myke data der en kan få beskrivelser av situasjoner og menneskers opplevelser av disse. En kan også komme over myk data som er diffus, slik som menneskers motiver for å handle som de gjør. Slik data er ikke direkte observerbar, men kan undersøkes gjennom intervju (Johannesen et al., 2019).

Problemstillingen i dette prosjektet søker etter en dypere forståelse for temaet ved å se på betydninger bak handlinger og hendelser, dermed må en kvalitativ metode brukes (Grønmo, 2016). Gjennom kvalitativ metode kan motiver og opplevelser lærere har komme frem, og gi innblikk eller kunnskaper om hvordan det oppleves å arbeide med tidlig innsats knyttet til atferdsvansker.

3.2.2 Intervju som metode

Som det har kommet fram tidligere i teksten ønsker jeg å få innsikt i den enkelte lærers opplevelse. Dermed er det mest hensiktsmessig å velge en kvalitativ tilnærming der forskningsintervju er datainnsamlingsmetode. Intervju har som formål å få beskrivelser av hvordan andre mennesker opplever ulike fenomener og situasjoner (Anker, 2020; Dalland, 2017). Videre vil intervju som metode fremskaffe innsikt i tanker og erfaringer informantene har (Ryen, 2010).

Forskningsintervju kan være preget i større eller mindre grad av struktur, og jeg ønsker å benytte meg av semistrukturerte intervju (Dalland, 2017). Semistrukturerte intervju fokuserer på bestemte tema, men gir rom for at informanten deler erfaringer og opplevelser (Dalen, 2011). Formålet med intervjuene jeg skal gjennomføre er å få tak i meninger og erfaringer. Til dette egner semistrukturerte intervju seg, fordi en må forsøke å utvikle en helhetsforståelse av fenomenet (Johannesen et al., 2019). Semistrukturerte intervju hjelper forskeren med å

håndtere intervjusituasjonen, og ved å forberede forholdsvis åpne spørsmål inviterer en til utfyllende svar og deling av erfaringer (Anker, 2020).

3.2.3 Intervjuguide

En intervjuguide ble utarbeidet før gjennomføringen av intervjuene, dette dokumentet inneholder oversikten over de viktigste områdene for forskningen. For semistrukturerte intervju er et slikt dokument viktig for gjennomføringen (Dalen, 2011). Intervjuguiden ble utarbeidet med en fleksibel struktur, slik at hovedområdene ville bli bevart, men det ville være rom for å oppnå spontane og uventede svar i intervjusituasjonen (Dalland, 2017).

Guiden brukt i dette prosjektet inneholdt tre deler, der den første delen gikk på informasjon om informanten, kjønn, tid i yrket og utdanning. Den andre delen tok for seg atferdsvansker, der temaet ble åpnet med spørsmål om informantens forståelse av begrepet. Ved å åpne slik ønsket jeg å unngå egne bidrag til informantenes beskrivelser. Videre undersøkte jeg deres opplevelser og erfaringer der informanten bestemte veien samtalen gikk, og hjelpespørsmål i intervjuguiden kunne hente oss inn senere. Den tredje delen var bygget opp på samme måte som del to, men med temaet tidlig innsats.

Gjennom prøveintervju og samtaler med medstudenter, var jeg klar over at informantene kunne føle seg ledet til å besvare i tråd med foregående tema, atferdsvansker, når vi gikk over til tidlig innsats. For å motvirke dette ble informantene forklart av vi var ferdige med temaet atferdsvansker når den tid kom. Jeg fortalte de også at jeg ønsket deres ærlige svar, og de måtte ikke føle seg presset til å svare det de trodde jeg ville høre, men at spenningsforhold ville vært fint å få frem. For å avslutte intervjuet spurte jeg om det var noe annet de ville dele, dette var et spørsmål som fikk overraskende mange gode spontane, ærlige og uforutsette svar.

3.3 Utvalg til studiet

Følgende kapittel tar for seg prosjektets rekrutteringsprosess, og muligheter og hindringer som følger med. Deretter beskrives gjennomføringen av intervjuene i korthet.

3.3.1 Utvalg og rekruttering

Når det kommer til utvelgelse av informanter stiller kvalitative studier andre krav enn kvantitative. Utvalgsstrategier kan ikke skje ved tilfeldige utvalg, slik som i kvantitative studier. En må sørge for å gjøre strategiske valg slik at en treffer målgruppen (Johannesen et al., 2019). Til å starte med vurderte jeg å søke informanter på 1.-4.-trinn, da kommunene har blitt pliktige til å tilby intensiv opplæring til elever som henger etter i lesing, skriving eller regning på disse trinnene (Kunnskapsdepartementet, 2019). Dette ble derimot ekskludert som kriterium da tidlig innsats gjelder alle trinn, og det ville være interessant å undersøke lærere fra flere trinns opplevelser. Videre ønsket jeg ikke å undersøke hvordan den pliktige intensive opplæringen fungerer, men hvordan prinsippet forstås i sammenheng med atferdsvansker. Et kriterium for informantene til prosjektet ble dermed at de måtte være lærere som arbeider på grunnskolen.

Rekruttering av informanter til dette prosjektet foregikk gjennom personlig rekruttering og en form for snøballrekruttering, der en spør personer i målgruppen om de kjenner flere som kunne være villige til å gjennomføre intervju (Johannesen et al., 2019). Gjennom et utvalg av tre informanter kan en i intervju finne fellesnevner, eller en felles kjerne i informantenes opplevelser, innen et mindre forskningsarbeid (Postholm, 2010). Med de kriterievalgene som ble gjort, ble fire informanter i målgruppen valgt til intervju, for å belyse problemstillingen.

Jeg ønsket å intervju både menn og kvinner, slik at begge gruppene ble representert i oppgaven, og endte opp med to mannlige og to kvinnelige informanter. Sist var det viktig for problemstillingen at informantene ikke arbeidet på samme skole, og helst i ulike kommuner. På den måten ville funnene representere et større område, og ikke bare en skoles kultur og tilgang på ressurser. De fire informantene jeg intervjuet arbeidet alle på ulike skoler i tre ulike kommuner, hvorav en arbeidet på en fådelt skole. Et annet viktig poeng er at intervjuene ble gjort i en avgrenset tidsperiode, slik at datamaterialet viser et øyeblikksbilde av fenomenet som undersøkes (Johannesen et al., 2019). Disse strategiske valgene, eller kriteriene, settes fordi en ønsker mest mulig kunnskap om fenomenet.

Prosjektets fire informanter er to menn og to kvinner, men for å anonymisere, og samtidig identifisere informantene for leseren, har jeg valgt å gi dem fiktive navn. Disse er Anette,

Bodil, Celine og Diana. Informantene har mellom tre og seks års yrkeserfaring, og kan regnes som relativt ferske lærere, og kan i den forbindelse sees på som en noe homogen gruppe. Anette og Celina har erfaring fra 1.-10. trinn, Diana har erfaring fra 1.-7. trinn, og Bodil fra 8.-10. trinn. Bodil er den eneste av informantene som rapporterer å ikke ha noe spesialpedagogisk ansvar, mens de andre lærerne som arbeider på trinnene 1.-7. har ulike former for spesialpedagogisk ansvar i sin arbeidshverdag. Dette gjennom grunnleggende norskopplæring eller støtte til elever med vansker i matematikk, naturfag, lesing eller atferdsvansker.

3.3.2 Utfordringer og muligheter

Utfordringer ved mitt metodevalg er at jeg har lite praktisk erfaring i skole, og dermed støtter meg mye på teori når det kommer til temaet. Denne distansen til det praktiske kan gjøre det vanskelig for meg å utvikle en intervjuguide og forskningsspørsmål som informantene kan relatere til. Dermed var det viktig i denne prosessen å gjøre små prøveintervju med medstudenter som har kunnskaper om temaet, for å peile inn retningen i intervjuguiden. Dette førte også til at jeg oppdaget overflødige spørsmål som ble kuttet ut, så vel som omformulering av andre spørsmål. Det var viktig å være forberedt på at informanter kunne ha en opplevelse av at tidlig innsats ikke har noe med atferdsvansker å gjøre. Dermed måtte gode hjelpespørsmål være utformet, slik kunne jeg fange opp hva de faktisk gjør som kan knyttes til problemstillingen. Samtidig må informantenes integritet under intervjuet bevares, slik at de ikke forlater intervjusituasjonen med en følelse av å ikke ha hatt den kunnskapen jeg har søkt.

Semistrukturerte intervju åpner for spontane svar, som gir muligheter til å fange opp data som er uventet. Intervjuene ble tatt opp med tillatelse fra informantene, slik at de kan transkriberes i ettertid. Slik unngås behovet for å ta notater, og forskeren kan være til stede og fange opp informasjon som en kan undersøke videre med hjelpespørsmål.

3.3.3 Gjennomføring

Etter intervjuguiden var utformet ble forskningsprosjektet meldt til Norsk samfunnsvitenskapelige datatjeneste (NSD) og godkjent. Johannesen et.al (2019) har utviklet en guide på hvordan en bør planlegge intervju, for å imøtekomme og minne på informantene om intervjuene. Det var viktig for meg å skape en komfortabel situasjon for informantene,

som ikke følte belastende eller stressende. Informantene meldte selv ifra når og hvor de ønsket at intervjuet skulle ta sted.

Før intervjustart ble informantene informert om deres rettigheter, og avtaleskjema ble signert. Dette inkluderte de etiske og praktiske elementene rundt intervjuet, slik som at det er frivillig, de kan trekke seg om de ønsker, de blir anonymisert, prosjektets formål og bruk, og at all data blir forsvarlig oppbevart og slettet etter prosjektets slutt. Tre av intervjuene ble gjennomført i person, mens det fjerde intervjuet ble gjort over nett. Årsaken til dette kom fra valget om å ha informanter fra ulike kommuner, og for å slippe reising fant vi at et intervju over nett ville fungere, noe det også gjorde.

3.4 Analyse

I denne delen vil tilnærminger i analysearbeidet framkomme, der muligheter vises, før prosjektets tilnærming blir beskrevet. Følgende vil analysearbeidet beskrives gjennom fire analysefaser.

3.4.1 Empiri og teori

Empiri er kunnskaper en har fått gjennom observasjoner og undersøkelser, en kan si det er erfaringsbasert kunnskap. Teori på sin side er et system av antagelser som forklarer ulike fenomener. Teori foreligger når en ikke kan tilbakevise, eller motbevise den gjennom testing. Empiri og teori kan spille sammen på ulike måter i analysearbeidet, og jeg vil klargjøre mulighetene og valgene tatt for dette prosjektet.

Det finnes to hovedretninger for hvordan en tilnærmer seg analysearbeidet. Den første er en induktiv forskningstilnærming, som er åpen og søkende etter ulike forhold som en tenker bør inkluderes i teori. Ved å ta utgangspunkt i empiriske fenomener, uten å legge egne forventninger til, forsøker en å danne seg et korrekt bilde av virkeligheten. Underveis vil en skape arbeidshypoteser for å se etter generelle oppfatninger om hvordan noe henger sammen. Induktiv forskningstilnærming beveger seg altså fra empiri til teori, og en arbeider for å forstå et fenomen. En fallgrube her er at de konklusjoner en gjør er dannet på grunnlag av et utvalg av observasjoner, og det er ingen garanti for at konklusjoner basert på individuelle tilfeller er riktige (Nyeng, 2018).

I motsatt retning finnes den deduktive tilnærmingen som er teoridrevet. Der starter en med en teori eller hypotese, og undersøker om denne stemmer med virkeligheten gjennom empirisk undersøkelse (Nyeng, 2018). Deduktiv tilnærming har den fallgruve at empirien kan ende opp bare med å bli brukt til å bekrefte rådende teorier, uten å skape noe nytt (Anker, 2020).

Det foreligger også en tredje mulighet, en abduktiv tilnærming, der analysen går mellom empiridrevne og teoridrevne analyser. En skaper antakelser fra empirien, og gjennom teoretiske innspill kan en raffinere, eller stille spørsmål, underveis for å finne nye måter å forstå empirien på (Tavory & Timmermans, 2014, ref. i Anker 2020). Abduktiv analyse skiller seg fra de to foregående ved at forskningsprosessen blir en kreativ meningskaping, der teori og empiri gjensidig utvider forståelsen (Swedberg, 2014, ref. i Anker, 2020). En mulig fallgruve i denne tilnærmingen er at analyseprosessen blir mindre systematisk, og vanskeligere å skrive frem (Anker, 2020).

Denne abduktive tilnærmingen til analysearbeidet kan sees i dette prosjektet. Prosjektet startet med en problemstilling som ble undersøkt, empirien som ble samlet inn skapte antakelser, som ble stilt spørsmål til gjennom teori. Videre pendler empiri og teori som drivkraft i analysearbeidet.

3.4.2 Analysefaser

Analyse handler om å stille spørsmål til det empiriske materialet, for å se hva det kan fortelle om temaet man undersøker. Ved å lese og organisere datamaterialet systematisk, i syn av teori, forsøker en å gjenfortelle svarene på en relevant og forståelig måte (Malterud 2017, ref. i Anker 2020). Anker (2020) forenkler analysen til fire faser, som også viser vei for mitt analysearbeid. Fasene flyter litt over i hverandre, men de er nyttige holdepunkter for å beskrive analysearbeidet. Første fase skjer under innhenting av materialet, dette kaller hun preliminaire analyser. Førsteintrykkene spiller en stor rolle i denne fasen, og en oppmuntres til å skrive notater av disse for videre bruk i analyseprosessen.

For mitt arbeid gjorde jeg transkriberingen av intervjuene kort tid etter disse ble gjennomført. Dette gav meg mulighet til å legge inn preliminare analysenotater under transkriberingen, som beskrev mine tanker i forhold til intervjusituasjonen. Dette kunne innebære hva jeg leste mellom linjene, eller de helhetlige inntrykkene jeg fikk fra intervjuene. Et eksempel på dette er at jeg etter mitt første intervju noterte at informanten hadde et stort fokus på ressurser i form for ekstra voksne i klasserommet. Selv om jeg samlet inn mer data enn dette, kunne det være nyttig å huske at hovedfokuset lå der. Dette stod i motsetning til mitt tredje intervju der jeg merket at fokuset lå mer på ønske om muligheter til å utvikle egen kompetanse. Den tredje informanten fortalte også om erfaringer og nytten av å ha flere voksne i klasserommet, men jeg noterte ned mine preliminare tanker slik at jeg ikke mister fokusområdet til informanten i kodingen.

Kodingen skjer i det Anker kaller analysefase 2, der arbeider en mer systematisk ved å kode og kategorisere datamaterialet. Gjennom kodingen velger man ut det materialet en ønsker å bruke (Anker, 2020). Intervjuene mine skjedde i en tidsperiode på fire uker, og jeg transkriberte fortløpende. Jeg var usikker på om koding underveis kom til å påvirke fokuset mitt i de senere intervjuene, ved at jeg underbevisst ville forsøke å få informantene til å snakke om de samme tingene i større grad. Dermed startet ikke kodingen før etter alle intervjuene var gjennomført. Denne prosessen gav en slags oversikt over hvilket datamateriale jeg hadde, og dette samlet jeg i ulike kategorier som viste vei for videre arbeid.

I analysefase 3 undersøker en mønstre, eller spenninger, i kategoriene utarbeidet fra foregående fase. På dette punktet i analysearbeidet er det datamaterialet som står i sentrum, og teori knyttes ikke til analysen før i den fjerde fasen (Anker, 2020). Et nyttig hjelpemiddel var å undersøke datamaterialet i lys av forskningsspørsmålene, *har tidlig innsats betydning for hvordan lærere arbeider med atferdsvansker*, var det første som måtte undersøkes. Det ble raskt bekreftet at informantenes kompetanse rundt tidlig innsats hadde betydning for hvordan de møtte atferdsvansker. Dermed måtte datamaterialet analyseres for å finne ut av mitt andre forskningsspørsmål: *hva gjør lærere i lys av prinsippet om tidlig innsats som har en effekt på atferdsvansker?* Informantenes brede kompetanse og forståelse av prinsippet gav flere ulike innfallsvinkler på hvordan de møter atferdsvansker, og disse ble kategoriserte. Til slutt ble forskningsspørsmålet *hvilke ressurser anser lærere som nyttige i arbeid med tidlig innsats*

rettet mot atferdsvansker, og hvor opplever en mangler eller hindringer analysert.

Fellesnevnerne utgjorde kategorier for funnene. Det var en lang prosess å finne de eksplisitte og implisitte svarene informantene gav på de to sistnevnte forskningsspørsmålene. Det var viktig å pendle mellom delene og helheten i denne prosessen.

I analysefase 4 trekker en aktivt inn teori, og oppgavens funn blir drøftet gjennom teoretiske perspektiv. I foregående fase hadde det dukket opp noen uventede funn, og mer teori ble undersøkt for å drøfte disse (Anker, 2020). Dette er den siste fasen i analysearbeidet, og den var preget av en del refleksjon og videre undersøkelse av det teoretiske feltet.

3.5 Pålitelighet, gyldighet og objektivitet

Pålitelighet, gyldighet og objektivitet i kvalitative studier vil presenteres i dette kapittelet, for så å bli drøftet opp mot prosjektet.

3.5.1 Pålitelighet

Pålitelighet handler i kvalitative studier om i hvilken grad en studie kan etterprøves. Det omfatter undersøkelsens data, hvilke data som brukes, hvordan de samles inn, og hvordan de bearbeides. Innenfor kvalitative undersøkelser er kravene til pålitelighet ulike enn innen kvantitative, da det ofte er samtalen som styrer datainnsamlingen. Observasjoner en gjør i kvalitative undersøkelser blir kontekstavhengige og verdiladet, dermed blir det nært umulig for en annen forsker å duplisere en annens kvalitative forskning (Johannesen et al. 2019). Dette prosjektet gir et øyeblikksbilde av læreres forståelse av prinsippet om tidlig innsats. Dette er et prinsipp som stadig blir aktualisert og lagt mening til gjennom stortingsmeldinger, og dermed er studiet enda mer sårbart for etterprøving i senere tidsperioder.

Et annet viktig poeng er at forskeren selv har påvirkning på kvalitative undersøkelser, da vi alle har ulike forkunnskaper og tolkningsmetoder. For å styrke ens reliabilitet må en vise konteksten og framgangsmåten under forskningsarbeidet (Johannesen et al., 2019). I metodekapittelet har jeg forsøkt å gjøre rede for hvilke valg jeg har tatt, og hvordan framgangsmåten min har vært. Det kan oppstå feilmarginer i intervjusituasjoner, noe jeg har forsøkt å minimere gjennom å foreta prøveintervju i forkant. Når en transkriberer lydopptak

til et skriftspråk kan noe av meningsinnholdet gå tapt, men gjennom nøye transkribering, og egne notater underveis, har jeg gjort mitt beste for å beholde meningsinnholdet.

3.5.2 Gyldighet

Intern validitet, eller gyldighet, handler i kvalitative undersøkelser om i hvilken grad forskerens framgangsmåter og funn på riktig måte reflekterer formålet med studien, og representerer virkeligheten (Johannesen et al., 2019). Den semistrukturerte intervjuetoden kan hjelpe med å få fram funn som informantene selv mener reflekterer deres virkelighet. Oppfølgings-spørsmål ble stilt til informantene dersom deres utsagn var uklare for meg. Dette hjalp meg med å forstå og komme så nær informantenes virkelighet som mulig. Den hermeneutiske metoden kan styrke min evne til å tolke funnene, slik at de samsvarer med virkeligheten og konteksten. En måte å øke intern validitet på er ved å tilbakeføre resultatene til informantene slik at de kan bekrefte dem, eller om en lar andre som er kompetente på området se på resultatene for å se om en kommer fram til samme tolkning.

Informantene i dette prosjektet fikk tilbud om å lese igjennom datamaterialet jeg fikk fra deres intervju, men de avstod dette. Dette kan tolkes den vei at de var trygge på at kommunikasjonen vår hadde vært tydelig og god. Under analysearbeidet gikk jeg tilbake til en av informantene for å tilbakeføre resultatene, og for å få en utdypelse i deres svar. Dette ble gjort slik at mine tolkninger representerte deres holdninger korrekt.

Ekstern validitet, eller overførbarhet, dreier seg om hvorvidt en lykkes i å etablere beskrivelser, begreper, fortolkninger og forklaringer som er nyttige på andre områder enn det som studeres. I kvalitative undersøkelser handler det da om resultatene vil kunne overføres til beslektede fenomener (Johannesen et al., 2019). For dette prosjektet undersøkes læreres implementering av prinsippet tidlig innsats. En kan tenkes at funnene kan ha overførbarhet, eller sier noe om hvordan lærere implementerer andre prinsipper formidlet gjennom Stortingsmeldinger.

Lincoln og Guba (ref. Johannesen et al., 2019) har to teknikker for å øke sannsynlighet for troverdige resultater i kvalitativ forskning. Disse er vedvarende observasjon og triangulering.

Det handler da om å bruke nok tid til å bli kjent med feltet slik at en kan bygge opp tillit, samt forstå hva som er relevant og ikke-relevant data. Triangulering (metodetriangulering) er at en bruker ulike metoder når en samler inn informasjon, dette kan være at en benytter seg av observasjon samt intervju. I dette prosjektet hadde jeg ikke tid eller mulighet til å gjennomføre vedvarende observasjoner i feltet. Jeg følte også at problemstillingen kunne bli besvart gjennom intervju alene, noe som Dalland (2017) også mener kan være tilstrekkelig.

3.5.3 Objektivitet

Objektivitet, eller bekreftbarhet, skal sikre at forskerens resultater kommer fra forskningen, og ikke forskerens subjektive holdninger. Det viktigste er at forskeren i hele prosessen beskriver alle beslutninger, slik at leseren kan følge og vurdere disse. En må dermed være selvkritisk til hvordan prosjektet er gjennomført, og belyse områder som kan påvirke fortolkningen. Forskeren kan styrke sin bekreftbarhet gjennom annen teori, eller om informantene selv kan bekrefte de fortolkninger som blir gjort (Johannesen et al., 2019).

Jeg har ingen personlig tilknytning til atferdsvansker eller tidlig innsats som styrer holdningene mine, men de tanker jeg har om temaene har blitt belyst i teoridelen. Dette gir leseren innblikk i hvordan både jeg og andre teoretikere ser på temaene. I metoddelen har jeg vist de beslutninger som har blitt tatt i dette prosjektet, og vedlagt ligger intervjuguiden slik at leseren kan se hvilke spørsmål som har blitt brukt i datainnsamlingen.

3.6 Forskningsetikk

I dette kapittelet presenteres noen av de mest sentrale retningslinjer som må følges når en gjennomfører et prosjekt som dette. Videre vil prosjektets meldeplikt og grep gjort for å følge retningslinjene kort beskrives.

3.6.1 Retningslinjer for forskningsetikk

De nasjonale forskningsetiske komiteene har publisert retningslinjer for forskningsetikk, og jeg vil omtale de viktigste punktene jeg må forholde meg til. Retningslinjene starter med at forskere skal følge forskningsetiske normer i søken etter ny og bedre innsikt, med ideal om å søke sannhet. De konklusjoner en gjør er foreløpige og begrensede, men det er viktig å redegjøre og vise åpenhet om sine verdier, holdninger og i argumentasjon (De nasjonale forskningsetiske komiteene, 2016).

En skal ha respekt for menneskeverdet, dette gjelder både under innsamling av data, men også når resultatene publiseres. Før en går i gang med datainnsamling har forskeren ansvar for å informere om forskningsfeltet, formålet, om det er finansiert, hvem som får tilgang på informasjon, hvordan resultatene er tenkt brukt, og om eventuelle følger av å delta i forskningsprosjektet. Når forskning omhandler personopplysninger må en informere og få samtykke fra de som deltar, dette samtykket skal være fritt, informert og uttrykkelig (De nasjonale forskningsetiske komiteene, 2016).

3.6.2 Forskningsprosjektets meldeplikt

Forskningsprosjektet var meldepliktig til NSD, og alle informantene ble opplyste om og måtte signere samtykkeskjema før intervjuet startet. Deltakerne fikk sendt samtykkeskjemaet over epost før vi møttes. Slik fikk de tid til å lese igjennom før intervjuet fant sted, og det måtte signeres. Intervjuene startet også med en kort avklaring om informantens rettigheter og plikter, spesielt knyttet til deres taushetsplikt.

Videre kommer konfidensialitet, der forskeren skal behandle informasjon fortrolig, og en skal aidentifisere personlige opplysninger. Lagring av datamateriale som kan ha personopplysninger skal skje forsvarlig, og ikke lengre enn nødvendig. Etter forskningen er avsluttet skal datamaterialet ikke benyttes til annen forskning, og dermed slettes (De nasjonale forskningsetiske komiteene, 2016). Lydopptakene ble tatt på en enhet som ikke var koblet til nett, og de ble slettet så snart de var ferdig transkriberte. Alt av datamateriale ble oppbevart på ekstern lagringsplass.

4. Resultat

I dette kapitlet vil jeg presentere resultatene fra datainnsamlingen, disse vil belyse problemstillingen «*hvilke erfaringer har lærere om tidlig innsats rundt elever med atferdsvansker i grunnskolen?*». Funnene presenteres i tre hovedkategorier, holdninger knyttet til tidlig innsats, årsaker til vansker og omgivelser. Selv om forskningsspørsmålene på noen områder overlapper hverandre, er det disse som danner grunnlaget for hovedkategoriene.

Underkategoriene ble dannet av de resultatene informantene hadde til felles innen de gitte forskningsspørsmålene.

4.1 Holdninger knyttet til tidlig innsats

Prosjektets første forskningsspørsmål «*har tidlig innsats betydning for hvordan lærere arbeider med atferdsvansker?*» danner den første hovedkategorien i dette kapitlet. Denne første hovedkategorien presenterer de holdninger og forståelse informantene viser knyttet til tidlig innsats. Samtidig som deres erfaringer viser hvordan prinsippet har blitt realisert av informantene. Under denne hovedkategorien framkommer underkategoriene kartlegging, forebygging og holdningsendringer. Funnene som presenteres viser hvordan informantene har forståelse for hvordan de kan bruke prinsippet i møte med atferdsvansker.

Samtlige informanter forstår tidlig innsats som å gå inn så *tidlig som mulig* for å hjelpe elever når en ser de har vansker, eller når de trenger det lille ekstra. Anette forteller at hun forstår tidlig innsats som *at man så tidlig som mulig hjelper eleven der du ser de har problemer eller utfordringer som de ikke klarer takle alene*. Alle informantene beskriver tidlig innsats i et aspekt hvor en hjelper de med det lille ekstra, eller øver på spesifikke utfordringer som gangetabellen eller liknende.

4.1.1 Kartlegging

Anette, Bodil og Celine trekker inn kartlegging under forståelsen sin for tidlig innsats. Noe Diana også implisitt kommer innom når hun forteller om sammenhengen mellom tidlig innsats og oppmelding av elever, noe som krever kartlegging. Kartleggingen som omtales kan både forstås som et verktøy for å bedre gi tidlig innsats til elevens vansker, men også som et steg mot en oppmelding av større vansker.

Samtlige informanter omtaler institusjoner som PPT og BUP i forbindelse med tidlig innsats og atferdsvansker. Noe som tyder på at de er bevisste på å raskere kartlegge og melde opp elever de ser har større vansker. Som Anette sier:

Også er skolene flinke til å plukke opp, de ser tidligere, kanskje fra barnehage eller første klasse, at her er det noe, og da er de flinke til å melde opp til BUP eller PPT. De er raske med å få i gang noe. – Anette

Disse funnene peker mot at tidlig innsats forstås av informantene både rettet mot de mindre, og større vanskene. Der de større vanskene kan omfatte vansker som kan overkommes ved intensiv hjelp, eller diagnoser som vil vedvare.

4.1.2 Forebygging

Alle informantene viser også forståelse for det forebyggende aspektet ved tidlig innsats, men hva informantene legger i ordet *forebyggende* er ikke alltid helt klart. Informantene benytter seg av begrepet forebyggende i sine forklaringer av hvordan de forstår tidlig innsats. Dette blir vist i sitatet under, men for å forstå hva de legger i dette begrepet må en gjøre videre undersøkelser av resultatene.

Slik jeg forstår tidlig innsats handler det om å hjelpe eleven så tidlig som mulig, både faglig og sosialt. Det handler om å kartlegge elevenes vansker, og gjøre en grundig utredelse for videre arbeid. Jeg forstår det også som et verktøy for å forebygge eventuelle vansker før de skjer. – Bodil

Det tyder på at det er ulike områder som de tenker en kan arbeide forebyggende mot. En kan ta Diana som et eksempel på dette, hun omtaler forebyggende arbeid både i form av at de på skolen har som mål å forebygge behovet for spesialundervisning i senere år, da de nå står med mange IOP-er. Hun omtaler også forebyggende arbeid rettet mot atferdsvansker da disse kan lindres på ulike måter, noe som blir belyst videre i kapittel 4.2. Der belyses også de andre informantenes syn på forebyggende arbeid videre.

4.1.3 Holdningsendring

Informantene belyser prinsippets holdningsendrende side, der de må være tidlig ute med å tre inn når elever trenger det. Anette opplever at de fanger opp vansker tidligere nå, på den skolen hun arbeider på. Hun forteller at skolen er flinkere til å kartlegge og fordele ressurser,

samt at lærere er flinke til å benytte de ressursene de har tilgjengelige. Diana er eksplisitt i sin forståelse for holdningsendringen, og forklarer at for henne innebærer prinsippet et skifte fra en vent-å-se-holdning. For Diana vil flere ressurser tidlig føre til færre vansker senere, og da et mindre behov for spesialundervisning. Bodil er også tydelig i hennes holdningsendring, da hun sier dette om prinsippet tidlig innsats:

Det har på mange måter gjort meg mer bevisst på hvor viktig det er at eleven ikke må gå inn i en rolle som et «problem». Jo lengre en venter på å hjelpe eleven, jo vanskeligere blir det å forhindre atferdsvanskene. Det å opprette samarbeid med både eleven og hjemmet tidlig i skoleåret er også noe jeg gjør mer nå enn tidligere. – Bodil

4.2 Årsaksområder

Denne hovedkategorien omfatter informantenes beskrivelser av årsaker til atferdsvansker, da dette belyser forskningsspørsmål to, «*hva gjør lærere i lys av prinsippet om tidlig innsats som har en effekt på atferdsvansker?*». I underkategoriene individuelle årsaker, faglige vansker og sosiale vansker belyses områdene informantene trekker frem i arbeid med tidlig innsats som kan påvirke elevens atferdsvansker.

Som en del av deres forståelse for hvordan prinsippet om tidlig innsats kan benyttes for å møte atferdsvansker er det nyttig å se på årsaksfaktorer de identifiserer. Dette viser hva informantene opplever som nyttig å arbeide med i møte med atferdsvansker, og hvordan tidlig innsats på ulike områder kan hjelpe elever med å forebygge eller lette på atferdsvansker. Først vil det være nødvendig med en avklaring på hvilke atferdsvansker informantene snakker om.

4.2.1 Individuelle årsaker

Samtlige informanter presiserer at det finnes et mangfold av atferdsvansker i skolen, fra de milde til de alvorlige. Under det som kan klassifiseres som milde atferdsvansker rapporteres det blant annet om uønsket språkbruk, elever som drømmer seg bort, eller i forsøk på å skjule faglige vansker skaper uro. Bodil forteller at hun hyppigst møter atferdsvansker i form av støy og uro i klassen. Årsaken til at hun anser dette som atferdsvansker er fordi de vedvarer over lengre perioder, selv om eleven får beskjed om å roe seg ned. De mer alvorlige

atferdsvanskene informantene beskriver er vold i friminutt mellom elever, slag, sparring og biting.

Jeg har blitt utsatt for vold selv. Det er jo mange som blir det, det er nesten litt synd å si det, men vi opplever det som normalt i mer eller mindre grad. Spark og slag og sånt kan komme hele tiden, men mer alvorlige ting skjer ikke så ofte. - Diana.

Samtlige informanter har erfaringer med elever som har ulike diagnoser som kan knyttes til atferdsvansker, de hyppigst nevnte er ADHD, CP og autisme. De presiserer at atferdsvansker de ser i skolen ikke trenger komme av diagnoser, men at elever med diagnoser gjerne trenger tett oppfølging faglig og sosialt. Celine har lenge ønsket å delta på ADHD-kurs, men på hennes arbeidsplass klarer de ikke å frigjøre lærere til å reise på slike kurs. Bodil opplever at elever med diagnoser kan være mer urolige og emosjonelle, og mangler ord for å uttrykke seg slik de ønsker. Hun deler også at:

Likevel opplever jeg at en ofte har et apparat rundt elever med diagnoser, der en har tett oppfølging fra lærer og assistenter, og at en derfor i de fleste tilfeller klarer å forhindre at elever i for stor grad havner utenfor, når det kommer til klassemiljø og skolemiljø generelt, og utvikler en utagerende oppførsel. – Bodil

Som en kan se møter informantene en mengde ulike atferdsvansker, og de uttrykker erfaringer rundt individuelle diagnoser som årsak for atferdsvansker. Videre vil det bli presentert andre årsaker til atferdsvansker informantene erfarer.

4.2.2 Faglige vansker

Det helhetlige bildet viser at informantene retter størst fokus mot det faglige aspektet, når en kommer til tidlig innsats. Celine forteller at hun forstår tidlig innsats som *at man tidligst mulig går inn og hjelper eleven slik at de kan være i stand til å møte kompetansemålene*. Dette blir videre bekreftet av henne når hun belyser at ressursene de bruker rettes mot de faglige vanskene hun møter. Som vi vil se senere savner hun fokus rettet mot andre aspekter ved

elevene. Anette sier hun opplever det som *typisk å se tidlig innsats i forhold til lesing, skrivning og regning*. Bodil og Diana retter også fokus mot faglige vansker, da de erfarer at styrking i fag behjelper atferdsvansker.

Som nevnt ovenfor rettes tidlig innsats i stor grad mot de faglige vanskene. Dermed er det interessant å undersøke videre hvordan det kan ha sammenheng med atferdsvansker. Samtlige informanter ser en sammenheng mellom fagvansker og atferdsvansker. Anettes erfaring er at elever som ikke mestrer faglig lager strategier, der de forstyrrer seg selv og andre.

Det tror jeg har litt med at når du ikke mestrer helt det faglige, lager du strategier for å unngå å bli sett som om du ikke mestrer det oppgaven spør om. Da gjør de ofte ikke det som de får beskjed om, de velger en slik strategi. - Anette

Celine forteller om en elev hun jobbet med, som hadde lesevansker. Dette førte til vansker i de teoretiske fagene. De satt inn et kjempfokus i tredjeklassen på eleven, og nå som eleven går i syvende klasse har den ikke lengre behov for ekstra tilrettelegging, da den scorer tilfredsstillende på alle tester. Denne eleven var et uromoment i tredjeklassen, men etter hvert som de faglige vanskene ble lettet på endret elevens atferd seg. Nå forteller hun at eleven gjerne kan sitte i to timer å arbeide for seg selv med oppgaver. Gjennom denne historien deler Celine sin erfaring av hvordan tidlig innsats i fag fikk eleven opp på et nivå der den ikke lengre trengte det lille ekstra for å nå kompetansemålene. Videre forebygget innsatsen ikke bare atferdsvanskenes mulighet til å vokse, men atferdsvanskene eleven viste forsvant.

Informantene deler historier om hvordan elever opplever frustrasjon fordi de de ikke mestrer det faglige og dermed utagerer. De forteller og om elever som lager strategier der de forstyrrer undervisningen, i forsøk på å skjule sine faglige vansker. *De får ikke til det teoretiske, og opplever en frustrasjon de ikke klarer å få ut på noen annen måte. Dette går igjen utover det sosiale...* Dette forteller Bodil, og belyser sammenhengen mellom faglige vansker, sosiale vansker, og atferdsvansker. Diana erfarer denne korrelasjonen og forteller at *det er de som syns skolen er vanskelig, og som sliter faglig. De utagerer gjerne fordi de blir frustrert i timen, mister konsentrasjonen og kompenserer fordi de ikke får til.*

4.2.3 Sosiale vansker

Informantene er enige i at elever med atferdsvansker ofte har sosiale vansker i tillegg. Celine forteller at *i de siste to årene har jeg opplevd flere elever med atferdsvansker som har større problemer sosialt, og de viser jo rett og slett at de ikke klarer å lese de sosiale kodene.* Dette forteller hun fører til atferdsvansker og konflikter, og hun undres om de får nok sosiale erfaringer utenfor skolen. Videre forteller hun også hvordan sosiale ferdigheter er viktige for å få til undervisningssituasjoner der en må samarbeide med andre. En av hennes elever viste dårlige faglige resultater, og gjennom kartlegging fant hun at de manglende sosiale ferdighetene til eleven hadde en negativ effekt på læringssituasjoner der elever måtte samarbeide.

Bodil viser også eksplisitt forståelse for hvordan *elevs sosiale ferdigheter gjør det vanskelig for noen elever å delta*, og uttrykker at en som lærer må ta dette i betraktning i løpet av skoledagen. Diana og Anette ser også klare sammenhenger med sosial kompetanse og atferdsvansker. Diana trekker dette videre og ser at elever som er høyt sosial kompetente gjerne er skoleflinke, og med en normaloppførsel. Til tross for at informantene opplever denne sammenhengen, mellom sosial kompetanse og atferdsvansker, rapporterer Celine et savn etter sosial kompetanse som område for tidlig innsats. Hun ønsker mer tid til å arbeide med elever som viser slike vansker, men når hun og kollegiet *stadig makser ut ressursene* sine, og da tidlig innsats har en tendens til å rettes mot fagvansker, blir dette et noe bortglemt område.

Diana derimot, jobber med sosial kompetansetrening på skolen. Dette gjør de både på klassenivå og på individnivå, når de oppdager at elever trenger det. På klassenivå har de blant annet øvd på områder som empati, og på individnivå forteller hun blant annet om tett oppfølging av elever med sinnevansker. Der en av de spesialiserte ansatte på skolen har daglig oppfølging med enkelteleven, og Diana får veiledning på hvordan de skal arbeide videre i klasserommet. I tillegg til dette trekker Diana frem hvordan hun møter regelbrudd eller atferdsvansker i kort tid etter de skjer. Dette gjør hun for å være en tydelig voksen og ta tak i ukulturer tidlig, slik at de ikke får grobunn. En kan tenke seg at dette siste punktet Diana deler er noe de andre lærerne også gjør, men har unnlatt å beskrive i intervjuene. De viser i

alle fall forståelse for viktigheten av tydelige voksne i møte med elevene, og viktigheten av tett oppfølging i møte med atferdsvansker.

4.3 Omgivelser

Denne tredje hovedkategorien tar for seg omgivelsene informantene trekker frem som viktige i sitt arbeid omkring tidlig innsats og atferdsvansker. Her kommer underkategoriene tydelige voksne, kompetanse, programmer og samarbeid med andre instanser frem. Dette vil belyse det tredje, og siste, forskningsspørsmålet «*hvilke ressurser anser lærere som nyttige i arbeid med tidlig innsats rettet mot atferdsvansker, og hvor opplever en mangler eller hindringer?*».

4.3.1 Tydelige voksne

Informantene viser forståelse for at atferdsvansker kan komme av mange årsaker. De trekker frem individuelle utfordringer eller diagnoser, hjemmesituasjoner eller de voksne rundt. At det kan være ulike årsaker til at skolen oppleves som vanskelig er klart. Diana drar frem et eksempel der hjemmesituasjonen til en elev skapte atferdsvansker, og gjorde det vanskelig for eleven å forholde seg til andre voksne. Dette krevde tett oppfølging og tydelige voksne, og på skolen hun arbeider på er de også opptatte av å ha god kontakt med foresatte.

Å være tydelige voksne i møte med atferdsvansker drar også Celine frem. Hun forteller at i møte med elever som viser atferdsvansker *må man ha kompetansen, man må vite, man må kjenne eleven og ha relasjoner til elevene, og ikke minst må man ha personell*. Bodil er opptatt av tett oppfølging med både elev og foresatte når en opplever atferdsvansker, mens Anette forteller at elever med atferdsvansker må føle at de blir sett og ivaretatt, og trekker det videre til lærerens kompetanse i møte med elever.

4.3.2 Kompetanse

Samtlige informanter ser på kompetanse som et av de viktigste områdene i møte med atferdsvansker. Bodil arbeider på en skole som har en ansatt med sosialpedagogisk ansvar. Denne ansatte fungerer som en nyttig ressurs for Bodil når hun møter elever som har vansker. Hun får veiledning for hvordan hun skal møte elevene, og sammen lager de en plan for videre arbeid. Diana arbeider på en skole der de har flere ansatte hun anser som spesialister. Disse

har spesialisert seg på områder som tidlig innsats, PALS, sinnemestring og spesialpedagogikk. Celine deler at hun *skulle ønske vi hadde en spesialpedagog på skolen jeg kunne gått til*, da hennes skole ikke har en slik ansatt. Disse tre informantene deler et syn på spesialisert kompetanse på skolen som en nyttig ressurs i sitt arbeid med tidlig innsats og atferdsvansker.

Utover dette rapporteres det også at informantene selv trår til der det er behov. De bedriver spesialundervisning og rektorer og inspektører deltar når det oppstår situasjoner der en trenger flere hender. *Vi hjelper jo hverandre på tvers av trinnene også, hvis det trengs så løper jeg ned på et annet trinn. Det er ikke verre enn det. – Diana.* Som sagt trekker alle informantene kompetanse inn som viktig gjennom ønsker om kursing og nytten av spesialiserte kollegaer. Anette og Celine knytter kompetanse også til bruken av assistenter eller vikarer. Celine skulle ønske hun selv hadde ressurser til å være vikar i sin stilling, og årsaken til dette belyser hun gjennom følgende sitat:

Vi makser ut alle ressursene våre hele tiden, så når det leies inn vikar ... så er det jo gjerne en vikar som ikke vet, og ikke kan helt (...) Dermed opplever vi veldig mange situasjoner som kunne vært unngått hvis det hadde vært en fagperson til stede. Så jeg er en av de som skulle ønske det kom mer press ovenfra på at alle skulle hatt ressurser i sin stilling til å være vikar for eksempel. Jeg hadde ikke trengt å bryte opp en slåsskamp som endte i neseblod i forrige uke hvis det hadde vært noen fagpersoner til stede. For den slåsskampen hadde ikke skjedd hvis jeg eller den andre læreren hadde vært der. - Celine

Ikke bare belyser hun viktigheten av relasjoner til elever med atferdsvansker, men også kompetansen en trenger for å møte elevene på en hensiktsmessig måte. Celine forteller også at hennes gode relasjon til en elev har satt henne i en posisjon der hun bidrar i det spesialpedagogiske arbeidet, dette fordi eleven har stor tillit til henne. Anette mener også at vikarer ikke alltid har den kompetansen som trengs for å nå inn til elevene, og *de har ikke nødvendigvis det pedagogiske de trenger for å vite hvordan de skal handle.* Dermed er det

ikke alltid vikarer oppleves som til stor hjelp forteller hun, og videre ønsker hun at faglærte må møte elever, da de kan gå frem som *tydelige rollemodeller*.

Anette opplever at ressursfordelingen der hun arbeider nå er god, da snakker hun om ressurser i form av voksne. Hun har arbeidet på en annen skole der hun ofte stod alene med 25 elever, hvorav to-tre av dem hadde IOP og atferdsvansker. Dette opplevde hun som dårlig ressursfordeling. Hun påpeker også at noen av disse elevene var sensitive for uro og støy, og hadde nytte av å tas ut på grupperom, men uten voksne nok fikk de ikke dette tilbudet. På skolen hun arbeider nå opplever hun som sagt at de akkurat får ting til å gå opp, men håper økt lærertetthet er gjennomførbart. Diana føler at de akkurat har nok ressurser til å møte alle atferdsvanskene, og da stiller de ansatte opp der det er behov for det. Hun forteller at hun gjerne skulle hatt flere ressurser, da i form av voksne, og at *med fremtidige nedskjæringer i kommunen vil de utsatte elevene være de det går utover*. Celine har opplevd nedskjæringer allerede, da de mistet en 50% stilling til tidlig innsats for to år siden. Hun uttrykker at nå må de være svært kreative for å få ting til å fungere. Alle informantene melder at de akkurat får ting til å gå opp slik som det er nå, men uttrykker at flere lærere ville sikret at utsatte elever får den støtten de trenger.

4.3.3 Programmer

I forarbeidet til intervjuene var jeg interessert i å undersøke om det er ulik fordeling av ressurser og kultur på skoler. Knyttet til desentraliseringen som kom med Stortingsmelding 21 (2016-2017), og en rekke programmer som ble omtalt i litteratur på området ønsket jeg å undersøke bruk av disse. Det viste seg dog at informantene gjennomgående hadde lite interesse for dette.

Samtlige informanter viser kjennskap til slike programmer, men ingen rapporterer bruk av dette selv, det nærmeste en kommer er Diana som bruker PALS. Det er en skoleomfattende modell, men ikke et program eller en manual i møte med spesifikke vansker. Anette forteller at områder som *familie, venner, seg selv, følelser, respekt og likeverd* er noe de kommer innom gjennom fag som KRLE og samfunnsfag. Dermed føler hun ikke behov for noe mer manualisert. Celine forteller at hun heller ser nytte i å kurse de ansatte på aktuelle områder,

som ADHD, slik at de kan møte elevene med flere kunnskaper i bakhånd. Mens Bodil sier hun har *få erfaringer med program som kan være nyttige knyttet til atferdsvansker.*

4.3.4 Samarbeid med andre instanser

Det er et annet viktig aspekt ved tidlig innsats samtlige informanter tar opp, dette er arbeidet med å melde elever opp til PPT eller BUP. Anette mener det hadde vært fint med flere retningslinjer for hva en skal se etter og hvordan en skal melde opp elever som har behov for dette. Hun ønsker også flere kunnskaper om hvordan en skal få til et godt samarbeid med instansene. Videre melder hun at saksbehandlingstiden hos instansene som regel tar fire til seks uker, men ved skolestart er det stor pågang og en må forvente lengre behandlingstid. Informantene belyser hvor vanskelig kommunikasjonen med instansene er, og tidsaspektet får mye kritikk.

*Det er særlig utfordrende å få i gang et samarbeid på tvers av disse institusjonene, og en føler av og til at en bruker for mye tid på å kartlegge en situasjon der andre allerede har mye informasjon. Det kan også tenkes at andre har mer relevant informasjon enn det en selv greier å finne ut, men dette understreker mitt poeng om at samarbeid på tvers av institusjonene er viktig. Å få tilsendt et skriv er ikke alltid nok.
– Bodil*

Bodil legger også til at det kan ta svært lang tid å få svar. Som hun sier er informasjonsflyten mellom partene dårlig, og det oppleves som tidkrevende og frustrerende. Informantene opplever samarbeidet med andre instanser som en utfordring, og i lys av tidlig innsats skaper det frustrasjon:

Hvis du ser noen som trenger det lille ekstra, så må det komme så fort som mulig. Det er sånn med systemet da, fra du skriver bekymringsmelding på en elev til hele den prosessen er ferdig, tar kjempelang tid. – Diana

Celine har opplevd at det kan ta en måned å få enkeltvedtak, og i det tilfellet var BUP raskt på banen med en diagnose. Hun står derimot nå i en situasjon der de har ventet ni måneder på saksbehandling fra PPT. Hun håper, og forventer, at de vil ha et vedtak til høsten, noe som vil gi en total behandlingstid på over ett år. Dette mener hun er grunnet dårlig oppfølging av PPT. Hun opplever videre at elever med ressurssterke foreldre, som er mer involverte og stiller flere spørsmål til prosessen, har en positiv effekt på behandlingstiden.

4.5 Avslutningsvis

Prinsippet om tidlig innsats forstås som konkrete tiltak lærerne må gjøre knyttet til hvordan de møter elever, hvordan de arbeider og fordeler ressurser på skolen, og som en holdningsendring. Prinsippet knyttes til møter med elever som har diagnoser, faglige vansker, og sosiale vansker. Samtidig som det sees på i forbindelse med både mindre vansker og oppmelding av større vansker, der elever meldes opp til PPT og BUP. Videre belyser informantene viktigheten av kompetente og tydelige voksne i møte med atferdsvansker, samtidig som det sees på som viktig å være tilstrekkelig med voksne.

Datainnsamlingen gav mange ulike funn, da det gjerne er de utfordringer den enkelte møter i yrkesutøvelsen som vil være det en opplever som mest problematisk. Det finnes et mangfold av atferdsvansker, og dermed et mangfold av erfaringer informantene har. Samtlige arbeidet på ulike skoler, og i tre ulike kommuner, med ulik kultur for hva og hvordan ting gjøres. Ved å bruke semistrukturerte intervju fikk informantene dele åpent og fritt om sine erfaringer. Dette skapte forskjellige områder for datamateriale som ikke alle omtalte, og selv om de var av interesse måtte noen av disse unnlates fra resultatdelen. Likevel ser en fellesnevner som har blitt belyst, og som vil bli videre drøftet i neste kapittel.

5. Drøfting

I drøftingsdelen vil jeg besvare problemstillingen «*hvilke erfaringer har lærere om tidlig innsats rundt elever med atferdsvansker i grunnskolen?*» gjennom å først drøfte hvilke holdninger og kunnskaper informantene viser knyttet til tidlig innsats. Der vil deres holdninger ha betydning for hvordan prinsippet realiseres, og hvilken effekt holdningsendringer har på informantene så vel som elevene trekkes frem. Videre vil forståelse for årsaker til atferdsvansker diskuteres, der individuelle, faglige og sosiale aspekter er

underkategorier. Drøftingen av disse vil vise hvordan informantenes forståelse og praksis gjør at tidlig innsats påvirker atferdsvansker. Deretter drøftes behov for voksnes kompetanse i møte med atferdsvansker og med øye til prinsippet om tidlig innsats. Så vil læreres erfaringer med ulike programmer drøftes kort, før kapittelet avslutter med å se på samarbeid med ulike instanser og hvordan det har betydning for tidlig innsats.

5.1 Holdninger knyttet til tidlig innsats

Kapittelet tar for seg kartlegging, forebygging og holdningsendring, og drøfter funnene i lys av teori om tidlig innsats og atferdsvansker.

5.1.1 Kartlegging

Tidlig innsats forstås av informantene som å gå inn så tidlig som mulig når en oppdager vansker. Dette samsvarer med stortingsmeldingenes formidling av at dette prinsippet gjelder på alle trinn, ikke bare 1.-4. trinn der tidlig innsats har blitt lovfestet i opplæringsloven (Opplæringsloven, 1998, §1-4; Kunnskapsdepartementet, 2019). Videre viser de også at prinsippet omfatter alle typer vansker som de mener elever trenger hjelp til å overkomme. Dette inkluderer tiltak de kan gjøre på egenhånd, og gjennom oppmelding hvis de tror det foreligger et behov for spesialundervisning.

Kartlegging får dermed en viktig rolle i arbeid med tidlig innsats, da informantene rapporterer at de raskt kartlegger elevens behov. Så vel som at kartleggingen oppfattes som et verktøy for å hjelpe elever når de trenger det lille ekstra, eller når de må melde opp elever til andre instanser. Informantene viser en forståelse for sammenheng mellom faglige- og sosiale vansker, opp mot atferdsvansker. Det ble videre hevdet at en må i bunnen av atferdsvansker for å oppdage fagvansker, noe som gjør grundig kartlegging essensielt for å gi elevene den støtten de trenger.

5.1.2 Forebygging

Det forebyggende aspektet ved tidlig innsats informantene rapporterer om viser videre at prinsippet er et verktøy som kan hindre senere spesialundervisning, så vel som forebygging av atferdsvansker. Prinsippet om tidlig innsats kom som en reaksjon på den økende andelen

spesialundervisning som preget norske skoler (Bjørnsrud & Nilsen, 2014; Kunnskapsdepartementet, 2019). Dette funnet viser at informantene iverksetter prinsippet for å forebygge spesialundervisning, da deres forståelse er at tidlig innsats har den effekt. Forskning tyder også mot at beskjedne vansker kan forplante seg og øke hvis en ikke setter inn tiltak. Gjennom tidlig innsats kan en minske risikoen for at negative mønstre etableres, og at elever oppnår forventet progresjon (Bornstein et al., 2014, ref. i Melby-Lervåg, 2016; Wollscheid, 2010). Informantene forstår prinsippet også som et verktøy for å forebygge eller behjelpe atferdsvansker indirekte eller direkte, noe som blir drøftet videre i kapittel 5.2.2 og 5.2.3.

5.1.3 Holdningsendring

Funnene drøftet så langt viser en implementering av prinsippet holdningsendrende side. Der noen av informantene eksplisitt forteller om et skifte fra en vent-og-se-holdning, til en raskere iverksettelse av tiltak når se oppdager vansker. Det tyder på en kulturendring på skolene, slik som Anette forteller opplever hun at skolen er flinke til å raskt plukke opp når elever viser vansker. Samtidig som flere av informantene rapporterer en økt bevissthet rundt samarbeid med elev og foresatte når slike vansker oppstår eller oppdages.

Den lovfestede intensive fagopplæringen skinner igjennom i deres forståelse, da det er de faglige vanskene de i praksis har tendens til å rette fokuset mot gjennom tidlig innsats. Dette kan tenkes kommer av at kun det faglige aspektet har blitt lovfestet gjennom tidlig innsats (Opplæringsloven, 1998). Det er også en rekke kartlegginger en foretar seg på elevers faglige prestasjoner og utvikling, noe en ikke kan gjøre i samme grad på andre aspekter ved eleven. Informantene ønsker alle kursing og kompetanse omkring atferdsvansker, og som Anette forteller savner hun retningslinjer for hva hun skal se etter. Å kartlegge atferdsvansker blir dermed vanskeligere enn faglige vansker, og lærere kan tenkes å oppleve atferdsvansker som et vanskelig område å nærme seg. Informantene knytter ikke bare tidlig innsats til det faglige, men det handler også om eleven, at den opplever mestring og trivsel i skolen. Dette tyder på at Stortingsmelding 6 (2019-2020) sitt budskap om at tidlig innsats også gjelder vansker som ikke er knyttet direkte til fag skal møtes med tidlig innsats. Dette vil bli videre diskutert i kapittel 5.2.

En kan se blant informantene at de har møtt utfordringer knyttet til ressurser. Manglende tilgang til faglærte vikarer, manglende tilgang til assistenter og behov for å løpe til for å bidra virker som vanlig. Nedskjæringer som har skjedd, eller som er under arbeid meldes fra flere. Disse ressursutfordringene fører for noen til økt kreativitet for å kunne tilpasse og møte elevgruppen. Informantene viser og mot kulturer der alle bidrar, og de er bevisste hvordan de best kan bruke de ressursene de har tilgang til. En kan også se at de ønskede holdningsendringene er tydelige blant informantene. De viser brede kunnskaper om tidlig innsats, og hvilke fordeler det vil ha i forebyggende effekt av spesialundervisning og vansker hos elever. Videre ser jeg nærmere på hvordan dette har en effekt på hvordan de handler i praksis.

5.2 Årsaksområder

Dette kapittelet vil ta for seg de områder informantene ser som nyttige å arbeide med i møte med atferdsvansker, gjennom tidlig innsats. Først belyses individuelle årsaker, før faglig og sosialt aspekt drøftes.

5.2.1 Individuelle årsaker

Alle informantene rapporterte at de erfarer mange former for milde og alvorlige atferdsvansker. Anette styrer mot de mer alvorlige atferdsvanskene, og gjerne vansker som henger sammen med diagnoser i sitt intervju. Dette står litt i kontrast til de andre informantene, som vier mer tid til de mindre atferdsvanskene. Shen (et al., 2009) har i sine undersøkelser funnet at milde atferdsvansker blir ansett som de hyppigst forekommende og mest brysomme. Noe som en kan se tendenser til blant dette prosjektets informanter også.

Shen (et al., 2009) fant også ulikheter i hvordan mindre erfarne og mer erfarne lærere møter og forstår atferdsvansker. Informantene i denne oppgaven faller under Shens spekter blant de mindre erfarne lærerne, kategorisert etter tid i yrket. Dermed kan en anta at de tar atferdsvansker mer seriøst, og oppdager lettere utagerende vansker enn innagerende vansker. Intervjuene reflekterer også at det er de utagerende vanskene som får mest oppmerksomhet. Det trenger ikke bety at de ikke møter eller kan oppdage innagerende vansker, dette ble de ikke direkte spurt etter. Det er naturlig å snakke om det en erfarer mest, og som en anser som mest brysomt, noe utagerende atferdsvansker ble i dette prosjektet.

Samtlige informanter har erfaringer rundt vold blant elever, og de uttrykker at dette er noe vanlig i skolen. Diana føler ikke det foreligger noen plan fra høyere hold, da stat eller kommune, om hvordan en skal håndtere vold i skolen og etterlyser dette. Arbeidsmiljøloven og opplæringsloven legger dette ansvaret mot den enkelte skole, og da rektor, der handlingsplaner og rutiner må foreligge for å sikre elevers og læreres trygghet og trivsel (Arbeidsmiljøloven, 2005; Opplæringsloven, 1998). Diana uttrykker et behov for flere føringer fra høyere hold, da de planer som foreligger ikke føles tilfredsstillende ut for henne. At samtlige informanter rapporterer om vold mot lærere eller medelever tyder videre på at dette er et område som bør jobbes mer med, og tydelige handlingsplaner må kommuniseres bedre. Videre kan det tenkes at styrket fokus på tidlig innsats kan ha en lindrende eller forebyggende effekt på slike atferdsvansker.

Informantene deler at ADHD gjerne fører til atferdsvansker på skolen, men de er raske å si at det ikke er årsaken til alle atferdsvanskene de møter. Andre omstendigheter som hjemmesituasjonen, klassemiljøet, sosiale ferdigheter og faglige vansker kan vel så godt være årsaken til atferdsvansker. Bodil har igjen en annen vinkling på elever med ADHD på ungdomsskolen. Disse får tett oppfølging og sammen med medisinerer mener hun elever med diagnosen har gode muligheter for å fungere godt i klasserommet. Til tross for at omtrent 6% av elever på grunnskolen har en ADHD-diagnose (Folkehelseinstituttet, 2016), som tilsvarer omtrent en elev i hver klasse, gir informantene uttrykk for at dette ikke er blant deres største bekymringsområder innenfor atferdsvansker. Dette kan henge sammen med at lærerne erfarer, på samme måte som Bodil forklarer, at elever med individuelle diagnoser har nytte av medisinerer og tett oppfølging. Informantene peker på at det i møte med atferdsvansker handler om god klasseledelse, relasjoner og tydelige voksne, slik Roland (2011) presiserer gjennom den autoritative læreren. De setter fokus på systemet, og ikke bare individuelle årsaker, noe som diskuteres under kapittel 5.3.

5.2.2. Faglige vanskers betydning

Informantene retter tidlig innsats i stor grad mot de faglige vanskene elever møter, men viser at å styrke elevers faglige ferdigheter har betydning for deres atferd. De knytter altså tidlig innsats i fag sammen med arbeid med atferdsvansker. I noen tilfeller hevder et par av

informantene at elever mister konsentrasjon, eller har konsentrasjonsvansker, og dermed kan de skape forstyrrende atferd. En fellesfaktor er dog at samtlige også forstår det i tråd med Nordahls (et al., 2005) tanker om hvordan elever skaper strategier for å skjule at de ikke mestrer det faglige. Disse strategiene oppfattes ofte som forstyrrende, og kan beskrives som atferdsvansker av de som er vitne til disse.

Ved å behjelpe de faglige vanskene gjennom tidlig innsats kan en dermed eliminere behovet for å utagere eller vise atferdsvansker grunnet faglige vansker. Dette ble også erfart av Celine, som merket at faglig forbedring gjennom intensiv trening skapte holdningsendring hos hennes elev. Ikke bare førte tidlig innsats i fag til at eleven presterte bedre faglig, men atferdsvanskene som hadde begynt å eskalere forsvant gradvis. Den tidlige innsatsen i fagene hadde en overførbar verdi på atferdsvansker. Verken overveldende frustrasjon eller bruk av strategier for å skjule vansker ble en utfordring lengre. Hun erfarer derimot at en må i bunnen av atferdsvanskene for å finne ut av fagvanskene, noe som betyr at kompetanse knyttet til atferdsvansker er viktig for å kunne styrke de faglige vanskene. Dette funnet viser at informantene er bevisste den effekt tidlig innsats rettet mot fagvansker har på atferdsvansker, og hvordan prinsippet har en lindrende effekt på atferdsvansker i skolen.

5.2.3 Sosiale vanskers betydning

Informantene mener det er en form for sammenheng mellom atferdsvansker og sosiale vansker. Hvordan dette henger sammen har de ulike erfaringer og meninger om, og de uttrykker at det er vanskelig å vite hva som forårsaker hva. Tidlig innsats rettet mot sosial kompetanse kan gi elever ferdigheter for å mestre samspillsituasjoner. Det handler også om å trene på ferdigheter som gjør elevene i stand til å regulere følelsene sine og uttrykke følelsene sine gjennom ord, i stedet for utagerende atferd (Greene, 2011). Som Nordahl (et al., 2005) presiserer er sosial posisjon viktig blant elever, og en må øve på sosiale strategier med elever som viser atferdsvansker. Da kan en hindre at de blir utstøtt av fellesskapet, noe som kan føre til etablering av negative miljøer som bare forsterker atferdsvanskene (Pedersen, 1998, ref. i Nordahl et al., 2005). Dette peker på at det ikke nødvendigvis vil være tilstrekkelig å øve på faglige ferdigheter. Elevers sosiale ferdigheter og evne til å regulere følelser og uttrykke disse på en måte som aksepteres av fellesskapet vil være viktig for å behjelpe atferdsvansker.

Utover dette viser informantene at følelser som frustrasjon og sinne hos elevene i møte med for store faglige utfordringer gjør at de utagerer. Dette knytter faglige vansker sammen med sosiale vansker, som kommer til uttrykk gjennom atferdsvansker. Vitaro og Brendgren (2005, ref. i Roland, 2011) viser og til at målblokkering aktiverer frustrasjon og sinne, og den målblokkeringen lærerne omtaler her er knyttet til det faglige. Hvis vi ser tilbake på Gresham & Elliotts (1990, ref. i Moen, 2014) ferdighetsdimensjoner innen sosial kompetanse, finner en selvhverdelse og selvkontroll. Disse aspektene samsvarer med Greenes (2011) tenkeferdigheter, som regulering av følelser og å bruke ord for å uttrykke egne følelser. Da utvikling av slike ferdigheter ikke er noe som skjer av seg selv, men eleven må være aktiv, fremmes et syn av at lærere må øve på sosiale ferdigheter med elever for å behjelpe de som viser slike vansker (Greene, 2011; Gresham & Elliott, 1990, ref. i Moen, 2014; Moen 2014).

Tidlig innsats rettet mot faglige vansker, eller rettet mot rask oppmelding, vil dermed ikke nødvendigvis kunne treffe alle elever. Elever som har individuelle diagnoser som vil følge dem resten av livet, som dysleksi eller dyskalkuli, står i fare for å oppleve frustrasjon gjennom hele deres skolegang. Dermed er det nødvendig for dem å ha tankeferdighetene en trenger til å regulere egne følelser og sette ord på disse. Som informantene beskriver finnes det også andre årsaker som fører til atferdsvansker, vanskelige hjemmesituasjoner og skolen som system blir blant annet trukket frem. For disse elevene som viser manglende sosial kompetanse vil det være nødvendig at lærerne er aktive for å hjelpe elevene i internaliseringsprosesser knyttet til sosiale ferdigheter (Moen, 2014). På den måten kan en hjelpe de med å ta del i fellesskapet, få og ta vare på venner, så vel som at de kan ha trygge relasjoner til lærerne (Ogden, 2011). Inkludering er et grunnleggende prinsipp i vårt utdanningssystem, og hver enkelt elev skal oppleve godene av et faglig og sosialt fellesskap (Meld. St. 18 (2010-2011)).

Diana arbeider på en PALS skole, og hun er den informantene som rapporterer om flest ansatte å gå til med spesialisert kompetanse. Hun har mye mer å dele når det kommer til å øve på sosial kompetanse med elever, enn det de andre informantene har. Dette omfatter hvordan de jobber generelt med klassen når de oppdager spesifikke utfordringer på klassenivå, når de oppdager vansker på individnivå, og at hun tidlig trener med elever hvis hun tror de har nytte av det. I dette arbeidet melder hun om samarbeid med spesialiserte ansatte, og det virker som

om kollegiet sammen er opptatte av dette. Anette øver på sosiale ferdigheter gjennom fag på klassenivå, Bodil forsøker å tilrettelegge skolehverdagen for individer som viser sosiale vansker, og Celine rapporterer at hun ønsker å bruke mer tid på slikt arbeid. Det kan som nevnt tidligere være at samtlige informanter arbeider med sosiale ferdigheter i større grad enn det de melder ifra om.

Det er tydelig at Diana er mer bevisst hva hun gjør enn det de andre informantene er. Hun fokuserer på positive tilbakemeldinger og relasjonsbygging. Hun melder om både kortsiktige og langsiktige endringer hos elevene i positiv retning gjennom slikt arbeid. Greene (2011) hevder positive tilbakemeldinger og gode relasjoner er nøkkelen til å nå gjennom til barn som viser atferdsvansker. Relasjonsbygging er også viktig for å kunne være i stand til å sette grenser, som aksepteres, i møte med atferdsvansker (Roland, 2011). Informantene viser alle en forståelse og hensyn til ikke bare de faglige sidene ved elevene, men de sosiale og emosjonelle. De arbeider med empati, samarbeidsferdigheter, selvkontroll og ansvarlighet, som er komplekse områder (Gresham & Elliott, 1990, ref. i Moen, 2014). Lærere skal ikke bare undervise, men de oppdrar barn. Samtidig som de har et samfunnsansvar i å sørge for at alle barn har trygge og gode oppvekstvilkår (Kunnskapsdepartementet, 2019).

Funnene viser til at informantene ser på sosial kompetanse som et viktig arbeidsområde for elever med atferdsvansker. Flertallet rapporterer derimot ikke om særlig kultur eller ressurser knyttet til dette arbeidet gjennom tidlig innsats. Ikke bare ser de hvordan sosiale vansker påvirker trivselen og atferden til elevene, men hvordan det har direkte betydning for læringspotensialet i undervisningssituasjoner der de er inne jobber individuelt. Det kan tenkes at mer arbeid med sosial kompetanse på klassenivå, og individnivå som Diana rapporterer om, kan være et nyttig område å ta hensyn til i arbeidet med tidlig innsats.

5.3 Omgivelser

Følgende kapittel vil drøfte funnene omkring tydelige voksne og kompetanse. Deretter drøftes bruk av programmer i korthet, før samarbeid med andre instanser tas opp.

5.3.1 Tydelige voksne

Informantene ser som nevnt tidligere ikke bare på elevenes individuelle forutsetninger, men hvordan systemet rundt påvirker deres atferd og læringspotensial. Fellesnevnerne for datamaterialet er at tydelige voksne, og gode relasjoner, blir dratt frem som viktige. Dette samsvarer med den autoritative læreren, der relasjoner og kontroll anses som nøkkelfaktorer (Roland & Vaaland, 2006; Roland, 2011).

En kan se at informantene har iverksatt kunnskapene og holdningene som kommer med Stortingsmeldingene. Når det kommer til å ha tilgang på kompetente fagfolk når de har behov for vikarer eller assistenter er de ikke i stand til å imøtekomme dette. Som Celine tar opp kunne det vært hensiktsmessig å ha ressurser i sine stillinger til å ta flere vikartimer ved behov. Slik kan en sikre at elevene møter kompetente fagfolk som de har relasjoner til. Det er viktig for å kunne sette tydelige grenser, skape trygghet og imøtekomme elever med atferdsvansker på en måte som ikke fører til mer aggresjon (Roland, 2011). Kompetente voksne kan også være det som avgjør om elever som viser atferdsvansker vil bli inkluderte eller ekskluderte fra fellesskapet. Ved å korrigere og øve på sosiale strategier til utøveren av atferdsvanskene forsøker en å inkludere eleven i fellesskapet, noe som vil være essensielt for trivsel og videre skolegang (Nordahl et al., 2005).

Stortingsmelding 6 (2019-2020) presiserer at kompetente fagfolk må arbeide tett på elevene. I datamaterialet til prosjektet viser det seg at flere informanter har opplevd vikarer eller assistenter med manglende kompetanse. Det har siden skoleåret 2007/08 vært en kraftig økning på bruk av assistenter til spesialundervisning i skolen, selv om Opplæringsloven (1998, §10-11) var ment å gjøre det tydelig at personer som ikke er ansatt i undervisningsstillinger ikke skal ha ansvar for opplæring (NOU 2019:23). En kan komme seg rundt dette ved at lærere står ansvarlige for undervisningen, og gir tilsyn til assistenter slik at tilbudet kan ansees som forsvarlig. Men en slik nedprioritering av kompetanse i møte med de som trenger ekstra støtte vil ha en negativ effekt på læringsutbyttet. Utover dette peker informantene på at i møte med elever som viser atferdsvansker trengs det kompetanse for å opprettholde kontroll gjennom en autoritativ lærerstil. Som Celine eksemplifiserer oppstår det konflikter når ufaglærte tar over for lærerne, noe som setter tilbake eventuell fremgang i arbeid med tidlig innsats rettet mot atferdsvansker.

5.3.2 Kompetanse

Desentraliseringen i Stortingsmelding 21 (2016-2017) gir kommunene frihet til kompetanseutvikling etter sine behov. Det viser seg at informantene melder at de kunne tenke seg mer kursing, og en informant melder at flere av kursene som tilbys ikke er nært nok rettet mot virkeligheten. Celine opplever nok ikke frihet til kompetanseutvikling etter sine behov, da hun i lang tid har forsøkt å delta på ADHD-kurs, men de ansatte på skolen klarer ikke bli frigjort til å reise på noe slikt. En ser dermed at ressursene setter en stopper for ønsket kompetanseutvikling som ville nyttiggjort seg i møte med elever som viser atferdsvansker. Dette gjelder for de andre informantene også i en viss grad, der det helhetlige bildet tyder mot at de ikke får nok tilbud til å delta på kurs som de anser som nyttige.

En kan se at flere av informantene melder om spesialiserte ansatte med høy kompetanse som hjelper kollegiet i møte med ulike utfordringer, og disse anses som trygghetsgivende. For de som ikke har slike ansatte foreligger det et ønske og savn etter denne spesialiserte kunnskapen. Ressurstilgangen er svært forskjellig på de ulike skolene informantene kommer fra. Det er tydelig at de med flere ressurser, da i form av kompetente vikarer og spesialiserte ansatte, har større trygghet og opplevelse av mestring i yrkesutøvelsen sin.

Informantene som arbeider på 1.-7.-trinn er positive til den økte lærertettheten som iverksettes. For siste informant mangler det derimot datamateriale på dette området. Gjennom kvalitative studier kan en ikke se et signifikant utbytte av økt lærertetthet opp mot læringsutbytte (Kirkebøen et al., 2017). Dette kan forklares ved at det er mange faktorer som spiller inn på læringsutbytte. Norgård & Harsvik (2017) konkluderer med at læreren er den største faktoren når det kommer til læringsresultater. Dette støtter mitt syn på at en bør lytte til lærerne når det kommer til ressursbruk på skolene, da det er de som erfarer nytten av disse i sin yrkesutøvelse. Det virker som at funnene kan peke mot at spesialisert kompetanse hos andre ansatte på skolen gir en trygghet som læreren tar med seg inn i klasserommet. Denne kan direkte påvirke læringsresultatene, samtidig som de forebygger og lindrer atferdsvansker, og dermed kan det regnes som en fornuftig og hensiktsmessig bruk av ressurser.

5.3.3 Programmer

Til tross for at et av de få spørsmålene i intervjuguiden var knyttet til bruk av programmer som skal hjelpe atferdsvansker, foreligger det lite datamateriale på dette. Årsaken til dette kommer av at informantene ikke har særlige erfaringer med bruk av programmer, og at de ikke ser behov for det heller. En kan tenke seg at informantene syns slike programmer blir forenklinger av virkeligheten, og dermed ikke har stor overføringspotensiale til de situasjoner de erfarer i yrkesutøvelsen sin. Som Pettersvold og Østrem (2019) argumenterer, er møter med atferdsvansker komplekse situasjoner, der pedagogers skjønn og kompetanse er det viktigste.

Videre er informantenes ønsker om kursing et tegn på at de ser større nytte i egen kompetanseutvikling, som kan ha større overførbarhetspotensiale til situasjonene de erfarer. Utover dette kan en se at informantene ser stor nytte i å ha spesialiserte ansatte på skolen en kan gå til. For de informantene som hadde tilgang på denne ressursen kan det videre tenkes at deres innspill på konkrete situasjoner har større verdi enn et standardisert program vil ha. Konklusjonen er uansett tydelig, informantene ønsker ikke å bruke ressurser til tidlig innsats på programmer for å møte atferdsvansker.

5.3.4 Samarbeid med andre instanser

Alle informantene rapporterer om utfordringer når det kommer til samarbeid med andre instanser. At vanskene blir kartlagt, og oppmeldt ved behov, så snart de oppdages er en viktig del av prinsippet om tidlig innsats. Dermed er det svært uheldig at informantene rapporterer dårlige erfaringer med dette. En informant rapporterer at arbeidet er uoversiktlig og det er vanskelig å finne ut hvordan en skal gå frem. Hun trekker også frem at å samarbeide med disse instansene er vanskelig. Dette er gjennomgående for informantene, og Bodil mener kommunikasjonen og informasjonsflyten begge veier er for dårlig, noe som fører til at ting tar lengre tid og en føler usikkerhet.

Celine har fortalt om en pågående sak hos PPT som nå er i sin niende måned, og hun håper et vedtak vil bli fattet til høsten. På skolen gjør de det de kan mens de venter, men det er tydelig for meg at dette er helt i motsatt retning av hva prinsippet om tidlig innsats innebærer. Det foreligger ingen eksplisitte tidsfrister for behandling av slike saker, bare at de skal skje innen

rimelig tid. Utover dette skal det sendes foreløpig svar hvis saksbehandlingen overgår en måned (Utdanningsdirektoratet, 2017).

Prinsippet om tidlig innsats belyser hvor viktige de tidlige årene er i elevenes liv, og hvor viktig det er å ta tak i vansker så snart de oppdages slik at de ikke blir unødvendige store. Informantene viser en holdningsendring der de tar tak så tidlig de kan. De rapporterer at de opplever en kulturendring på skolene, der dette er et prinsipp de aktivt arbeider med. Det virker som om samarbeidet med andre instanser henger etter i dette skiftet. Forbedret kommunikasjon for å dele informasjon mellom institusjonene kunne hatt en positiv effekt både på saksgang og på lærerens opplevelse av prosessen. Videre erfares det at saksbehandlingen tar unødvendig lang tid, og selv om lærerne er flinke til å tidlig fange opp elever med vansker, er det ikke alltid nok til å imøtekomme prinsippet om tidlig innsats da saksgangen hindrer ressursene i å nå frem i tide.

6. Avslutning

Dette prosjektet har hatt problemstillingen *«hvilke erfaringer har lærere om tidlig innsats rundt elever med atferdsvansker i grunnskolen?»*

Prosjektet har gitt et øyeblikksbilde av hvordan fire informanter fra ulike skoler forstår prinsippet om tidlig innsats, og hvordan de kan bruke det i møte med elever som viser atferdsvansker. Størrelsen på utvalget har vært lite, og funnene kan dermed vanskelig la seg generaliseres til å være gyldige. Prosjektet har derimot gitt innblikk i hvordan informantene erfarer tidlig innsats i møte med atferdsvansker, og forhåpentligvis kan deres erfaringer bidra til å forstå hvordan en kan benytte ressurser på en hensiktsmessig måte i møte med atferdsvansker.

6.1 Hovedfunn

Prinsippet tidlig innsats har ført med seg kunnskaper og kulturendringer hos informantene. De rapporterer at de er mer bevisste på sine egne handlinger, og at de har en kultur for å handle tidlig når de oppdager vansker. De har ikke en vent-å-se-holdning, men ser nytten i å iverksette tiltak, og bruke ressurser tidlig for å hjelpe elever. Disse tiltakene gjøres på en

rekke områder, og med mål om å gi elevene mestring og trivsel, så vel som å minske behov for spesialundervisning og at atferdsvansker ikke skal få grobunn.

Felles for alle er at de kan bruke prinsippet om tidlig innsats mot atferdsvansker gjennom å styrke elevens faglige kompetanse. Ressursene som er bevilget til dette erfares dermed som nyttig og hjelpende på atferdsvansker. De viser også forståelse for at tidlig innsats rettet mot elevens sosiale kompetanse kan hjelpe atferdsvansker, men ikke alle rapporterer at dette er noe de føler de har tid eller ressurser til å gjennomføre. Økt ressursbruk på dette området kan dermed tenkes å være hensiktsmessig.

Tydelige voksne med god kompetanse er viktig for informantene i møte med atferdsvansker, og gjennomføring av tidlig innsats. De viser at de arbeider som autoritative lærere, noe som anses å være den mest hensiktsmessige måten å møte elever på, men ressurser hindrer dem i å utvikle sin kompetanse slik de ønsker. Deres forståelse av behovet for tydelige voksne i møte med atferdsvansker, og som del av tidlig innsats, føler de kan bli utfordret av et høyt bruk av ufaglærte assistenter, eller for lav lærertetthet. En viktig del av tidlig innsats viser seg å være prosessen med å melde opp elever, og at denne oppleves som tidkrevende og frustrerende setter en brems på gjennomførbarheten til tidlig innsats.

Konklusjonen til dette prosjektet er at informantene har iverksatt prinsippet om tidlig innsats og de føringer som kommer fra høyere hold på mange måter. De ser hele eleven, den faglige, sosiale og emosjonelle siden. Informantene ønsker at elevene skal mestre og trives, de arbeider med relasjoner og forsøker å gå frem som tydelige voksne i sitt arbeid. Videre har de forståelse for hvordan atferdsvansker faller inn under prinsippet om tidlig innsats, og hvordan ulike aspekter av eleven har betydning for atferdsvanskene, og at de trenger hjelp for å overkomme disse.

Det er derimot ressurser og samarbeid med andre instanser som virker å være de største hindringene informantene erfarer. Ufaglærte assistenter som ikke kan møte elevene på en god nok pedagogisk måte, for lite tid eller for få voksne til å kunne kurses eller øve på sosiale ferdigheter og et tidkrevende og vanskelig samarbeid med instanser erfares som hindrende i

dette arbeidet. Det kan dermed også tenkes at disse områdene er de som må forbedres hvis en skal sørge for at skolene ivaretar prinsippet om tidlig innsats, at de utsatte elevene får den hjelpen de trenger før vanskene blir unødvendig store.

6.2 Videre forskning

Prosjektet har hatt et lite utvalg, og det kunne derfor vært interessant å undersøke dette på en større skala. En kan da få et bedre bilde av hvordan en kan møte atferdsvansker gjennom tidlig innsats på en hensiktsmessig måte. Det kunne videre vært av interesse å undersøke forekomsten av atferdsvansker knyttet til ulike ressurser en finner på skoler. Det kan gi et bedre bilde av hvordan en kan benytte ressursene på best mulig måte for å ivareta elevene. Jeg er sikker på at det vil komme større studier på effekten av tidlig innsats i Norge, og en vil se om prinsippet fører med seg både et lavere behov for spesialundervisning og lavere forekomst av atferdsvansker i senere år.

6.3 Avslutning

Utdanningssystemet vårt har inkludering som et grunnleggende prinsipp. Hver enkelt skal oppleve godene av faglig og sosialt fellesskap. Gjennom prinsippet om tidlig innsats skal en hjelpe de som viser vansker og forhindre at vansker får rom til å vokse, eller at en får tilleggsvansker. For å få dette til trenger vi flinke lærere som skaper trygge læringsmiljø for elevene sine, og som har ressurser nok til å møte alle. Informantene som har deltatt i dette prosjektet har vist at lærere aldri blir ferdig utlærte, de tilegner seg stadig nye kunnskaper og gjennomfører disse i praksis. De har en genuin interesse for sine elever og ønsker at de skal oppleve mestring både faglig og sosialt. De evner å se hva som ligger bak atferdsvanskene slik at de kan finne fram til hvordan de kan hjelpe elevene sine. Dette prosjektet har undersøkt et prinsipp som er ment å hjelpe elever med vansker, og jeg ønsker å avslutte med et sitat: *jo færre voksne vi er, jo vanskeligere blir det å tilpasse og være der for de som trenger det lille ekstra.* -Diana.

Litteraturliste

- Anker, T. (2020). *Analyse i praksis – håndbok for masterstudenter*. Oslo: Cappelen Damm
- Anundsen, A, Gåsvatn, J.J. & Schmidt, Å. M. (2006-2007). *Dokument nr. 8:113*. Hentet fra <https://www.stortinget.no/no/Saker-og-publikasjoner/Publikasjoner/Representantforslag/2006-2007/dok8-200607-113/2/>
- Arbeidsmiljøloven. (2005). Lov om arbeidsmiljø, arbeidstid og stillingsvern mv. (LOV-2005-06-17-62). Hentet fra <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/2005-06-17-62>
- Befring, E. (2014). Forebygging – tidlig innsats til barns beste. I Bjørnsrud H. & Nilsen S. (red.), *Tidlig innsats – bedre læring for alle?* (s.21-34). Oslo: Cappelen Damm Akademiske
- Bjørnsrud, H. & Nilsen, S. (red.). (2014). *Tidlig innsats – bedre læring for alle?* Oslo: Cappelen Damm Akademiske
- Bufdir. (2019). Atferdsvansker – ulike metoder. Hentet fra https://bufdir.no/Barnevern/Tiltak_i_barnevernet/Metoder/
- Dalen, M. (2011). *Intervju som forskningsmetode – en kvalitativ tilnærming*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Dalland, O. (2017). *Metode og oppgaveskriving*. Oslo: Gyldendal Akademiske
- Damsgaard, H.L. (2001). *Med blick for muligheter. Observasjon og analyse av problematferd i skolen*. Lillegården kompetansesenter. Statped Skriftserie 1/2001.
- De nasjonale forskningsetiske komiteene. (2016). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi*. Hentet fra <https://www.etikkom.no/forskningsetiske-retningslinjer/Samfunnsvitenskap-jus-og-humaniora/>
- Drugli, M.B. (2008). *Atferdsvansker hos barn - evidensbasert kunnskap og praksis*. Oslo. Cappelen akademisk forlag
- Eriksen, N. (2008). *Atferdsproblemer i skolen. Hvorfor er det så mye atferdsproblemer i norsk skole, og hva skal vi gjøre med det?* Hentet fra <http://www.forebygging.no/Artikler/2011-2008/Atferdsproblemer-i-skolen-Hvorfor-er-det-sa-mye-atferdsproblemer-i-norsk-skole-og-hva-skal-vi-gjore-med->

[det/?fbclid=IwAR0t0o1CrXHmh09nR9vvhKYb2hFAuGT3qRHyYJB06mKf5jIgiDnhymTE4so](https://doi.org/10.1080/13632752.2010.497662)

Fandrem, H., & Fuglestad, O. L. (Red.). (2013). *Barn i utfordringer*. Bergen: Fagbokforlaget Folkehelseinstituttet. (2016). *ADHD i Norge*. (2016:4). Hentet fra

https://www.fhi.no/globalassets/dokumenterfiler/rapporter/2017/adhd_i_norge.pdf

Goodman, R. L. & Burton, D. M. (2010). The inclusion of students with BESD in mainstream schools: teachers experiences of and recommendations for creating a successful inclusive environment. *Emotional and Behavioral Difficulties*, 15 (3), 223-237. <https://doi.org/10.1080/13632752.2010.497662>

Greene, R. W. (2011). *Utenfor – Elever med atferdsutfordringer*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.

Grimsmæth, G., Foldnes, V. S. & Irgan, T. (2018). Pedagogisk handlingskompetanse i møte med utfordrende atferd. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 102 (04), 312-324. <https://doi.org/10.18261/issn.1504-2987-2018-04-03>

Grønmo, S. (2016). *Samfunnsvitenskapelige metoder*. Bergen: Fagbokforlaget

Helsedirektoratet. (2020). ADHD. Hentet fra

<https://helsenorge.no/sykdom/psykiske-lidelser/utviklingsforstyrrelser/adhd>

Iversen, J. M. V., & Bonesrønning, H. (2011). Disadvantaged student in the early grades: will smaller classes help them? <https://doi.org/10.1080/09645292.2011.623380>

Johannesen, A., Tufte, P. A. & Christoffersen, L. (2019). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode*. Oslo: Abstrakt forlag

Kirkebøen, L.J., Kotsadam, A., Raaum, O., Andersen, S., & Rogstad, J. (2017). Effekter av satsing på økt lærertetthet. (2017/39). Hentet fra <https://www.ssb.no/utdanning/artikler-og-publikasjoner/attachment/332335?ts=16044ba4410>

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

<https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/stmeld-nr-16-2006-2007-/id441395/sec1>

Kunnskapsdepartementet. (2010). *Læring og fellesskap. Tidlig innsats og gode læringsmiljøer for barn, unge og voksne med særlige behov*. (Meld.St. 18 (2010-2011)). Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld-st-18-20102011/id639487/>

- Kunnskapsdepartementet. (2019). *Tett på – tidlig innsats og inkluderende fellesskap i barnehage, skole og SFO*. (Meld.St. 6 (2019-2020)). Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-6-20192020/id2677025/>
- Lawrence, T. (2017). *Practical Behaviour Management for Primary School Teachers*. London: Bloomsbury Publishing Plc. Hentet fra <https://ebookcentral-proquest-com.ezproxy.nord.no/lib/nord/reader.action?docID=4987830>
- Lund, I. (2012). Klasseledelse i møtet med det stille atferdsproblemet. *Bedre skole*, 2012 (1), 49-52. Hentet fra <https://www.utdanningsnytt.no/files/2019/08/22/Bedre%20Skole%201%202012.pdf>
- Lund, E., Skjeggstad, O.,G. & Gjersø, L. (2018). Minstenorm for lærertetthet – forberedelse og innføring på skolene. Hentet fra <https://www.utdanningsforbundet.no/var-politikk/kunnskapsgrunnlag/publikasjoner/2018/minstenorm-for-larertetthet--forberedelse-og-innforing-pa-skolene/>
- Melby-Lervåg, M. (2017). Er betydningen av «tidlig innsats» forskningsbasert?. Hentet fra <https://utdanningsforskning.no/artikler/er-betydningen-av-tidlig-innsats-forskningsbasert/>
- Moen, T. (2014). Forebygging av problematferd i lys av prinsippet om inkludering. I Bjørnsrud H. & Nilsen S. (red.), *Tidlig innsats – bedre læring for alle?* (s.121-132). Oslo: Cappelen Damm Akademiske
- Nordahl, T. (2000). *En skole – to verdener: Et teoretisk og empirisk arbeid om problematferd og mistilpasning i et elev- og lærerperspektiv*. (Doktoravhandling, Universitetet i Oslo). Hentet fra https://www.nb.no/items/URN:NBN:nonb_?fbclid=IwAR10ZyzQsC_Woefr7mOE4mL6cRQnvi4gmMkNEPwi-4eENUuurSprRu3R464
- Nordahl, T. (2002): *Eleven som aktør: fokus på elevens læring og handlinger i skolen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Nordahl, T., Sørli, M., Manger, T. & Tveit, A. (2005). *Atferdsproblemer blant barn og unge*. Bergen: Fagbokforlaget
- Norgård, J. D. & Harsvik, T. (2017). Klassestørrelse og læringsutbytte – hva viser forskning. Hentet fra <https://www.utdanningsforbundet.no/var-politikk/kunnskapsgrunnlag/publikasjoner/2011/klassestorrelse-og-laringsutbytte--hva-viser-forskningen/>
- NOU 2019:23. (2019). *Ny opplæringslov*. Hentet fra

- <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2019-23/id2682434/?ch=7>
- Nyeng, F. (2018). *Nøkkelbegreper i forskningsmetode og vitenskapsteori*. Bergen: Fagbokforlaget
- Nymo, T. P. & Stensig, N. (2017). Bruk av assistenter i grunnskolen. Hentet fra <https://www.utdanningsforbundet.no/var-politikk/kunnskapsgrunnlag/publikasjoner/2017/bruk-av-assistenter-i-grunnskolen/>
- Ogden, T. (2001). *Sosial kompetanse og problematferd i skolen*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Ogden, T. (2011). Sosial ferdighetsopplæring for barn og ungdom. *Tidsskrift for Norsk psykologiforening* 48 (1) 64-68. Hentet fra <https://psykologtidsskriftet.no/node/15520/pdf>
- Ogden, T. (2012). Atferdsproblemer og myten om den inkluderende skolen. *Bedre skole* 12 (4), 23-27. Hentet fra http://www.ogden.no/filer/adferdsproblemer_bedreskole.pdf
- Opplæringsloven. (1998). Lov om grunnskolen og den videregående opplæringa (LOV-1998-07-17-61). Hentet fra <https://lovdata.no/lov/1998-07-17-61>
- Pettersvold, M. & Østrem, S. (2019). Problembarn og programinvasjon. I Pettersvold, M. & Østrem, S. (Red.) *Problembarna: Manualer og metoder i barnehage, skole og barnevern* (1. utgave, s. 7-37). Oslo: Cappelen Damm
- Postholm, M. B. (2010). *Kvalitativ metode. En innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier*. Oslo: Universitetsforlaget
- Roland, E. & Vaaland, G., S. (2006). ZERO, SAFs program mot mobbing. Hentet fra https://laringsmiljosenteret.uis.no/getfile.php/13232781/L%C3%A6ringsmilj%C3%B8senteret/Pdf/Mobbing/ZERO_L%C3%86RERVEILEDNING.pdf
- Roland, P. (2011). Problematferd i skolen. Hvordan kan pedagoger håndtere aggressiv atferd?. Hentet fra https://laringsmiljosenteret.uis.no/getfile.php/13137069/L%C3%A6ringsmilj%C3%B8senteret/Pdf/Respekt_temahefte_Problematferd.pdf
- Røkenes, O. H. og Hansen, P-I. (2006). *Bære eller briste*. Fagbokforlaget
- Rønning, W. (2019). *Vitenskapsteori og forskningsmetode – intro*. Innlegg presentert ved Nord Universitet, Bodø

- Ryen, A. (2010). *Det kvalitative intervjuet, fra vitenskapsteori til feltarbeid*. Bergen: Fagbokforlaget
- Schamzenbach, D. W. (2014). Does class size matter? Hentet fra <https://nepc.colorado.edu/publication/does-class-size-matter>
- Shen, J., Zhang, N., Zhand, C., Caldarella, P. Richardson, M. J., & Shatzer, R. H. (2009). Chinese elementary school teachers perceptions of students classroom behavior problems. *Educational Psychology* 29 (2), 187-199. <https://doi.org/10.1080/01443410802654909>
- Statped. (2020). Om tidleg innsats. Hentet fra <https://www.statped.no/temaer/tidlig-innsats/om-tidlig-innsats/?fbclid=IwAR1s1-Ey3Xhzdx0ADGI9yKmyZoFYvdjTZvO2gDm84vRgI-wynpvwci8gdJ4>
- Talgø, K. H. (2018). Hva er PALS? Hentet fra <https://www.nubu.no/hva-er-pals/category1129.html>
- Tinnesand, T. (2007). Om sammenheng mellom forståelse og handling. *Vi har prøvd alt! Systemblikk på pedagogiske utfordringer*, 2007 nr. 55, 21-45. Hentet fra https://www.statped.no/globalassets/publikasjoner/statped-skriftserie/vi_har_provd_alt.pdf
- UNESCO. (2006). Strong foundations. Early childhood care and education. EFA Global Monitoring Report 2007. Hentet fra <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000147794>
- Universitetet i Stavanger. (2012). Tidlig innsats forebygger atferdsvansker. Hentet fra <https://forskning.no/universitetet-i-stavanger-barn-og-ungdom-partner/tidlig-innsats-forebygger-atferdsvansker/703402>
- Utdanningsdirektoratet. (2015). Sentrale verdier for tilpasset opplæring. Hentet fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/tilpasset-opplaring/sentrale-verdier/>
- Utdanningsdirektoratet. (2017). Veilederen Spesialundervisning. Hentet fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/sarskilte-behov/spesialundervisning/Spesialundervisning/Fase-3/6.5/>
- Utdanningsdirektoratet. (2018a). Tilpasset opplæring for alle elever. Hentet fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/tilpasset-opplaring/hva-er-tilpasset-opplaring/>

Utdanningsdirektoratet. (2018b). PPT og spesialundervisning – rettigheter. Hentet fra

<https://www.udir.no/laring-og-trivsel/sarskilte-behov/spesialundervisning/spesialundervisning---til-deg-som-er-forelder/>

Utdanningsdirektoratet. (2019). Lærenormen i grunnskolen. Hentet fra

<https://www.udir.no/tall-og-forskning/finn-forskning/tema/hvordan-gar-det-med-norm-for-larertetthet/>

Wollscheid, S. (2010). *Språk, stimulans og læringslyst – tidlig innsats og tiltak mot frafall i videregående opplæring gjennom hele oppveksten*. (NOVA rapport 12/10). Hentet fra http://www.nova.no/asset/4129/1/4129_1.pdf

Øgrim, G. (2004). Atferdsforstyrrelser hos barn og unge med AD/HD og Tourettes syndrom.

Hentet fra https://oslo-universitetssykehus.no/seksjon/nasjonalt-kompetansesenter-for-nevrouviklingsforstyrrelser-og-hypersomnier/Documents/Diagnose-infomateriell-brosjyrer/Brosjyre%20om%20atferdsforstyrrelser%20hos%20barn%20og%20unge%20med%20ADHD%20og%20TS.pdf?fbclid=IwAR24U-FU_dxvVmElZk93aImSnPergAshvNSEKQE9ko_HdQZgybJgln_wlSY

Vedlegg 1: Intervjuguide

Intervjuguide – Master i tilpasset opplæring, atferdsvansker og tidlig innsats.

- Frivillig deltakelse, du kan trekke deg når du vil hvis du ønsker.
- Samtale blir spilt inn for å kunne transkribere innhold i etterkant.
 - Minne på taushetsplikt, så hvis du ønsker å uttale deg om enkeltelever må dette anonymiseres.
- Jeg ønsker å høre dine erfaringer, ingen rette eller gale svar – gjerne del eksempler fra skolen hvis du har noen.

Intro

- Hvilke trinn arbeider du på?
- Hvilken utdanning har du?
 - o Spesialpedagogisk ansvar?
- Hvor lenge har du arbeidet i skolen?

Atferdsvansker

- Hva tenker du er atferdsvansker i skolen?
 - o Milde – alvorlige o Diagnose?
- Hvor ofte møter du milde atferdsvansker?
- Hvor ofte møter du alvorlige atferdsvansker?
- Hvordan påvirker atferdsvansker hos elever arbeidshverdagen din?
 - o Klassen, deg, planlegging, tid
- Opplever at de med atferdsvansker også har vansker faglig eller sosialt?
 - o Årsak: er atferdsvanskene årsak, eller utagerer de fordi de ikke får til i gitte situasjoner?
 - o Hvordan er din relasjon til elever med atferdsvansker?

Tidlig innsats

- Hvordan forstår du begrepet tidlig innsats?
 - o Faglig, sosialt, atferdsvansker, forebyggende
 - o Desentralisering gir skolene mulighet til å fokusere på det de mener er viktigst

- Opplever du at tidlig innsats er mest rettet mot faglige vansker eller atferdsvansker?
 - o Faglig hjelp forebygger atferdsvansker?
- Er det et program knyttet til atferdsvansker og tidlig innsats på skolen? (Steg for steg, Dinosauerskolen, PALS)
 - o Brukes dette? Er det noe du ønsker å bruke eller ser behov for?
- Har fokuset de siste årene på tidlig innsats gitt økt kompetanse knyttet til atferdsvansker for din del?
- Er det noe du savner knyttet til tidlig innsats og atferdsvansker, kompetanse eller ressursmessig? (Desentralisering)
- Gir tidlig innsats støtte når det kommer til å hjelpe elever med atferdsvansker, forebygge atferdsvansker, øke din kompetanse på området atferdsvansker?
- Opplever du at tidlig innsats gir deg flere ressurser for å hjelpe elever med atferdsvansker?

Avslutningsvis

- Er det noe annet du ønsker å si knyttet til disse temaene?

Vedlegg 2: Godkjenning fra NSD

23.01.2020 - 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 meldeskjema med vedlegg 23.1.2020. Behandlingen kan starte.

TAUSHETSPLIKT

Vi minner om at lærers taushetsplikt vil være til hinder for at de kan uttale seg om identifiserbare enkeltelever. Vi anbefaler at deltakerne i forkant av intervjuene minnes om sin taushetsplikt og oppfordres til å omtale situasjoner og erfaringer på en måte som ikke gjør elever identifiserbare, hverken direkte (gjennom navn) eller indirekte (gjennom kombinasjoner av bakgrunnsopplysninger).

MELD VESENTLIGE ENDRINGER

Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å melde dette til NSD ved å oppdatere meldeskjemaet. Før du melder inn en endring, oppfordrer vi deg til å lese om hvilke type endringer det er nødvendig å melde: https://nsd.no/personvernombud/meld_prosjekt/meld_endringer.html

Du må vente på svar fra NSD før endringen gjennomføres.

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 15.7.2020.

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

PERSONVERNPRINSIPPER NSD

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

- lovlighet, rettferdighet og åpenhet (art. 5.1 a), ved at de registrerte får tilfredsstillende informasjon om og samtykker til behandlingen

- formålsbegrensning (art. 5.1 b), ved at personopplysninger samles inn for spesifikke, uttrykkelig angitte og berettigede formål, og ikke viderebehandles til nye uforenlige formål
- dataminimering (art. 5.1 c), ved at det kun behandles opplysninger som er adekvate, relevante og nødvendige for formålet med prosjektet
- lagringsbegrensning (art. 5.1 e), ved at personopplysningene ikke lagres lengre enn nødvendig for å oppfylle formålet

DE REGISTRERTES RETTIGHETER

Så lenge de registrerte kan identifiseres i datamaterialet vil de ha følgende rettigheter: informasjon (art. 13), innsyn (art. 15), retting (art. 16), sletting (art. 17), begrensning (art. 18), underretning (art. 19), dataportabilitet (art. 20).

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

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

FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

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

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

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

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

Lykke til med prosjektet!

Kontaktperson hos NSD: Lasse Raa

Tlf. personverntjenester: 55 58 21 17 (tast 1)

Vedlegg 3: Informasjonsskriv og samtykkeerklæring

Vil du delta i forskningsprosjektet

Master i tilpasset opplæring - atferdsvansker og tidlig innsats.

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å undersøke hvilke erfaringer lærere på grunnskolen har knyttet til atferdsvansker og tidlig innsats i skolen. I dette skrevet gir jeg deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formålet er å undersøke hvordan lærere opplever atferdsvansker i skolen, og erfaringer rundt dette. Videre hva tidlig innsats betyr for lærere, og hvordan effekt det kan ha i arbeidshverdagen. Dette vil danne grunnlaget for min masteroppgave i tilpasset opplæring ved Nord Universitet. Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet? Nord Universitet.

Hvorfor får du spørsmål om å delta? Jeg ser etter fem lærere som arbeider på grunnskolen som kan dele sine erfaringer rundt atferdsvansker og tidlig innsats. Utvalget av informanter stiller ingen krav til spesiell yrkeserfaring, utdanning eller kjønn.

Hva innebærer det for deg å delta? Jeg ønsker å gjennomføre et intervju som vil ta omtrent tretti minutter. Jeg vil spørre deg om dine erfaringer, og dette krever ingen forberedelse fra din side. For å få med alt som blir sagt under intervjuet ønsker jeg å ta det opp med lyd slik at jeg kan transkribere det i ettertid.

Det er frivillig å delta Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du velger å delta, kan du når som helst trekke samtykke tilbake uten å oppgi noen grunn. Alle opplysninger om deg vil da bli anonymisert. 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 Jeg vil bare bruke opplysningene om deg til formålene jeg har fortalt om i dette skrevet. Jeg behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket. Jeg og veilederen min vil være de eneste med tilgang til opplysningene, og disse vil jeg kode. Dette vil si at navn/kontaktopplysningene dine vil bli erstattet med en kode som lagres adskilt fra øvrige data. Datamaterialet vil bli lagret på en kryptert enhet. I den publiserte masteroppgaven blir du anonymisert, og vil du ikke være gjenkjennbar.

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet? Prosjektet skal etter planen avsluttes 15.07.20, da vil datamaterialet, og alle personopplysninger slettes. På oppdrag fra Nord Universitet har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Hvor kan jeg finne ut mer? Hvis du har spørsmål til studien, eller ønsker å benytte deg av dine rettigheter, ta kontakt med:

- Nord Universitet ved Elisabeth Hansen 4774022621, elisabeth.hansen@nord.no

eller Malin Strand 99116555 malinstra@gmail.com

- Vårt personvernombud: personvernombud@nord.no tlf. 74022750

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

Med vennlig hilsen

Elisabeth Hansen Malin Strand

Prosjektansvarlig Student

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet Master i tilpasset opplæring, atferdsvansker og tidlig innsats og har fått anledning til å stille spørsmål.

Jeg samtykker til å delta i intervju.

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet 15.07.20

(Signert av prosjektdeltaker, dato)