

MASTEROPPGAVE

M1GLU 1-7

Mai 2022

Læreres arbeid gjennom tidlig innsats for elever
med atferdsvansker på 1. til 4. årstrinn

The teacher`s work through early intervention for
students with behavioral difficulties in 1st to 4th grade

Akademisk masteroppgave

30 stp. oppgave

Celina Opland Smith & Sixten Lindberg Wælgaard



OsloMet – storbyuniversitetet

Fakultetet for lærerutdanning og internasjonale studier

Institutt for grunnskole- og faglærerutdanning

Abstrakt

Prinsippet om tidlig innsats er nedfelt i opplæringslova og retter seg mot vansker i lesing, skriving og regning på 1.-4. trinn. I stortingsmeldingene har prinsippet et forebyggende og tilretteleggende perspektiv for *både* faglige og sosiale vansker. I den norske skolen i dag er atferdsvansker den nest største grupperingen som mottar spesialpedagogisk hjelp. Tidlig innsats i førskolealder, sees på som en av de mest virksomme tiltakene for elever med atferdsvansker. Gjennom dette prosjektet viser vi til viktigheten av tidlig innsats i arbeidet for å redusere atferdsvansker hos elever.

Formål og problemstilling: Formålet er å undersøke ulike strategier og tilrettelegginger lærere foretar seg i sin praksis, for å redusere atferdsvansker. Disse ulike strategiene, forebyggingen og tilretteleggingene ser vi på som tidlig innsats. Ut fra dette har vi utarbeidet følgende problemstilling:

«Hvordan arbeider lærere på 1-4. trinn med tidlig innsats for å redusere atferdsvansker?»

Metode: Vi valgt et kvalitativt forskningsintervju, der utvalget består av fem informanter. Hovedtemaene for prosjektet er tidlig innsats og atferdsvansker, med lærere fra småtrinnet. Datainnsamlingen ble gjennomført gjennom semistrukturerte intervjuer. Datamaterialet ble analysert gjennom tematisk analyse. Der utarbeidet vi *begrepsforståelse, tilrettelegging og lærerrollen* som tre hovedkategorier som senere dannet utgangspunktet for funn- og drøftingskapittelet.

Hovedfunn: Det var en lik forståelse blant informantene om begrepet og elevgruppen med atferdsvansker. Forståelsen om prinsippet tidlig innsats var derimot noe ulikt. Proaktive strategier som dagsplan, startstøtte og belønningssystemer ble trukket frem som en del av arbeidet for å redusere atferdsvansker. Miljøtimer ble brukt av informantene med en forebyggende hensikt for sosial læring, hvor selvregulering og følelsesmestring ble vektlagt. Relasjonsbygging trekkes frem av alle informantene som den viktigste strategien i arbeidet med å redusere atferdsvansker ved en tidlig innsats.

Nøkkelord: *Atferdsvansker, Tidlig innsats, Lærerrollen, Relasjon, Proaktive strategier, Sosial læring, Forebygging og Tilrettelegging.*

Abstract

The principle of early intervention is enshrined in the Education Act and addresses learning difficulties in reading, writing and arithmetic in 1st – 4th. grade. In the government documents, the principle has a preventive and facilitative perspective for both academic and social difficulties. In the Norwegian school today, behavioral difficulties are the second largest group that receives special educational assistance. Early intervention in preschool is seen as one of the most effective measures for students with behavioral difficulties. Through this project, we refer to the importance of early intervention in the work to reduce behavioral difficulties students inhabit.

Purpose and research question: The purpose is to examine different strategies and adaptations teachers use in their practice, in order to reduce behavioral difficulties. We see these various strategies, prevention and adaptations as early intervention. Based on this, we have prepared the following research question:

«How does teachers work in 1st – 4th. grade with early intervention to reduce behavioral difficulties?»

Method: We have chosen a qualitative research interview, where the sample consists of five informants. The main themes for the project are early intervention and behavioral difficulties, with teachers from the primary school. Data collection was conducted through semi-structured interviews. The data material was analyzed through thematic analysis. There, we developed *conceptunderstanding*, *facilitation* and the *teacher role* as three main categories that later formed the basis for the main findings chapter.

Main findings: There was a similar understanding among the informants about the concept and the group of students with behavioral difficulties. The understanding of the principle of early intervention, on the other hand, was somewhat different. Proactive strategies such as daily schedules, start-up support and reward systems were highlighted as part of the work to reduce behavioral difficulties. “Environmental lessons” were used by the informants with a preventive purpose for social learning, where self-regulation and emotional mastery were emphasized. Relationship building is highlighted by all the informants as the most important strategy in the work of reducing behavioral difficulties at an early stage.

Keywords: *Behavioral difficulties, Early intervention, Teacher, Proactive strategies, Social learning, Prevention and Facilitation*

Forord

Først vil vi rette en spesiell takk til informantene som deltok i prosjektet. Uten dere hadde det ikke vært mulig å gjennomføre vår masteroppgave. Vi vil også takke vår veileder Øystein Skundeberg for tilbakemeldingene og hjelpen vi har fått underveis.

Videre vil vi takke våre medstudenter gjennom studietiden og dere som har sittet med oss på lesesalen gjennom masterperioden. Vårsemesteret hadde ikke vært det samme uten dere.

Det var våre praksisperioder som la grunnlaget for at vi endte opp med å skrive denne masteroppgaven sammen. Vi erfarte i denne perioden at vi fungerte godt i samarbeid med hverandre og oppdaget da spesielt interessen for elever med atferdsvansker. Vi så begge på arbeidet med disse elevene som en stor utfordring, og ble interessert i å vite hvordan vi som fremtidige lærere kunne legge til rette for disse elevene i det ordinære klasserommet. Vi har hatt både oppturer og nedturer i denne perioden og vi synes det er trist at vi nå skal forlate OsloMet. Det føles likevel godt å ta fatt på arbeidslivet og fremtidige utfordringer det vil bringe.

Celina Opland Smith & Sixten Lindberg Wælgaard

Innholdsfortegnelse

1.0	Introduksjon	1
1.1	<i>Bakgrunn for valg av tema</i>	1
1.1.1	Faglig kontekst	1
1.2	<i>Formål og problemstilling</i>	2
1.3	<i>Begrepsavklaring</i>	3
1.3.1	Atferdsvansker	3
1.3.2	Tidlig innsats	4
1.3.3	Lærer	4
1.4	<i>Oppgavens struktur</i>	5
2.0	Teori.....	6
2.1	<i>Hva er atferdsvansker?</i>	6
2.1.1	Omfanget av atferdsvansker	6
2.1.2	Atferdsvansker som sosiale kompetanseproblemer	7
2.1.3	Ulike typer atferdsvansker i skolen	7
2.1.4	Når oppstår problematisk atferd i skolen?	8
2.1.5	Risiko- og beskyttende faktorer	9
2.2	<i>Ulike teoretiske forståelsesmåter av atferdsvansker</i>	10
2.2.1	Individperspektivet	10
2.2.2	Kontekstuellt perspektiv	11
2.2.3	Aktørperspektivet	11
2.2.4	Systemperspektivet	12
2.2.5	Mestringsperspektivet	12
2.2.6	<i>Oppsummering</i>	13
2.3	<i>Tidlig innsats og atferdsvansker.....</i>	14
2.4	<i>Tidlig innsats</i>	14
2.4.1	Perspektiver knyttet til tidlig innsats	15
2.4.2	Tidlig innsats og kompetanse	17
2.4.3	Tidlig innsats – uklart fenomen	18
2.4.4	<i>Oppsummering</i>	19
2.5	<i>Opplæringens formål, innhold og praksis</i>	20
2.5.1	Tilpasset opplæring	20
2.5.2	Inkludering	21
2.5.3	Sosial læring	22
2.5.4	Bekymring	23
2.6	<i>Lærerrollen</i>	23
2.6.1	Proaktiv klasseledelse	24
2.6.2	Lærer-elev-relasjon	24
2.6.3	Skole-hjem samarbeid	25
2.6.4	Kollegasamarbeid	26
3.0	Metode.....	28
3.1	<i>Kvalitativ forskningsmetode</i>	28
3.1.1	Intervju som metode	28
3.1.2	Intervjuguide	30
3.2	<i>Utvalgsprosessen</i>	31
3.2.1	Utvalg av data	31

3.2.2 Rekruttering	32
3.2.3 Presentasjon av informantene.....	32
3.2.4 Gjennomføring av intervjuet	33
3.2.5 Fordeler og ulemper ved metoden.....	33
3.3 Analyseprosessen	34
3.4 Kvalitetskriterier i kvalitativ forskning	37
3.4.1 Reliabilitet.....	37
3.4.2 Validitet.....	38
3.4.3 Etske betraktninger	40
4.0 Presentasjon og drøfting av funn	42
4.1 Hovedkategori 1 - Begrepsforståelse.....	42
4.1.1 Atferdsvansker	43
4.1.2 Tidlig innsats	46
4.2 Drøfting av begrepsforståelse i lys av teori.....	48
4.2.1 Atferdsvansker	48
4.2.2 Tidlig innsats	50
4.2.3 Oppsummering av begrepsforståelse	52
4.3 Hovedkategori 2 - Tilrettelegging.....	53
4.3.1 Belønningssystemer.....	53
4.3.2 Tilpasset opplæring.....	54
4.3.3 Sosial læring og inkludering.....	56
4.4 Drøfting av tilrettelegging i lys av teori.....	58
4.4.1 Oppsummering av tilrettelegging	62
4.5 Hovedkategori 3 - Lærerrollen	62
4.5.1 Relasjon.....	63
4.5.2 Samarbeid	65
4.6 Drøfting av lærerrollen i lys av teori.....	66
4.6.1 Relasjon.....	66
4.6.2 Samarbeid	69
4.6.3 Oppsummering av lærerrollen	70
5.0 Avslutning	72
5.1 Oppsummering av hovedfunn	72
5.2 Kritiske refleksjoner.....	75
5.3 Veien videre	75
6.0 Referanseliste.....	77
7.0 Vedlegg.....	82
Vedlegg 1: Medforfattererklæring	82
Vedlegg 2: Intervjuguide	83
Vedlegg 3: Godkjenning fra NSD	85
Vedlegg 4: Informasjonsskriv og samtykkeerklæring	87

1.0 Introduksjon

Dette kapittelet tar innledningsvis for seg bakgrunnen for valg av tema. Videre vil vi redegjøre for formålet med prosjektet og presentere problemstillingen, samt tilhørende forskningsspørsmål. Deretter vil vi tydeliggjøre sentrale begreper som er viktige i studien, før vi avslutningsvis gjøre rede for oppgavens struktur.

1.1 Bakgrunn for valg av tema

Gjennom utdanningsløpet, praksis og vikarjobb fikk vi tidlig en interesse for de elevene som av ulike grunner utfordret oss eller hadde vanskeligheter med å tilpasse seg skolehverdagen. Vi ble opptatt av å bli kjent med dem, forstå dem, skape en relasjon og jobbe tett sammen med dem. Dette fikk vi ofte tid til av praksislærerne. Likevel var det begrenset hva vi oppnådde innenfor en praksisperiode på 3-6 uker, og vi opplevde at vi kom til kort i møtet med denne elevgruppen. Både når det gjelder å oppnå gjensidig respekt, utvikle gode relasjoner, tilrettelegge og forebygge. Denne interessen og opplevelsene vi har hatt i praksis, la grunnlaget for valget av temaene tidlig innsats og atferdsvansker. Med denne masteroppgaven ønsker vi å få et innblikk i hvordan lærere arbeider og tilrettelegger for denne elevgruppen, slik at vi som nyutdannede lærere har noen konkrete strategier vi kan bruke i møte med elever med atferdsvansker.

1.1.1 Faglig kontekst

I den norske skolen i dag, er atferdsvansker den største utfordringen ved siden av lærevansker (Ogden, 2022). På barneskolen er det en prosentvis økning i vedtak om spesialundervisning, helt frem til 7.klasse. Grunnskolens informasjonssystem viser at i 2021-2022 er det 30071 elever som mottar spesialundervisning på barneskolen (Utdanningsdirektoratet, 2021-2022). Nordahl (2018) estimerer at om lag 20 % av elevene med vedtak om spesialundervisning har atferdsvansker, og det er også flere elever med atferdsvansker som ikke har vedtak om spesialundervisning. Disse elevene inngår i ordinær undervisning, hvor inkludering og tilpasset opplæring er blant viktige prinsipper for læreren og skolen sin praksis (Kunnskapsdepartementet, 2017). Hver enkelt elev har individuelle behov og forutsetninger. Tilpasset opplæring innebærer derfor å tilrettelegge for at alle elever får utbytte av den ordinære opplæringen. Det fører blant annet med seg tilpasninger gjennom ulike

arbeidsmetoder og pedagogiske tilnærminger (Groven & Rostad, 2022). Det er disse arbeidsmetodene, pedagogiske tilnærmingene og strategiene som informantene bruker, vi er ute etter å finne.

Som en del av dette arbeidet inngår tidlig innsats, som i grove trekk handler om å sette inn tiltak på et tidlig tidspunkt for å unngå en negativ utvikling. Målet er at alle elever på tross av ulike evner og forutsetninger skal kunne ta del i samfunnet. Tidlig innsats i førskolealder eller i løpet av de tre første skoleårene har vist seg å være blant de mest virksomme hjelpetiltakene for barn med atferdsvansker (Ogden, 2015).

1.2 Formål og problemstilling

Studiets formål er å gjennomgå metoder lærere bruker i sitt arbeid med elever med atferdsvansker. Vi retter oss spesielt mot lærere med erfaring fra 1. til 4. årstrinn, for å få innblikk i hva de gjør i forhold til prinsippet om tidlig innsats på småtrinnet. Vi ser på hvor godt innblikk lærere har i de senere stortingsmeldingene med fokus på prinsippet om tidlig innsats og hvilke valg de tar i forhold til dette når det gjelder elever med atferdsvansker. Avventer de med å sette inn tiltak, eller arbeider de forebyggende for å unngå betydeligere vansker? Hensikten med studien er med andre ord å øke egen kunnskap og forståelse om hvordan lærere arbeider forebyggende mot atferdsvansker hos elever og hvordan de tilrettelegger for elever som viser tegn til atferdsvansker. Med bakgrunn i dette har vi utarbeidet følgende problemstilling:

«Hvordan arbeider lærere på 1-4. trinn med tidlig innsats for å redusere atferdsvansker?»

Problemstillingen sikter seg mot tidlig innsats i arbeidet med elever med atferdsvansker. Dens mål er å undersøke hvordan lærere erfarer prinsippet om tidlig innsats, og hvorvidt lærere opplever betydningen av forebygging og tilrettelegging i møte med atferdsvansker i skolen. Forankret i problemstillingen vil det være relevant å tydeliggjøre informantenes erfaringer og holdninger knyttet til tidlig innsats når det gjelder elever med atferdsvansker, samt hvilke strategier og tilrettelegginger de praktiserer. For å kunne besvare problemstillingen på en grundig måte, har vi derfor valgt følgende forskningsspørsmål:

- Hvordan forstår lærere prinsippet om tidlig innsats og atferdsvansker?
- Hvilke strategier bruker lærere i arbeidet med tidlig innsats og atferdsvansker?

Disse forskningsspørsmålene er utarbeidet på bakgrunn av at informantenes forståelse av hovedbegrepene er viktig å få et grep om, for å ha tilnærmet lik forståelse av problemstillingen. Det er også av betydning å få konkretisert hvilke strategier som anvendes i praksis og betydningen av lærerens valg av tilrettelegginger.

For å belyse problemstillingen har vi valgt å gjennomføre en kvalitativ undersøkelse gjennom å intervju lærere med erfaring fra småtrinnet. Deres refleksjoner og strategier rundt problemstillingen, vil forhåpentligvis hjelpe oss som fremtidige lærere i arbeidet med elever med atferdsvansker.

1.3 Begrepsavklaring

Her vil det gjøres rede for viktige begreper knyttet til prosjektet. Sentrale begreper vil være atferdsvansker, tidlig innsats og lærer.

1.3.1 Atferdsvansker

Begrepet vektlegges ulikt av forskjellige fagmiljøer, men vi kan si at felles for atferdsvansker er referansen til en *vedvarende* utagerende, destruktiv eller normbrytende atferd som har negative konsekvenser for eleven eller andre (Ogden, 2022). Det er da snakk om atferd som bryter normer og regler, som er tilskrevet ulike sosiale situasjoner og kontekster. Det kan omfatte både elever med og uten diagnoser. Definisjonen vi har kommet frem til er laget på bakgrunn av Nordahl (2005) og Ogden (2022):

«Atferdsvansker dreier seg om i hvilken grad et barns atferd bryter med samfunnets regler, normer, og forventninger. Atferden avviker fra aldersadekvat oppførsel, hemmer læring og elevenes utvikling. Den vanskeliggjør også sosial samhandling med andre. Hvis den problematiske atferden utvikler seg over tid, og blir mer omfattende har det blitt en atferdsvanske.»

Siden normene og reglene for hva som *er* akseptabel atferd varierer, vil også toleransen for hvilken atferd som forstås som problematisk variere (Berg et al., 2020). Det kan derfor være variasjoner i hva informantene opplever som problematisk atferd og hvilke elever de opplever

har atferdsvansker. Dette gjør det blant annet vanskelig å etablere en allment akseptert definisjon av begrepet. I dette prosjektet er det altså lærerens subjektive oppfatning av atferdsvansker hos elevene som legger grunnlaget for funnene i resultatdelen. Atferd som bryter med etablerte normer og regler for aldersadekvat oppførsel, omtaler vi i oppgaven som *problematferd, normbrytende, utfordrende, negativ* eller *problematisk atferd*. Dette er for å variere språket og må sees i kontekstuelle sammenhenger. Atferdsvansker oppstår først når den problematiske atferden utvikler seg over tid og manifesterer seg.

1.3.2 Tidlig innsats

«Tidlig innsats betyr et godt pedagogisk tilbud fra tidlig småbarnsalder, at barnehager og skoler arbeider for å forebygge utfordringer, og at tiltak settes inn umiddelbart når utfordringer avdekkes. Tiltak kan være å tilrettelegge innenfor det ordinære tilbudet og/eller ved å sette inn særskilte tiltak.» (Meld. St. 6 (2019-2020))

Ifølge denne definisjonen er tidlig innsats en forebyggende strategi, altså for å forebygge vansker og utfordringer. Kaurel (2018) viser imidlertid til tidligere forskning når han legger fram at prinsippet om tidlig innsats mangler et entydig svar på hva det faktisk innebærer. Prinsippet om tidlig innsats er forankret i opplæringsloven §1-4 (1998), der det blir beskrevet at elever som henger etter i opplæringen skal få intensiv opplæring for å oppnå forventet utvikling. Samtidig som det har fått en sentral rolle i senere stortingsmeldinger rettet mot utdanning (Meld. St. 6 (2019-2020); Meld. St. 16 (2006-2007); Meld. St. 18 (2010-2011); Meld. St. 21 (2016-2017)). Vi kan med grunnlag i dette presentere tidlig innsats som et forebyggende prinsipp som skal legge til rette for at faglige og sosiale utfordringer skal bli tatt tak i slik at det ikke skal bli en betydeligere negativ utvikling.

1.3.3 Lærer

Med lærer i dette prosjektets sammenheng menes kontaktlæreren i klasserommet. Det er lovfestet at hver klasse skal ha en eller flere lærere man skal forholde seg til: «Klassen eller basisgruppa skal ha ein eller fleire lærarar (kontaktlærarar) som har særleg ansvar for dei praktiske, administrative og sosialpedagogiske gjeremåla som gjeld klassen eller basisgruppa og dei elevane som er der, mellom anna kontakten med heimen» (Opplæringslova, 1998, §8-2).

1.4 Oppgavens struktur

I kapittel to vil teorigrunnlaget for studien bli presentert. Her vil det bli gjort rede for begrepet atferdsvansker, og ulike typer atferdsvansker. Videre vil risiko- og beskyttende faktorer knyttet til atferdsvansker bli fremstilt, før vi redegjør for ulike måter å forstå vanskene på gjennom ulike perspektiv. Deretter vil prinsippet om tidlig innsats bli presentert.

Opplæringens formål, innhold og praksis utgjør neste delkapittel. Her vil tilpasset opplæring, inkludering, sosial læring og bekymring bli vektlagt. Til slutt redegjøres det for teori knyttet til lærerrollen.

Kapittel tre skildrer metoden vi har brukt i vår studie. Her vil bakgrunnen for valg av metode bli presentert, samt prosessen knyttet til utvalg og gjennomføring av et kvalitativt intervju. Det vil videre bli presentert fordeler og ulemper ved metodevalget. Kapittelet inneholder også analyseprosessen som ble gjort i forhold til funnene. Til slutt vil det bli redegjort for kvalitetskriterier knyttet til kvalitativ forskning.

I kapittel fire presenterer vi funnene våre og drøfter dette i lys av teori presentert i kapittel to. Kapittelet er lagt opp slik at vi først presenterer funnene utfra hovedkategorier som kom frem i analyseprosessen, før vi i neste delkapittel diskuterer dette med utgangspunkt i teori. Hvert delkapittel oppsummeres med et tilhørende avsnitt.

Avslutningsvis vil vi oppsummere studien og svare på problemstillingen. Vi redegjør for noen kritiske refleksjoner og avslutter med egne tanker om veien videre.

2.0 Teori

I dette kapitlet vil teorien som er relevant for studien bli gjort rede for. Teorikapitlet er med på å bygge opp under senere drøfting.

2.1 Hva er atferdsvansker?

Det er mange faguttrykk og begreper som blir brukt i skolen for å beskrive elevgruppen med atferdsvansker. Eksempler på dette kan være: disiplinproblemer, tilpasningsvansker, samspillsvansker, sosiale og emosjonelle problemer og psykososiale problemer. Et fellestrekk i definisjonene er at atferden bryter med etablerte normer og regler for aldersadekvat oppførsel (Overland, 2007). Det eksisterer heller ikke en absolutt skillelinje mellom normalatferd og problematisk atferd (Ogden, 2015). Vanskelig eller problematisk atferd kan fra tid til annen forekomme hos alle barn, uavhengig av kjønn, alder og kognitive forutsetninger. Slik problematisk atferd er ofte situasjonsavhengig, forbigående og av lite alvorlig karakter (Nordahl et al., 2005). I de fleste tilfeller trenger altså ikke problematisk atferd å være bekymringsverdig slik at tiltak bør settes inn. Det meste av problematisk atferd som registreres i skolen er antagelig en reaksjon på det miljøet som eleven møter der, som krav til punktlighet og regler (Ogden, 2022). Hvis *problematisk atferd* derimot utvikler seg over tid, manifesterer seg og blir omfattende, hemmer barnets utvikling og vekst, eller blir en betydelig plage eller krenkelse for andre, har det blitt en *atferdsvanske*, som derimot krever tiltak og tilrettelegging.

2.1.1 Omfanget av atferdsvansker

Det er vanskelig å anslå andelen barn og unge med atferdsvansker i Norge og verden, delvis fordi problemfeltet ikke lar seg klart definere. Som nevnt i begrepsavklaringen kan det være store variasjoner for hva ulike personer opplever som problematisk atferd. Dette vil derfor påvirke kategoriseringen og statistikken i studier om elever med atferdsvansker. Berg et al., (2020) utførte en kunnskapsoppsummering med 8 systematiske studier som estimerte at 5-10 % av barn og unge i Norge har atferdsvansker, inkludert alvorlig atferdsproblematikk som lovbrudd. Videre estimerer en studie fra Nordahl (2018) basert på SPEED-studiet at 6,6 % av gutter og 2,1 % av jenter har atferdsvansker i norske skoler. I disse tallene er diagnosen ADHD ikke inkludert. Internasjonale studier som viser forekomst av atferdsvansker som ikke kvalifiserer seg til diagnose, har variasjoner på 7 og 25 % (Drugli, 2013). Forekomsten henger sannsynligvis sammen med bruk av ulike måleinstrumenter og forskjeller i utvalgene. Det er

også mulig at norske og andre skandinaviske barn har en bedre psykisk helse enn det man eksempelvis finner i USA og andre land.

2.1.2 Atferdsvansker som sosiale kompetanseproblemer

Atferdsvansker blant barn og unge kan også forklares som manglende sosial kompetanse og kan skyldes at de ikke har lært seg de nødvendige ferdighetene, eller at de av ulike årsaker ikke tar ferdighetene i bruk (Ogden, 2015). Som samlebegrep for de sosiale ferdighetene brukes ofte sosiale kompetanse eller selvregulering. Manglende selvregulering beskrives som en av de viktigste forklaringsfaktorene på atferdsproblemer blant barn. Disse barna har en tendens til å velge uhensiktsmessige måter å løse sosiale problemer på, som for eksempel ved å gråte, ødelegge, hyle og slå, som fører til at nye problemer oppstår i det sosiale samspillet (Drugli, 2013). En studie som så på sammenhengen mellom sosial kompetanse og atferdsvansker fant ut at det var en høy negativ samvariasjon, slik at mye problematferd var uforenlig med høy sosial kompetanse (Sorlie et al., 2008). Resultatene fra studien tyder på at sosial kompetanse i høy grad er selvforsterkende gjennom sosial mestring og ulike former for tilbakemeldinger fra omgivelsene. Barn og unge med mye problematisk atferd fungerte også som regel dårlig sosialt.

2.1.3 Ulike typer atferdsvansker i skolen

Den vanligste måten å skille mellom ulike former for atferdsvansker er gjennom eksternalisert (utagerende) og internalisert (innagerende) atferd. Elevene med eksternalisert atferd er de som i størst grad provoserer, bryter regler og utfordrer skole og samfunnet. Det er også disse elevene hovedfokuset blir rettet mot i skolen, og derfor også i vår studie. De internaliserte elevene som gjør lite ut av seg, får mindre oppmerksomhet (Nordahl, 2005). Denne inndelingen er på mange måter utilstrekkelig, da disse type atferdene ofte kan være sammensatt. Det finnes barn som både er deprimert og utagerende, som er sinte og ensomme og som erter andre og selv blir ertet. Ogden (2022) har likevel gjort et forsøk på å dele atferdsvansker i skolen etter alvorlighetsgrad inn i 3 kategorier. Disse er: *lærings- og undervisningshemmende atferd, norm- og regelbrytende atferd og alvorlige atferdsvansker.*

2.1.3.1 Lærings- og undervisningshemmende atferd

Lærings- og undervisningshemmende atferd er problematferd som først og fremst forekommer i undervisningssituasjon. Slik atferd kan betegnes som uro, bråk og avbrytelser

som gjensidig forsterkende atferd blant flere elever, og som fører til manglende arbeidsro eller arbeidsinnsats, og dermed til et dårlig læringsmiljø (Nordahl, 2005). Isolert sett er slik problematferd udramatisk og gir liten grunn til bekymring. I klasser eller grupper preget av mye lærings- og undervisningshemmende atferd, kan det imidlertid ha en negativ forsterkende effekt. Det kan gi ringvirkninger som kan skape dårlige læringsbetingelser og svekket lærer-elev relasjoner i klasserommet (Ogden, 2022)

2.1.3.2 Norm- og regelbrytende atferd

Norm- og regelbrytende atferd er handlinger som bryter med skolens grunnleggende verdier og normer. Denne atferden hindrer positiv samhandling med andre og hemmer undervisning og læringsaktiviteter. Atferden vil gå utover elevenes læring og utvikling (Ogden, 2022).

Denne problematferden er vanskeligere å håndtere og kan dreie seg om elever som konsekvent ikke følger skolens normer og regler for hensynsfull atferd. Denne definisjonen omfatter elever som har konfliktpreget og utagerende mestringsstil, og elever som har emosjonelle vansker. Lærings- og undervisningshemmende atferd påvirkes av kjennetegn ved skolen, mens norm- og regelbrytende atferd forbindes med den individuelle eleven.

2.1.3.3 Alvorlige atferdsvansker

Alvorlige atferdsproblemer er vedvarende fiendtlighet og gjentatt fysisk aggressiv atferd. Denne problematferden er som oftest stabil over tid og påvirkes ikke nevneverdig av konsekvensene den utløser (Ogden, 2022). Alvorlige atferdsvansker krever umiddelbar innsats fra skolen og støtteapparatet rundt, helst i samarbeid med hjemmet. Det må løses gjennom tverretattlig innsats, og henvisning til PP-tjenesten, psykisk helsevern og barneverntjenesten kan være aktuelt. I mesteparten av tilfellene er dette noe skolene må løse selv.

2.1.4 Når oppstår problematisk atferd i skolen?

Problematisk atferd oppstår som regel i konfliktsituasjoner mellom barn og omgivelsene. I kontakt med voksne handler det ofte om situasjoner hvor det stilles krav til barna om å følge rutiner eller regler som begrenser barnets handlingsfrihet (Nordahl, 2005). I kontakten med jevnaldrende handler det ofte om konflikter og uenigheter som regler i lek, hva de ulike barna vil ha og ulike former for sosial dominans, enten fysisk eller verbal. Problematisk atferd kan imidlertid også forekomme hvis undervisningen eller aktivitetsprogrammet er dårlig tilpasset

noen elevers forutsetninger og behov. I slike situasjoner vil ofte barn med atferdsvansker ha problemer med å kontrollere sinnet sitt, og de kan bruke aggresjon til å løse konflikter (Ogden, 2015). Atferdsvansker kan være et uttrykk for at barn kjeder seg, en aktivitetstrang, behov for å hevde seg sosialt, eller at de er aggressive, frustrerte, oppspilte eller lei seg.

2.1.5 Risiko- og beskyttende faktorer

Hvor alvorlig situasjonen er, og hvordan den kan utvikle seg fremover kan vurderes ut fra omfanget av risikofaktorer. En risikofaktor er et kjennetegn ved et økologisk delsystem som statistisk har sammenheng med atferdsvansker (Overland, 2007). Når en risikofaktor er til stede, øker risikoen for at barn og unge utvikler problematisk atferd. Effekten av ulike risikofaktorer vil også kunne dempes av beskyttende faktorer. En kombinasjon av medfødt sårbarhet hos barnet og negative familierelaterte faktorer er særlig sentrale risikofaktorer for å utvikle atferdsvansker tidlig i barndommen. Desto eldre barnet blir er kjennetegn ved jevnaldrende, barnehage, skole og nærmiljøet også av betydning (Drugli, 2013). Tidlige symptomer som hyperaktivitet, uro, aggresjon, trass og regelbrytende atferd i småbarnsalder kombinert med høyt familiestress og negativ oppdragelsespraksis fører til større risiko for atferdsvansker i skoleårene. I slike tilfeller er et stort behov for tidlige og sammensatte tiltak i førskolealder (Campbell, Shaw & Gillon, 2002, referert i Drugli, 2013). Vi vil nå ta for oss noen av de ulike risikofaktorene som er forbundet med utvikling atferdsvansker. Dette deler vi inn i individuelle, familiære, skole- og miljørelaterte faktorer.

2.1.5.1 Individuelle, familie-, skole- og miljørelaterte risikofaktorer

De individuelle risikofaktorene som gjennom forskning har vist seg å disponere for utvikling av atferdsvansker er særlig knyttet til graviditet og fødsel, og til helse og kognitiv utvikling (Ogden, 2022). Utdypende vil dette dreie seg om ulike former for funksjonshemming, fødselsskader og tidlig fødsel som rammer barnet fysisk eller kognitivt. Mangelfulle foreldreferdigheter øker barns risiko for helse- og atferdsvansker. Dette innebærer at foreldrene mislykkes i å formidle klare forventninger til barnets atferd, mislykkes i veiledning av barnet og å følge med på hva barnet gjør og hvordan barnet har det. Straff, nedbrytende og aggressiv atferd er også risikofaktorer som fremheves. Barn som eksponeres for slike oppvekstbetingelser i hjemmet har en forhøyet risiko for utvikling av atferdsvansker (Sørli, 2000). Dårlig kvalitet på det tidlige foreldre-barn-samspeillet viser også sammenheng med senere atferdsvansker hos barnet (Barker og Maughan, 2009, referert i Drugli, 2013).

Evalueringer av primær- og sekundærforebyggende tiltak i skolen viser at det er liten tvil om at skole- og klasserelaterte forhold både kan ha en beskyttende og forsterkende effekt på utviklingen av atferdsvansker (Sørli, 2000). Det finnes ulike skole- og klasserelaterte forhold som viser seg å være knyttet til problematisk elevatferd. Disse forholdene dreier seg om dårlig relasjon mellom lærer og elev, undervisningspraksis preget av lite struktur, dårlig klasse miljø, elevorientering og engasjement, høyt skolefravær og negativt syn på fremtidig og nåtidig skolegang. Dette er skolerelaterte faktorer som i regresjonsanalyser er knyttet til problematisk atferd og utvikling av atferdsvansker.

Det lokale oppvekstmiljøet kan innebære både risiko og beskyttelse mot utviklingen av atferdsvansker. De mest utsatte er bomiljøer preget av lav boligstandard, høy arbeidsledighet og trangbodddhet. En høy forekomst av vold og kriminalitet bidrar også til en høyere risiko (Ogden, 2022). Forekomsten av atferdsvansker er høyere i tettbygde strøk og byer, enn i spredtbygde strøk.

2.2 Ulike teoretiske forståelsesmåter av atferdsvansker

Vi har nå tatt for oss hva atferdsvansker kan være og trukket frem ulike typer atferdsvansker som kan forekomme i skolesammenheng. Vi har også sett på omfanget av atferdsvansker og problematisert hvordan et slikt normativt begrep kan skape klassifiseringsproblemer.

Atferdsvansker kan forstås og håndteres på ulike måter, som vil farge elevsynet og hvordan informantene møter elevgruppen med atferdsvansker. Vi vil nå gjøre rede for noen perspektiver som kan belyse elevsynet og møtet informantene har med elevgruppen.

Perspektivene vi nå skal utdype er: *individ-, kontekstuell-, aktør- og mestringsperspektivet*.

2.2.1 Individperspektivet

I det individuelle perspektivet tas det utgangspunkt i at barnets vansker er knyttet til særtrekk ved individet (Tveit et al., 2012). Barnets vansker blir i dette perspektivet beskrevet utfra en medisinsk eller problemorientert årsaksmodell med spesifikke lærevansker og ulike diagnoser. Disse vanskene hindrer elevene i å dra nytte av det ordinære opplæringstilbudet og praksisen på skolen. I flere tilfeller er diagnostisering nødvendig for å etablere målrettede og individuelt tilpassede tiltak for eleven (Nordahl et al., 2005). Diagnostisering har også en tydelig tendens til å utløse rettigheter til spesialundervisning eller hjelp. Samtidig rettes det

kritikk mot at det sterke fokuset på mangler og feil ved barnet, fører til et mindre søkelys på generelle forhold som pedagogisk praksis, undervisning og læringsmiljø i skolen (Nordahl et al., 2005). I stedet for å analysere faktorer som læreren har direkte innflytelse på, forklares det med vanskene og diagnosen til enkelteleven. Bruk av diagnoser kan altså føre til et individuelt søkelys på barns vansker, som hindrer at fokuset rettes mot konteksten og omgivelsene hvor vanskene oppstår (Drugli, 2013).

2.2.2 Kontekstuellt perspektiv

Gjennom et kontekstuellt perspektiv analyseres ulike forhold i læringsmiljøet og omgivelsene som påvirker læring og atferd. Dette kan for eksempel dreie seg om hvordan undervisning og læringsaktiviteter er tilrettelagt for den enkelte elevens forutsetninger og interesser. Det kan også dreie seg om relasjoner mellom elevene i klassen og mellom lærer og elev (Tinnesand, 2007). Når tiltak skal iverksettes, er det kontekstuelle perspektivet helt nødvendig, slik at tiltakene «treffer» der det trengs. Tiltakene bør rette seg mot faktorer som er med på å skape og opprettholde barnets atferdsvansker. Hvis barnets atferdsvansker opprettholdes i et negativt samspill med foreldre eller pedagog, vil det for eksempel ikke hjelpe å iverksette sosial ferdighetstrening rettet mot barnet som eneste tiltak (Nordahl et al., 2005). De negative relasjonene må i slike situasjoner også endres gjennom direkte tiltak rettet inn mot dette samspillet.

2.2.3 Aktørperspektivet

Aktørperspektivet legger vekt på at eleven er en handlende aktør som har bestemte intensjoner med sine handlinger. Samtidig må handlingene forstås som rasjonelle ut fra elevens eget perspektiv (Tinnesand, 2007). Eleven har en hensikt med sine handlinger og fortolker selv sine erfaringer. Dette innebærer for eksempel at atferd i klasserommet som læreren oppfatter som problematisk eller avvikende fra elevens ståsted, kan oppfattes som rasjonell og intensjonal. Problematferd kan dermed også i noen grad sees på som en form for mestringsstrategi som barnet for eksempel benytter for å skaffe seg innflytelse eller status blant klassekameratene. Det kan også ses på som en reaksjon på noe hen opplever som en devaluerende eller urettferdig handling fra læreren. En forståelse av individet som aktør vil ofte bidra til en bedre relasjon mellom barnet og den voksne (Nordahl et al., 2005). Når voksne anvender et aktørperspektiv vil barnet oppleve forståelse, og relasjonen mellom barn og voksen vil styrkes. En forståelse av individets oppfatninger og handlinger kan også bidra

til å endre barnets forståelse av seg selv. Skal elevene i skolen nå de faglige, sosiale og personlige målene som er satt for opplæringen, vil kunnskap om og forståelse av den enkelte eleven være en forutsetning.

2.2.4 Systemperspektivet

Systemperspektivet består av det individuelle-, kontekstuelle- og aktørperspektivet (Nordahl et al., 2005). Dette er en modell som kan brukes til å analysere sammenhenger mellom forhold i læringsmiljøet, elevens intensjoner, strategier og læringsmessige forutsetninger. Barnets atferdsvansker kommer alltid til uttrykk i en kontekst, og det er derfor nødvendig å kartlegge både individuelle, relasjonelle og kontekstuelle faktorer for å forstå barnets atferdsvansker og bli i stand til å finne ut hvilken hjelp og støtte barnet trenger (Drugli, 2013). Når tiltak skal planlegges, må det derfor rettes søkelys mot hele systemet der atferdsvanskene forekommer. Hensikten med den systemteoretiske modellen er å gi en bred forståelse av utfordringen i skolen, og gi hjelp til å se atferdsvansker i sammenheng. Selv om det finnes forklaringer i individuelle og kontekstuelle forhold, bør også eleven anses som en aktør (Tinnesand, 2007). Perspektivene bør altså forstås som supplerende og ikke alternative tilnærminger til atferd. Det er sammenhengen og samspillet mellom beskyttelses- og risikofaktorer innenfor de ulike perspektivene som utgjør systemperspektivet. Vi har valgt å trekke inn Bronfenbrenners økologiske modell som en del av systemperspektivet, i stedet for å gå inn i dybden. For å forstå atferdsvansker ut fra det sosialøkologiske perspektivet, ses de ulike nivåene og delsystemene som eleven er en del av i en større sammenheng (Overland, 2007). Atferdsvansker kan da forklares som en ubalanse i de sosiale systemene til eleven. Dette mener vi er en form for et kontekstuellt perspektiv, hvor konteksten atferdsvanskene oppstår i vektlegges. Ved å undersøke hvilke Bronfenbrenners «nivå» elever beveger seg mellom vil læreren få kunnskap om hvordan atferden endrer seg.

2.2.5 Mestringsperspektivet

Mestring bygger på den biologiske, kognitive, sosiale og emosjonelle utviklingen hos individet. En mestringsstrategi er en typisk atferd som elevene velger å benytte seg av når de opplever hverdagslig stress og ellers vanskelige livshendelser (Helgeland, 2008). Mestringsperspektivet innebærer at en hele tiden må stimulere kognisjon, ferdigheter og prososial atferd i små trinn. En bør hjelpe barna med valg av interesser og venner, og oppmuntre deres prososiale valg med blant annet positive tilbakemeldinger. Utgangspunktet

bør være hva barnet er interessert i og har mulighet for å mestre. Det forutsetter at pedagogen utvikler en forståelse for og kjenner eleven, da ingen bør stilles for krav de ikke makter å løse (Nordahl et al., 2005).

Elever som i læringssituasjoner er passive og har liten tro på at de kan lykkes, har innlærte responser gjennom tidligere erfaringer. Dette er elever som er preget av lært hjelpeløshet. Nederlag attribueres da til den indre og ustabile faktoren lav anstrengelse og den indre og stabile faktoren lav evne (Nordahl et al., 2005). Elevene attribuerer da nederlag til at de ikke prøvde, istedenfor å konkludere med at de ikke har evner. Hvis det stilles for få og for lave krav til eleven, vil heller ikke mestringskompetansen og troen på egne muligheter utvikles maksimalt. Det kan derfor være en dårlig strategi å skjerme utsatte barn og unge fra utfordringer i skolen, da dette kan redusere mulighetene for vekst og utvikling. På den andre siden må alltid skolens krav knyttet til faglig læring og sosiale kompetanse være tilpasset den enkeltes behov og muligheter (Overland, 2007).

Innsikt i mestring kan benyttes som et forebyggende tiltak for at barn og unge som er utsatt for risiko (Helgeland, 2008). Elever som møter store utfordringer i hjemmet, på skolen eller i lokalmiljøet, har en risiko for å utvikle ulike former for atferdsvansker (Overland, 2007).

2.2.6 Oppsummering

Innledningsvis i kapittelet beskrev vi hva som ligger i det normative begrepet atferdsvansker og problematiserte hva den subjektive toleransegrensen til den enkelte lærer betyr for begrepet (Berg et al., 2020). Vi tok for oss hva som skal til for at problematisk atferd skal kunne kalles for atferdsvansker. Dette skjer ved at den problematiske atferden har manifestert seg i elevens utvikling. Deretter belyste vi Ogdens (2022) inndeling av ulike typer atferdsvansker skolen; lærings- og undervisningshemmende atferd, norm- og regelbrytende atferd og alvorlige atferdsvansker. Vi tok så for oss ulike risikofaktorer knyttet til elever med atferdsvansker og ulike teoretiske forståelsesmåter som vi mener er sentrale for forståelsen av atferdsvansker. I neste avsnitt vil vi presentere hva forskning sier om tidlig innsats og atferdsvansker, før gjør rede for det omfattende prinsippet tidlig innsats.

2.3 Tidlig innsats og atferdsvansker

Tidlig innsats i førskolealder eller i løpet av de tre første skoleårene har vist seg å være blant de mest virksomme hjelpetiltakene for barn med atferdsvansker (Ogden, 2015). Barn med alvorlige atferdsvansker som ikke blir normalisert i løpet av førskolealder eller tidlig skolealder, vil være i økt risiko for å utvikle former for psykiske vansker, voldelig atferd, rusproblemer, droppe ut av skolen i løpet av ungdomsårene samt bli innblandet i kriminalitet og få vansker med å tilpasse seg familie- og arbeidsliv i voksen alder (Drugli, 2013).

Oppfølgingsstudier der man har fulgt opp barn fra de er små til de har blitt voksne viser at barn og unge med atferdsvansker har økt risiko for avbrutt skolegang, psykiske problemer, kriminalitet, (rus)misbruk, frafall fra arbeidslivet, relasjonelle vansker og sykkelighet (Berg et al., 2020).

Ved barnehager og skoler som mangler gode rutiner for å identifisere problematferd, er det en stor fare for at risikoutsatte barn ikke fanges opp, eller at det går for lang tid før noen tar tak i problemet (Ogden, 2015). Forskning tyder på at barn som er i ferd med å utvikle atferdsproblemer kan identifiseres med ganske god nøyaktighet i førskolealder, og barn i denne aldersgruppen kan gjøre store framskritt hvis tilpassede og virksomme tiltak iverksettes (Skogen & Torvik, 2013). Blant barna med tidlig debut er gutter i større grad overrepresentert, og prognosen er generelt dårligere. Man finner også større avvik i nevrokognitiv fungering, sosiale relasjoner og familieforhold i gruppen med tidlig debut.

2.4 Tidlig innsats

Det var i 2006 med stortingsmelding 16 ... *og ingen sto igjen. Tidlig innsats for livslang læring*, at den rødgrønne regjeringen kastet lys over tidlig innsats, og gjorde det gjeldene for utdanningspolitikken. Stortingsmeldingen ble innledet med en felles målsetning: Et kunnskapssamfunn for alle (Meld. St. 16 (2006-2007)). Det som ligger til grunn er et samfunn kjennetegnet av fellesskap og likeverd, som er tilrettelagt for at alle mennesker skal kunne gjennomføre og realisere sine egne livsprosjekter. Det var imidlertid ikke slik at Norge var et kunnskapssamfunn for alle. Det kommer fram at en OECD-undersøkelse har vist at «[...] over 400 000 voksne i Norge har svake leseferdigheter eller så dårlig tallforståelse at de kan ha problemer med å fungere i dagens arbeids- og samfunnsliv» (Meld. St. 16 (2006-2007), s. 9). For å skape en endring måtte man altså sette inn tiltak for å frembringe livslang læring og sosial utjevning.

Tidlig innsats er et viktig prinsipp i norsk skole og et prinsipp som regjeringen har definert for at utdanningssystemet skal tilpasses alle. Det blir sett på som et forebyggende prinsipp mot at sosiale og faglige utfordringer skal eskalere ytterligere utover utdanningsløpet (Unhjem et al., 2021). Stortingsmelding nr. 16 ... *og ingen sto igjen – Tidlig innsats for livslang læring* (Meld. St. 16 (2006-2007)) retter fokuset mot hvordan de som arbeider i utdanningssystemet kan bidra med å gi den enkelte en sjanse til å lykkes ut i fra egne forutsetninger i samfunnet, og den beskriver mengden av innsats som er nødvendig for at vi skal utvikle et sosialt standardisert utdannings- og kompetansesystem som har betydning både for den enkelte og for samfunnet. Tidlig innsats handler om å sette fokuset tidlig i utvikling. I stedet for å se tiden an og håpe at utviklingen skjer i riktig retning, vil man heller generere innsatsen tidligere og dermed redusere behovet for betydeligere og omfattende tiltak senere i skoleløpet (Unhjem et al., 2021).

2.4.1 Perspektiver knyttet til tidlig innsats

Skolen i Norge har hatt som prosedyre å vente og se om det skjer en forbedring istedenfor å gripe inn tidlig ved å sette inn tiltak med det samme utfordringene blir oppdaget (Bjørnsrud & Nilsen, 2013). Skolen har som sin plikt å arbeide forebyggende og skape rom for at hver enkelt elev skal få utviklet sitt potensial. Dette arbeidet går ut på å iverksette tiltak som kan forebygge vansker, alternativt å oppdage vansker slik at man kan igangsette tiltak. Senere stortingsmeldinger har vist et bredere fokus på tidlig innsats (Meld. St. 6 (2019-2020); Meld. St. 16 (2006-2007); Meld. St. 18 (2010-2011); Meld. St. 21 (2016-2017)). Og det er særlig to hovedintensjoner: et forebyggende perspektiv og et tilretteleggende perspektiv.

Forebyggende perspektiv

Tidlig innsats og forebyggende tiltak er med på å forhindre større vansker senere i livet. Et forebyggende perspektiv retter fokuset mot arbeidet tidlig i utviklingen for å tilrettelegge for et godt grunnlag for læring og utvikling videre i livet. Barnehagen er av stor betydning når det gjelder forebygging, med tanke på et godt oppvekstmiljø og god tilrettelegging i forhold til språklig utvikling og sosialt samspill med andre (Meld. St. 6 (2019-2020)). Som profesjon har også barnehagen i oppgave å legge til rette for at familiene kan møtes på tvers av kulturell og språklig bakgrunn (Unhjem et al., 2021). Ser vi dette i forhold til prinsippet om tidlig innsats vil dette si at det blir tilrettelagt i barnehagen for at man skal bli kjent med kulturen i

barnehagen, i tillegg til hverandre og deres barn. Ifølge Unheim et al. (2021) vil en slik allmenforebygging være bidragsytende til et positivt oppvekstmiljø, samt respekt og anerkjennelse ovenfor hverandre. Ser vi dette i forhold til prinsippet om tidlig innsats vil dette si at det blir tilrettelagt i barnehagen for at man skal bli kjent med kulturen i barnehagen, i tillegg til hverandre og deres barn. Med andre ord vil det skapes et inkluderende fellesskap, som kan være med å forebygge mot et ekskluderende miljø og redusere sosial ulikhet.

Styringsdokumentene for skolen (Meld. St. 6 (2019-2020); Meld. St. 16 (2006-2007); Meld. St. 18 (2010-2011); Meld. St. 21 (2016-2017)) underbygger viktigheten av det forebyggende perspektivet. Dette perspektivet har især stor plass i overgangene fra barnehage til skole og fra grunnskole til videregående opplæring. Det foreligger et ansvar i profesjonene (skolen, barnehagen og andre relaterte kommunale tjenester) om at man skal samarbeide for at sårbare elever og elever med læringsvansker skal få den hjelpen de har behov for og at de blir fulgt opp på et tidlig stadium (Opplæringslova, 1998, §§13-5 og 15-8). Det er med andre ord en tiltaksplicht, hvor skolen har et grunnleggende ansvar for et trygt og godt skolemiljø. Tiltaksplichten fører med seg et ansvar hos ansatte på skolen og man må hele tiden arbeide aktivt og forebyggende for å unngå uønsket atferd.

Tilretteleggende perspektiv

Det er et ønske fra regjeringen at alle skal ha like muligheter innenfor utdanningssystemet, uavhengig av kulturbakgrunn og kjønn (Meld. St. 16 (2006-2007)). Derfor foreligger det et ansvar i å legge ned en innsats for at opplæringen skal tilrettelegges slik at barn og unge kan lære på best mulig måte. Det er viktig at hver enkelt elev får opplæringen tilpasset sine forutsetninger og evner. Dette kommer fram i §1-3 i opplæringsloven (1998). Hensikten med skoleopplæringen er at hver enkelt elev skal utvikles utfra sine forutsetninger, ikke begrenses på en slik måte at utviklingen ikke kommer noe vei.

Et tilretteleggende perspektiv innebærer tidlig kartlegging av læringsutfordringer og vansker. Det er viktig å gripe inn umiddelbart når man oppdager vansker hos barn og unge, for å unngå en negativ utvikling (Unhjem et al., 2021). Dette gjelder både i barnehagen og før skolestart, men også underveis i opplæringen. En slik identifisering av sosiale hindringer og læringsvansker er med på å kunne sette inn tiltak på et tidlig tidspunkt. Her har barnehagen en viktig rolle i barns utvikling. Barnehagen skal være et sted der det er tilrettelagt for en god

oppvekst og for god språklig utvikling (Meld. St. 16 (2006-2007)). Med andre ord sosial læring i samspill med andre og en felles læringsarena. Det skal være et sted der grunnlaget for livslang læring og deltakelse i samfunnet blir lagt. Barnehagen skal legge til rette for at barna skal utvikle sin nysgjerrighet og kreativitet, i tillegg til språklig og sosial utvikling.

I skolen er det kartleggingsprøver i lesing og regning i begynneropplæringen som er obligatorisk å gjennomføre (Utdanningsdirektoratet, 2021a). Ved hjelp av svar på disse prøvene får man mulighet og midler til å sette inn tiltak der man ser det er behov. Dessuten er det nedfelt i §1-4 i opplæringsloven (1998) at elevene har krav på at det skal innføres tiltak umiddelbart ved bekymring for svakt utbytte av ordinær undervisning. Med andre ord hjelper kartleggingsprøvene til med å oppdage elever som ikke får tilfredsstillende utbytte av undervisningen.

2.4.2 Tidlig innsats og kompetanse

Prinsippet om tidlig innsats har som formål å begrense ulikheter i læringsutbytte, forebygge vansker i skolen og bidra til sosial utjevning. Tidlig innsats i skolen fører med seg et behov for bredere kompetanse hos skolens ansatte. Økt og fornyet kompetanse gir bedre kvalitet på det pedagogiske tilbudet som settes i gang ved tiltak (Unhjem et al., 2021). Kompetansen må være både på språkutvikling, sosial og faglig læring, men også på kunnskap om hvordan arbeidet skal gjennomføres med barn i risikogruppen. Det kommer blant annet frem i stortingsmeldingen *Tett på – tidlig innsats og inkluderende fellesskap i barnehage, skole og SFO* (Meld. St. 6 (2019-2020)) at økt kompetanse hos ansatte og samarbeid mellom skole, barnehage og støttesystem er avgjørende for å møte kommende utfordringer. Dette er med på å skape et inkluderende og tilfredsstillende skolesystem for alle.

Som nevnt ble det informert om et kompetanseløft for spesialpedagogikk og inkluderende praksis (Meld. St. 6 (2019-2020)). Kompetansen skal gjelde alle rundt barna og dermed skal kompetansen også komme tettere på de som trenger det (Utdanningsdirektoratet, 2021b). Målet med dette kompetanseløftet er at alle barn og unge skal få et tilpasset og inkluderende tilbud ut fra egne forutsetninger. For at dette skal skje, er det viktig med kompetanse fra alle hold, som inkluderer barnehage, skole, PP-tjenesten og andre barnet er i kontakt med. Når det foreligger mistanke om vansker hos barna, er det viktig at det iverksettes tiltak tidlig og at det pedagogiske tilbudet gir støtte til en positiv utvikling og faglig og sosial læring hos eleven (Unhjem et al., 2021). Kompetansen hos de rundt elevene er altså viktig for å unngå at elever

står utenfor fellesskapet, for å observere utfordringer og for å bidra til at alle skal ha et inkluderende og pedagogisk tilbud rundt seg (Utdanningsdirektoratet, 2021b). Bred kompetanse om den store variasjonen i elevmangfoldet viser seg å være viktig for å kunne gi et tilfredsstillende tilbud til hver enkelt elev.

2.4.3 Tidlig innsats – uklart fenomen

Forskning avslører at prinsippet om tidlig innsats ikke er like lett å forholde seg til som man kanskje skal tro ut fra stortingsmeldinger og offentlige utredninger på utdanningsfeltet. «Det finnes ingen enhetlig teori om tidlig innsats eller tidlig intervensjon» (Groven & Rostad, 2022, s. 45). Det er et for uselvstendig begrep, og mangler egne røtter i den norske pedagogiske fagtradisjonen. Den amerikanske litteraturen rundt tidlig innsats, eller *early intervention* er den dominerende forskningen, og den norske formen for tidlig innsats har sin begynnende dannelse fra denne og Head Start-programmet på 1960-tallet. Dette var programmer som vektla tidlig innsats rettet mot familier, med eller uten barn med spesifikke lærevansker, med få ressurser og som sto i fare for å havne utenfor samfunnet (Hausstätter & Vik, 2014). Man kan derfor tenke seg at tidlig innsats er et begrep som er politisk initiert, noe som Stine Vik tar opp i sin doktoravhandling *Tidlig innsats i skole og barnehage: Forutsetninger for forståelser av tidlig innsats som pedagogisk prinsipp* (2015). Det er imidlertid ikke slik at det politiske grepet om prinsippet er spesielt tydelig. Det er som kjent slik at tidlig innsats ikke er et åpenbart og selvforklarende begrep i de nasjonale føringene, selv om det er slik det fremstår utad.

Det viser seg likevel ut fra utdanningspolitikken fra 2006 og fram til i dag at tidlig innsats har et meningsinnhold i disse nasjonale føringene. Det som ligger til grunn for tidlig innsats er sosial utjevning, og for å realisere dette kreves det systematisk arbeid over tid (Meld. St. 16 (2006-2007)). Det hevdes her at mer og bedre innsats for god læring i barnehage, skole og utdanning fører til bedre resultater for framtidens voksne. Sosial utjevning ses i sammenheng med en forståelse om at gjennom et skoleløp er det åpenbart at noen elever trenger ekstra tiltak for å kunne hevde seg i et videre utdanningsløp og derpå et arbeidsliv og generelt samfunnsliv. Derfor er tidlig innsats et prinsipp om å arbeide for inkludering og for at alle skal kunne ha like muligheter i livet. Man kan med andre ord si at tidlig innsats er tanken bak å forebygge mulig kommende frafall og utenforskap.

Den norske skolen har tydelig vært preget av en vente-og-se-holdning (Meld. St. 16 (2006-2007)). Det refereres også til i den internasjonale PIRLS-undersøkelsen fra 2001, der lærerne svarer at en av sine undervisningsstrategier blant annet er å «vente på elevens modning» hvis det viser seg at eleven henger etter i lesing. Løsningen på dette ble derfor å innføre tidlig innsats som et tiltak for at hver enkelt elev skulle få utnytte sitt potensial, uavhengig av forutsetningene for læring. Man kan likevel anta at denne lærerholdningen har avtatt noe siden starten av 2000-tallet, med tanke på et større fokus på tidlig innsats og et inkluderende fellesskap i de nyere stortingsmeldingene på utdanningsfeltet (Meld. St. 6 (2019-2020)).

Lite utbytte av undervisningen i grunnskolen ser ut til å ha betydning for frafallet i den videregående opplæringen (Meld. St. 16 (2006-2007)). Fullfører man ikke den videregående opplæringen har man dårligere forutsetninger i arbeids- og samfunnslivet, noe som gjør at sannsynligheten for fattigdom og faren for å bli utstøtt fra samfunnet øker. Fraffallet i videregående opplæring har altså sammenheng med foregående år i skoleløpet. Derfor blir tidlig innsats sett på som forebyggende mot det som hemmer læringen. Blant annet kan dette være lite motivasjon, atferdsvansker og andre vansker og utfordringer (Meld. St. 16 (2006-2007)). I arbeidet mot en god tilretteleggende opplæring er tidlig innsats svært sentralt. Tidlig innsats kan ikke bare bli sett på som innsats tidlig i et barns liv, det må også ses på gjennom hele opplæringen, likeså i voksen alder hvis det oppstår vansker. Dette er et ønske fra regjeringen og de vil legge til rette for et godt og inkluderende opplæringstilbud for alle. Det handler om at den enkelte skal unngå en negativ utviklingsspiral. Derfor må opplæringen bygge på ferdigheter og erfaringer fra tidligere slik at den enkelte får brukt sin gamle kunnskap inn i ny kunnskap.

2.4.4 Oppsummering

Tidlig innsats er et prinsipp som stadig får et større fokus i utdanningsrettet praksis. Der det var lite kunnskap og forskning på det før, har det nå fått en sentral rolle i de senere skolerettede stortingsmeldingene. Det handler nå om å sette inn tiltak på et tidlig tidspunkt for å unngå en negativ utvikling. Målet er at alle elever på tross av ulike evner og forutsetninger skal kunne ta del i samfunnet. Derfor er tilpasset opplæring og inkludering grunnleggende i dette arbeidet med tidlig innsats. I St.meld. nr. 16 (2006-2007) forstås prinsippet om tidlig innsats på to måter. Den ene måten er å sette inn tiltak og støtte til eleven på et tidlig tidspunkt. Den andre måten innebærer å sette inn tiltak ved allerede oppstått og avdekket

vanske for å unngå at vansken utvikler seg. Man kan med andre ord si at tidlig innsats er tilknyttet forebyggende arbeid (Groven & Rostad, 2022). Altså å arbeide mot en begynnende negativ utvikling. Forebyggende arbeid handler om å være i forkant av en uheldig utvikling.

2.5 Opplæringens formål, innhold og praksis

Formålet med opplæringen beskrives i §1-1 i opplæringsloven (1998). Denne formålsparagrafen gir en oversikt over opplæringens overordnede mål og innhold i skolen. Blant annet er betydningen av et samarbeid mellom hjem og skole nedfelt. Det skal også være et bredere fokus enn bare faglig læring i skolen. Formålsparagrafen legger vekt på at elevene skal utvikle kunnskap for å mestre livene sine og for å kunne delta i samfunnet. Videre er det i §2-3 oppgitt at: «Grunnskoleopplæring skal omfatte religion, livssyn og etikk, norsk, matematikk, framadspåk, kroppsøving, kunnskap om heimen, samfunnet og naturen, og estetisk, praktisk og sosial opplæring» (1998). Følgelig viser dette at sosial opplæring er del av kunnskapen elevene skal tilegne seg på skolen. Dessuten viser §2-1 at alle barn og unge i Norge har rett og plikt til grunnskoleopplæring. Det vil si at alle elever har rett til å bli inkludert i grunnopplæringen. Et klasserom består av elever med ulike forutsetninger og evner, det er derfor viktig at undervisningen blir tilpasset og alle elever føler seg inkludert.

2.5.1 Tilpasset opplæring

At opplæringen skal tilpasses alle elever er essensielt for at alle elever skal kunne delta i grunnskoleopplæringen. Tilpasset opplæring er et grunnleggende prinsipp i skolen og som kommer frem i §1-3 i opplæringsloven (1998): «Opplæringa skal tilpassast evnene og føresetnadene hjå den enkelte eleven [...]» Dette medfører at alle elever har rett til å erfare opplæringen som både faglig, sosialt og emosjonelt meningsfull. Derfor er skolen pliktet til å tilrettelegge for at elevene skal mestre utfra egne forutsetninger og muligheter. For at prinsippet om tilpasset opplæring skal bli virkeliggjort vil det kreve at læreren har kunnskap om hvordan tilpasset opplæring kan gjennomføres i praksis. Undervisningen har som formål å fremme læring og utvikling for alle elever - en kompetanse læreren må besitte (Overland, 2007). Utgangspunktet for tilpasset opplæring er at det skal gjennomføres innenfor fellesskapet i klassen i den grad det er hensiktsmessig. Det finnes likevel de elevene der det ordinære tilbudet ikke er strekker til, disse elevene har rett til spesialundervisning (Opplæringslova, 1998, §5-1). Ved lite utbytte av ordinær undervisning er det viktig at tiltak settes inn så tidlig som mulig. Dette for å unngå en negativ utvikling i utdanningsløpet.

Det er altså slik at tilpasset opplæring foregår innenfor fellesskapet så langt det er mulig, ved hjelp av variasjon og tilpasninger til elevmangfoldet i klasserommet. Skolen og den enkelte lærers oppgave er dermed å tilpasse opplæringen gjennom pedagogiske metoder og arbeidsmåter. Videre handler variasjon i undervisning om organisering og differensiering. Hensikten med tilpasset opplæring er at alle elever skal møte utfordringer som de kan beherske og dermed føle mestring. Det er dette som skaper utvikling (Kunnskapsdepartementet, 2017). Det er viktig å merke seg at prinsippet om tilpasset opplæring gjelder for alle elever, både elever i den ordinære opplæringen og elever som får spesialundervisning.

2.5.2 Inkludering

Det fastlås i overordnet del av læreplanen at: «Skolen skal utvikle inkluderende fellesskap som fremmer helse, trivsel og læring for alle» (Kunnskapsdepartementet, 2017). Dette innebærer at alle elever skal føle trygghet og tilhørighet, og ha mulighet til å ta del i fellesskapet. Inkludering handler om å anerkjenne og verdsette mangfoldet i klassen og på skolen. Det er vesentlig å se på mangfoldet som en fordel og berikelse for fellesskapet. Et inkluderende læringsmiljø skal anerkjenne mangfoldet som en ressurs og elevene skal gjennom sin skolegang lære å respektere mangfoldet og forskjellighet i samfunnet. Alle elever er ulike og har hver sin bakgrunn og historie. Elevene skal møte hverandre og andre mennesker med respekt og anerkjenne at man er ulike. Dette bidrar til at alle kan oppleve at de hører til. Det er nettopp tilhørighet som ligger til grunn for prinsippet om inkludering.

Begrepet inkludering er ikke lovfestet med en bestemt paragraf i opplæringsloven. Likevel kan vi knytte prinsippet om inkludering til retten til å være inkludert i et godt læringsmiljø på nærskolen, som kommer frem i opplæringsloven (1998) i kapittel 9A. Vi kan sette prinsippet om en inkluderende skole i sammenheng med tanken om et inkluderende samfunn. Samfunnet består på lik linje som skolen av ulike individer med ulike evner og forutsetninger. Ifølge Åmot og Ytterhus (2020) handler inkludering om «enkeltbarnets subjektive opplevelse av tilhørighet og muligheter for å bli oppfattet som et verdsatt subjekt i hverdagen» (s. 594). Med andre ord er opplevelsen av inkludering subjektivt. Man kan forstå inkluderingsbegrepet som enkeltmenneskets egen opplevelse av å være verdsatt og anerkjent som likeverdig. Inkludering i skolen handler med andre ord om at alle elever skal oppleve tilhørighet til en klasse og kunne medvirke til fellesskapet, og dette fellesskapet etableres gjennom prinsippet

om likeverd (Overland, 2015). I skolen er det slik at alle elever skal behandles likeverdig og gis likeverdige muligheter til læring og utvikling (Kunnskapsdepartementet, 2017). Det innebærer at elevene behandles utfra behovene og forutsetningene de har for læring og utvikling. Fellesskapet i skolen skal bestå av et mangfold der alle elever blir inkludert uavhengig av evner og forutsetninger, kjønn, religion eller annen sosial bakgrunn.

2.5.3 Sosial læring

Elevenes identitet og selvbylde, meninger og holdninger blir til i samspill med andre. Sosial læring skjer både i undervisning og i alle andre aktiviteter i skolens regi. Faglig læring kan ikke isoleres fra sosial læring. I det daglige arbeidet spiller derfor elevenes faglige og sosiale læring og utvikling sammen. (Kunnskapsdepartementet, 2017)

Dette står beskrevet i overordnet del av læreplanverket. Sosial og faglig læring henger i stor grad sammen. De påvirker hverandre og for å kunne skape et godt læringsmiljø er det en forutsetning å ha en tilhørighet både til et faglig og et sosialt fellesskap. Ogden (2015) fastslår at for å styrke elevenes sosiale kompetanse ligger det til grunn flere forhold. Primært er sosial kompetanse svært vesentlig for å forme en inkluderende skole. Det tyder nemlig på at sosial ferdighetsopplæring er av stor betydning for at alle elever tross ulike behov skal bli respektert og inkludert i fellesskapet. Videre er det en forutsetning at elevene innehar sosiale ferdigheter i møte med både faglige oppgaver i skolen og i rollen som elev i møte med det sosiale samspillet. Eksempelvis kan dette være med på å forebygge atferdsvansker og andre utfordringer i skolen.

Et godt læringsmiljø er viktig for trivsel og trygghet for alle elever. Arbeid med sosial læring bidrar til at elevene mestrer rollen som elev og kan være med på å skape et bedre læringsmiljø for alle. Samtidig er viktigheten av sosial læring essensielt for å fungere i sosiale relasjoner ellers i samfunnet. Livet byr på utallige sosiale møter, både med venner, medelever, lærere, familie, kolleger og andre sosiale relasjoner (Ogden, 2015). Alt sett under ett kan vi si at sosial læring er nøkkelen inn til sosiale relasjoner og sosial virksomhet. Sosial kompetanse bidrar både til inkludering, faglig læring og forebygger sosial ekskludering.

2.5.4 Bekymring

I §1-4 i opplæringsloven (1998) understrekes skolens tiltakspåklagt for å legge til rette for grunnleggende ferdigheter: «På 1. til 4. årstrinn skal skolen sørge for at elevar som står i fare for å bli hengande etter i lesing, skriving eller rekning, raskt får eigna intensiv opplæring slik at forventna progresjon bli nådd» (§1-4). Det vil si at ved gjennomføring av slike kartleggingsprøver som tidligere nevnt, er det en plikt å sette inn tiltak ved bekymring. Tidlig innsats, og ikkje en vente-og-se holdning, er svært avgjørende for at elever med utfordringer ikkje skal utvikle seg i en negativ retning. *Veilederen Spesialundervisning* (Utdanningsdirektoratet, 2021c) tar opp betydningen av å iverksette tiltak på et tidlig tidspunkt. I bekymringsfasen får eleven ordinær opplæring, men det som kjennetegner denne fasen er at det stilles spørsmål om eleven faktisk får et godt nok utbytte av den ordinære opplæringen.

Bekymringen kan gjelde faglig eller sosiale vansker og kan komme fra ansatte ved skolen, foresatte eller eleven selv. Det er naturleg at bekymringen tas opp med eleven og foreldre for at de får vere med på heile prosessen. Dette kommer også frem i §5-4 siste ledd i opplæringsloven (1998): «Tilbod om spesialundervisning skal så langt råd, formast ut i samarbeid med eleven og foreldra til eleven, og det skal leggjast stor vekt på deira syn.» Det betyr at det foreligger et ansvar hos skolen og PPT om å samarbeide med eleven og foresatte i alle fasene i saksgangen for spesialundervisning. Samtidig har kollegaer, rektor og skolens spesialpedagogiske team en viktig rolle med å vere til disposisjon for å drøfte bekymringen (Utdanningsdirektoratet, 2021c). Med godt samarbeid mellom alle rundt eleven legger man også til rette for et godt og riktig opplæringstilbud for eleven.

2.6 Lærerrollen

Lærerrollen er kompleks, og den kan defineres og forklaras på ulike måter. I St. Meld. Nr. 11 (2008-2009) defineres lærerrollen slikt: «Lærerrollen kan defineres som summen av de forventningene og krav som stilles til utøvelsen av yrket. Den konkretiseres gjennom den enkelte yrkesutøvers daglige arbeid.» Videre kan vi si at utøvelsen av lærerrollen er avhengig av i hvilken grad elevene etterstreber kravene som er forventet av dem (Dahl et al., 2016). Man kan påstå at nøkkelen til elevenes læring er læreren. Likevel ligger det også et elevansvar til grunn. Elevrollen har svært høy innflytelse på god undervisning, men det foreligger et ansvar hos lærerne når det gjelder elevenes læring og sosiale utvikling.

2.6.1 Proaktiv klasseledelse

Proaktiv klasseledelse handler om å etablere et godt læringsmiljø og å være forut for en begynnende negativ utvikling, altså å fange opp negative signaler (Ogden, 2016). Man er da bevisst på hvilke rutiner man har i klasserommet og danner gode og trygge rammer for elevene. Som en proaktiv klasseleder har man forventninger til elevene og er bevisst på hvordan man formidler og uttrykker seg overfor elevene (Utdanningsdirektoratet, 2020). Ogden (2016) viser til at det er enklere å forebygge uro enn å hindre det når det allerede har oppstått. En proaktiv klasseleder er med på å forebygge uønsket atferd, altså forhindre at det oppstår problemer.

Det finnes mange gode eksempler på proaktiv klasseledelse. Av konkrete forebyggingsmetoder mot uønsket atferd kan en oversiktlig og forutsigbar plan og tydelige og effektive beskjeder være en proaktiv strategi. Effektiv formidling av beskjeder kan være med å forebygge at læreren må reagere flere ganger. Grunnen til at elever ikke alltid gjør som de får beskjed om kan være at de ikke forstår hva beskjeden innebærer, eller noen ganger ikke vil forstå (Ogden, 2015). Relasjon er også viktig når det skal bli gitt beskjeder. For at en beskjed skal gå inn hos eleven, er god kontakt mellom lærer og elev ofte en forutsetning.

2.6.2 Lærer-elev-relasjon

Som lærer er det viktig å være en trygg voksen ovenfor elevene, slik at de føler trygghet og støtte i hverdagen. Barn med atferdsvansker har gjerne et sterkere behov for denne støtten. På denne måten kan det etableres en fortrolig og positiv relasjon, som igjen kan være med på å redusere atferdsvansker og danne en positiv skoleholdning (Drugli, 2013). Det viser seg at det er en åpenbar sammenheng mellom lærer-elev-relasjon og atferdsvansker hos elever (Drugli et al., 2011). En konflikt i elev-lærer-relasjonen viser seg å ha den sterkeste påvirkningen på barns vansker. Ved en svekket relasjon mellom lærer og elev er det naturlig at eleven er utilpass på skolen som kan gå utover den faglige og sosiale læringen, og videre få negative konsekvenser senere i livet. Derfor er en positiv lærer-elev-relasjon viktig for å skape motivasjon hos elevene og fremme positiv atferd. Bruken av proaktive strategier som positiv oppmerksomhet eller ros og belønning ved ønsket atferd er også essensielt for en positiv skoletilhørighet.

Både positiv og negativ læreroppmerksomhet påvirker elevenes oppførsel. Det har seg nemlig slik at handlinger fra elever som blir gitt oppmerksomhet, negativ som positiv, ofte gjentar seg (Ogden, 2015). Derfor er oppmerksomhet ved ønsket atferd en metode for gjentakelse av slik atferd. Bruken av ros og oppmuntring av ønsket atferd er langt mer effektivt enn bruken av irettesettelser ved uønsket atferd (Ogden, 2015). Likevel blir ikke overdreven bruk av ros og hyggelige tilbakemeldinger alltid godt tatt imot av elever. Dette kan fort bli avslørt og det kan dermed få motsatt virkning. Derfor er holdningene og oppførselen fra læreren overfor elevene svært viktig både for relasjonen til elevene og hvordan læreroppmerksomheten påvirker elevenes atferd.

Studien til Pianta og Walsh (1998) viser at hvis en elev har en god relasjon til minst én lærer vil det være med på at eleven føler seg trygg, noe som er en av de mest betydningsfulle faktorene for barn i risiko. En elev-lærer-relasjon kan fungere enten som en beskyttelsesfaktor eller som en risikofaktor, avhengig av kvaliteten på relasjonen. Er man bevisst på kvaliteten rundt relasjonen, vil dette påvirke elevens oppførsel og utvikling positivt (Drugli, 2013). Barn med atferdsvansker har gjerne vanskeligheter med å innrette seg normer og regler i skolen, og vil med dette utfordre læreren i klasserommet. Som lærer må man derfor inneha evnen til å håndtere konflikter og kunne danne en nær relasjon med eleven.

2.6.3 Skole-hjem samarbeid

Det kommer fram i opplæringsloven at opplæringen i skolen skal skje «i samarbeid og forståing med heimen» (Opplæringslova 1998, §1-1). Dette er også presisert i forskriften til opplæringsloven (2006) der det blant annet samarbeidsform og innhold i samarbeidet blir nærmere forklart. Ikke minst kommer viktigheten av et godt foreldresamarbeid fram i overordnet del – verdier og prinsipper for opplæringen (2017), hvor det belyses at et godt samarbeid bidrar til å styrke elevenes læring og utvikling. Samtidig kommer det frem av ekspertgruppen om lærerrollen (Dahl et al., 2016) at foreldre de siste årene har hatt en tydeligere rolle i skolen, noe som er med på å utfordre lærerrollen. Det kommer frem at foresatte stadig har høyere og mer omfattende forventninger til skolen og læreren. Som lærer er ikke disse forventningene og ønskene fra foresatte alltid like lett å innfri.

Et skole-hjem samarbeid handler om et felles ansvar for barnet, og barnets utvikling. Det skal legges til rette for et samarbeid til det beste for barnet. Det varierer i stor grad hvor omfattende samarbeidet trenger å være, der det kan variere mellom å være behov for et tett

samarbeid eller bare utveksling av viktig informasjon (Drugli & Nordahl, 2016). Forskning viser at foreldreinvolvering har en avgjørende effekt på elevenes skoleprestasjon, motivasjon og sosiale kompetanse (Webster-Stratton, 2005). Drugli og Nordahl (2016) refererer til annen forskning når de hevder at et godt samarbeid har sin fortjeneste på flere områder knyttet til skolen. Blant annet bidrar det til høyere læringsutbytte, bedre selvregulering og trivsel, reduserte atferdsvansker, gode relasjoner og generelt en mer positiv holdning til skolen og læring. Når det er sagt er behovet for et godt samarbeid også betydningsfullt for både lærer og foresatte, ikke bare eleven (LaRocque et al., 2011). Foresatte kan på denne måten tilegne seg mer informasjon om barnets læring både sosialt og faglig på skolen. Ikke minst får lærere et stort utbytte av et godt samarbeid. Det er foresatte som har hovedansvaret for oppdragelsen til sitt barn, og som kjenner sitt barn best. Ved et felles samarbeid, kan lærerne få bedre forståelse av elevenes erfaringer, behov og forutsetninger. Ved hjelp av utveksling av slik informasjon rundt eleven på tvers av arenaene vil det være enklere for læreren å tilpasse undervisningen til elevene. Det er klart at jo mer en lærer har kunnskap om elevene sine, jo bedre vil undervisningen bli tilpasset hver enkelt elev. Gjennom et godt samarbeid vil både foresatte og lærere få en forståelse av barnets forutsetninger og behov slik at man i større grad kan ivareta og støtte barnet i deres utvikling og læringsprosess, både i samspill med hverandre og på hver sine arenaer.

2.6.4 Kollegasamarbeid

Læreryrket består av samarbeid på mange forskjellige plan. De nærmeste samarbeidspartnere er elever, foresatte, kollegaer og skoleledere (Dahl et al., 2016). Det er altså en forutsetning at en lærer innehar kompetansen til å kunne samhandle med andre mennesker. På skolen er det et profesjonsfellesskap, og et slikt fellesskap legger grunnlaget for et godt lærerarbeid (Helstad & Øiestad, 2017). Lærere er som andre mennesker, de innehar ulik kompetanse og erfaringer, og ved å utveksle egen kompetanse og erfaringer kan man lære av hverandre. I samhandling med kollegaer kan valg og beslutninger man tar i en ellers så travel skolehverdag kvalitetssikres og forbedres. Støtte og hjelp fra kollegaer og skoleledelse er av stor betydning når det oppstår utfordringer det er vanskelig å håndtere. Innspill og erfaringsdeling fra andre i kollegafellesskapet betyr mye for å kunne håndtere situasjoner som oppstår på best mulig måte. Ved å reflektere kritisk over handlinger man foretar seg kan man endre sin egen praksis til neste gang og som lærer kan man da utvikle et drevent analytisk blikk på egen og kollegers handlinger i klasserommet (Helstad & Øiestad, 2017). En lærer er aldri ferdig utlært, så refleksjon rundt eget arbeid er med på å forbedre lærerens handlingskapasitet.

Føringer fra myndighetene viser at en profesjonsfellesskap er vesentlig for å kunne ha et best mulig opplæringstilbud (Meld. St. 11 (2008-2009)). Som lærer legges det vekt på ulike kompetanser for å kunne utøve sitt yrke på en best mulig måte. For å være lærer og styre over en mangfoldig elevgruppe må man ha kompetanse tilknyttet barns læring. Dessuten er viktigheten av evnen til å reflektere over egen og andres praksis en nødvendig kompetanse. Det er tydelig at kollegafellesskapet i skolen går riktig vei. Peder Haug (2011) har utarbeidet en rapport som viser til at det profesjonelle fellesskapet i skolen flere steder har blitt tettere og mer effektivt enn det tydet på tidligere. Dette er med på å forbedre læreryrket. Ved bruk av erfaringsdeling med kollegaer bidrar dette til viktig kunnskap for alle.

3.0 Metode

Dette kapittelet vil omhandle våre metodologiske tilnærminger til dette forskningsprosjektet. En kvalitativ tilnærming ligger til grunn, og vi har brukt semistrukturert intervju for å besvare problemstillingen og våre forskningsspørsmål.

3.1 Kvalitativ forskningsmetode

Valg av metode begrunnes i hvordan vi skal gå frem for å anskaffe oss og undersøke kunnskap. Samfunnsvitenskapelig forskning skiller mellom to ulike metoder; kvantitativ og kvalitativ metode. Gjennom kvantitativ metode får man tallfestet informasjon av data og det er mulig å forske bredt. Den andre tilnærmingen, kvalitativ, vil gi en mer dyptgående forståelse av fenomenet man undersøker (Dalland, 2020). Med bruken av en kvalitativ forskningsmetode ønsker vi å få en nærhet mellom oss og informanten. På denne måten kan vi være fleksible med våre spørsmål og få tilgang på kunnskap vi gjerne ikke hadde fått svar på ellers (Kleven & Hjordemaal, 2018) - både harde data som yrke, alder og kjønn, og myke data som opplevde situasjoner og gode beskrivelser av erfaringer (Johannessen et al., 2016).

Valget av problemstilling er med på å avgjøre hvilken metode man tar i bruk. Vår problemstilling sikter seg inn på erfaringer rundt tema, og betydningen bak handlinger man foretar seg. Det er derfor hensiktsmessig å bruke en kvalitativ metode for å besvare problemstillingen. På denne måten kan vi få en nærhet til feltet vi undersøker, og det foreligger en fleksibilitet, noe som gjør at vi kan møte informanten på et dypere nivå (Dalland, 2020). Gjennom vårt valg av kvalitativ metode kan erfaringene og opplevelsene til lærerne bli snakket om, og det gir oss kjennskap til hvordan det er å arbeide rundt tidlig innsats og spesielt rettet mot elever med atferdsvansker.

3.1.1 Intervju som metode

Det kvalitative forskningsintervjuet ønsker å forstå fenomenet ut fra informantens verden. Målet er å få et innblikk i deres forståelse og opplevelser av verden (Kvale & Brinkman, 2015). Dermed er intervju en godt egnet metode for at vi skal få innsikt i hvordan lærere arbeider rundt temaet tidlig innsats og atferdsvansker. Formålet med det kvalitative forskningsintervjuet er å få en forståelse av informantens opplevelser om tema man er interessert i, fra hans eller hennes perspektiv (Kvale & Brinkman, 2015). Ved hjelp av samtale kan vi altså forstå ulike sider ved situasjonen vi befinner oss i. Datainnsamlingen i vårt

prosjekt gjennomføres med én-til-én-intervjuer. Dette gjør vi for å få detaljerte beskrivelser av læreres erfaringer og refleksjoner rundt temaene (Johannessen et al., 2016). Valget av semistrukturert intervju kommer av at vi ville ha en overordnet intervjuguide med tema og spørsmål som grunnlag for samtalen. Et annet viktig argument for dette valget er at vi ville ha åpne spørsmål, uten formulerte svaralternativer, for å få mer utfyllende svar. Dette gjør at informantene kan komme med egne refleksjoner og formulere svar med selvvalgte ord (Johannessen et al., 2021). Vi har da mindre innvirkning på informantene enn vi ville hatt hvis det var mer lukkede spørsmål og faste svaralternativer. På denne måten vil svarene til informanten vise hvordan han eller hun har forstått spørsmålene.

For at intervjuet skal være verdifullt og av god kvalitet er det nødt til å belyse problemstillingen på en relevant måte. Det er derfor viktig med god forberedelse for å gjøre et godt inntrykk, og stille relevante spørsmål og gi god respons på det informanten kommer med (Dalland, 2020). Ved bruk av semistrukturert intervju oppnår vi god forberedelse og en intervjuguide som vi kan bruke under intervjuseansen som inneholder temaer vi vil ta opp og forslag til spørsmål vi kan stille (Kvale & Brinkman, 2015). Bruken av temaer vil gi informanten mulighet til å dele opplevelser og erfaringer, og ved buken av spørsmål knyttet til temaene vil vi som intervjuer kunne støtte informanten til å komme med mer utfyllende og detaljert informasjon.

Under et intervju er det viktig at vi som intervjuer innehar evnen til aktiv lytting. Det innebærer å lytte til hva informanten sier og kunne stille oppfølgingsspørsmål til hva som blir sagt (Kvale & Brinkman, 2015). Dette krever at vi som intervjuer har kjennskap og bakgrunnskunnskap om emnet, slik at vi vet hva intervjuet skal dreie seg om og hvor vi vil med spørsmålene vi stiller. Måten vi har forberedt oss på er å lese ulike artikler og bøker om tidlig innsats og atferdsvansker for å se ulike tilnærminger til temaene. Vi kan dermed opptre profesjonelle i møte med informanter. For at intervjuet skal gå så behagelig som mulig er vi nødt til å være oppmerksomme på at intervjuet er situasjonsbetinget. Vi må være observante på ledetråder som kan gjøre at temaer blir belyst, istedenfor å være avhengig av spørsmålene i intervjuguiden. For best mulig forberedelse gjennomførte vi et pilotintervju for å sikre at intervjuet i sin helhet fungerer som det skulle (Bryman, 2016). Dette innebærer at vi testet intervjuguiden og den tekniske løsningen slik at vi fikk erfaring med gjennomførelsen og intervjuguiden.

3.1.2 Intervjuguide

Det som kjennetegner det kvalitative intervjuet, er at det skal skapes kunnskap gjennom samtale. Intervjuguiden har vi laget som en støtte for å huske temaene som skal samtales om (Dalland, 2020). Den skal med andre ord lede oss gjennom intervjuet. Temaene i intervjuguiden blir presisert ut fra problemstillingen som blir belyst i studien.

Problemstillingen vår «*Hvordan arbeider lærere med tidlig innsats for å redusere atferdsvansker?*» tar for seg temaene tidlig innsats og atferdsvansker. Vi har også valgt å rette direkte spørsmål til lærerne om hva som vekker deres bekymring rundt atferdsvansker. Dette gjør vi for å få utdypende informasjon rundt deres erfaringer og opplevelser (Johannessen et al., 2021).

Intervjuguiden i dette prosjektet innehar en fleksibel struktur, for at informantene selv kan prate så fritt som mulig, men at hovedtemaene blir belyst (se vedlegg 2). Dette gjør at det er åpent for at informantene kan opptre mer åpne og være spontane i sine svar. I innledningsfasen av intervjuet presenterer vi oss selv, formålet med studien og hva intervjuet vil handle om (Johannessen et al., 2021). Vi informerer også om konsekvensene for deltakelse, forsikrer anonymitet og opplyser om at informantene når som helst kan trekke seg. Dette gjør vi for å sikre etiske retningslinjer, legge til rette for at informanten skal få en god opplevelse med intervjuet, og føle seg godt ivaretatt.

Intervjuguiden i denne studien besto av fire deler, der begynnelsen av intervjuet handler om informasjon om informanten som alder, trinn, utdanning og erfaringer og tid i yrket. I denne fasen av intervjuet vil vi kunne etablere en relasjon som innebærer trygghet og tillitt med informanten (Johannessen et al., 2021). En slik myk start er med på å legge til rette for en god opplevelse. De to neste delene belyste temaene atferdsvansker og tidlig innsats. Begge temaene ble åpnet med å stille informantene spørsmål om hva de legger i disse begrepene. Våre tanker rundt en slik åpning av temaene var å unngå påvirkning av egne tanker på informantens forståelse. Vi ønsket å få innsikt i erfaringer om atferdsvansker i klasserommet og deres forståelse av tidlig innsats og atferdsvansker. Informantene fikk fortelle om og dele deres erfaringer rundt temaene, og de selv avgjorde hva de ville trekke inn og hvilken retning samtalen gikk. Spørsmålene i intervjuguiden tok vi i bruk hvis det stoppet opp og hvis det var noe som manglet. I den fjerde delen spurte vi direkte lærerne om hva som skal til for at de blir bekymret for elever med atferdsvansker og når de eventuelt går frem ved bekymring. Dette

gjorde vi for å få en dypere forståelse av arbeidet i skolen og kombinere de to temaene atferdsvansker og tidlig innsats.

For å kunne gjennomføre et kvalitativt forskningsintervju var vi nødt til å søke til Norsk senter for forskningsdata (NSD) om godkjenning. Her fylte vi inn et meldeskjema for behandling av personopplysninger i vårt forskningsprosjekt. Vi brukte lydopptak, noe som regnes som personopplysninger (Kvale & Brinkman, 2015). Meldeskjema inneholder blant annet prosjektbeskrivelse, metodevalg, informasjonsskriv til informantene og samtykkeerklæring (se vedlegg 4), intervjuguide (se vedlegg 2) og andre viktige opplysninger knyttet til prosjektet. Ved gjennomføring av et intervju må man vente på godkjenning på prosjektet (se vedlegg 3). Når godkjenningen var på plass, kunne vi starte med utvalgsprosessen og gjennomføringen.

3.2 Utvalgsprosessen

Dette kapittelet tar for seg utvalg av data innenfor den kvalitative metoden.

Rekrutteringsprosessen beskrives, og gjennomføringen av intervjuene fremstilles. Deretter vil vi legge frem fordeler og ulemper med valg av metode.

3.2.1 Utvalg av data

Ved bruk av kvalitativ metode kan vi rette oss mot grupper eller enkeltpersoner som har kompetanse om tema og kan bidra positivt til undersøkelsen. Med bakgrunn i prosjektets tema og problemstilling valgte vi å intervjuere lærere på 1-4. trinn med erfaring og kunnskap om tidlig innsats og elever med atferdsvansker. Dette kalles strategisk utvalg (Dalland, 2020). Valget på et slikt type utvalg begrunner vi med at vi ville ha mest mulig kunnskap om fenomenet vi undersøker, ikke en statistisk generalisering som gjerne blir gjort i kvantitative undersøkelser hvor utvalget ofte er tilfeldig (Johannessen et al., 2021). Vi ønsket å undersøke hvordan lærere arbeider i de første årene på skolen. Derfor var det et kriterium at informantene skulle være lærere med erfaring fra småskoletrinnet.

Det kvalitative forskningsintervjuet har som formål å gå i dybden. Derfor trenger det ikke være et stort antall informanter. Vi valgte 5 informanter, med en ekstra informant til rådighet hvis vi hadde behov for mer informasjon. Vi benyttet oss imidlertid bare av 5 informanter. Begrunnelsen for valget er at vi fikk nok informasjon til å belyse vår problemstilling med

dette antallet (Johannessen et al., 2021). En annen faktor som spilte inn, som dog er naturlig i studentprosjekter, er tiden og kapasiteten vi hadde til rådighet. For at vi skulle gjennomføre intervjuene og analysen grundig og detaljert, kunne vi ikke ha et større antall informanter. Det viktigste er at utvalget vårt besitter nok informasjon til sammen slik at vi kan analysere deres erfaringer og opplevelser for å belyse problemstillingen.

3.2.2 Rekruttering

Rekruttering av informanter til prosjektet var utfordrende og tidkrevende. I en tid der det ikke var like enkelt å møtes og ikke alle er villig til å ta seg tid til ekstra arbeid, var denne prosessen arbeidskrevende. Valget av informanter falt derfor på rekruttering av bekjentskaper og gjennom bekjente som satt oss i kontakt med interessante kandidater, altså en form for snøballmetode (Johannessen et al., 2021). Eksempelvis intervjuet vi først en kandidat, som videre anbefalte oss en annen. På denne måten hadde vi da allerede fått to informanter. Utover dette var valget av informanter basert på noen spesielle kriterier, som tidligere påpekt, såkalt kriteriebasert utvelgelse (Johannessen et al., 2021). Kriteriene var lærere med arbeidserfaring fra småskolen og som har kompetanse rundt tidlig innsats og atferdsvansker. I tillegg var det et ønske at informantene arbeidet på forskjellige skoler. På denne måten kunne vi få tilgang på flere arbeidsmetoder og erfaringer.

3.2.3 Presentasjon av informantene

Vårt utvalg består av fem informanter, med erfaring fra småtrinnet. For å bevare anonymiteten, samt skille mellom de ulike informantene velger vi å kalle informantene for informant 1-5. Informantene har ulik erfaring innen læreryrket, der yrkeserfaringen varierer fra 3 til 13 år. Informant 2 og informant 5 har bare 3 og 4 år i læreryrket og kan regnes som relativt ferske lærere. De ulike erfaringene informantene innehar representerer ulike synspunkter og refleksjoner rundt vår problemstilling, noe som bidrar til betydningsfulle nyanser i oppgaven. Nedenfor vises en presentasjon av informantene.

Navn	Alder	Utdanning	Jobb	År i skolen
Informant 1	31 år	Grunnskolelærer 1-7	Kontaktlærer 2. trinn	7 år
Informant 2	26 år	Grunnskolelærer 1-7	Kontaktlærer 3. trinn	3 år
Informant 3	56 år	Grunnskolelærer 1-7	Kontaktlærer 4. trinn	13 år
Informant 4	35 år	Grunnskolelærer 1-7	Kontaktlærer 4. trinn	11 år
Informant 5	28 år	Grunnskolelærer 1-7	Kontaktlærer 4. trinn	4 år

3.2.4 Gjennomføring av intervjuet

I innledningsfasen av intervjuet er det viktig å presentere seg selv, informere om prosjektet og om informantens rettigheter (Johannessen et al., 2021). Informasjonsskrivet med samtykkeerklæringen blir signert for å få alt det formelle på plass (se vedlegg 4). For et godt planlagt intervju fulgte vi Johannessen et al. (2021) sin oversikt på planlegging og gjennomføring av intervju. I et intervju er det avgjørende at informanten skal føle trygghet og være komfortabel. Vi har derfor valgt at informanten selv får velge tid og sted for når og hvor intervjuet skal foretas, av den grunn at situasjonen ikke skal være tyngende eller slitsomt for informantene. Alle intervjuene ble gjennomført med fysisk oppmøte, og samtlige av informantene valgte et møterom uten forstyrrelser på skolen de tilhørte for gjennomføring av intervjuet. Dette var vi svært fornøyd med, med tanke på at forholdene rundt kan påvirke i stor grad (Johannessen et al., 2021). Ved at informantene selv fikk bestemme rammene rundt intervjuet, med lite forstyrrelse, la det et godt grunnlag for en positiv opplevelse.

Alle intervjuene ble gjennomført på en tid mellom 20 og 30 minutter. Vi hadde da anskaffet oss informasjonen vi var ute etter. Før intervjuet avsluttes og lydopptakeren slås av vektlegger Kvale og Brinkmann (2015) tolkning, verifisering og kommunikasjon av det som blir ytret i intervjuet. Derfor er det viktig at vi underveis i intervjuet innehar evnen til å legge intervjuguiden til side i noen tilfeller, og stille oppfølgingsspørsmål for å avdekke eventuelle misforståelser ved uttalelsene og beskrivelsene. Grunnlaget for slike spørsmål er for å forstå informantene på en mest mulig riktig måte. Legger vi til rette for dette vil det øke kvaliteten på intervjuet, noe som videre innebærer et godt utgangspunkt for analyseprosessen. For å avrunde intervjuet og tette eventuelle hull, fikk informantene tid til å legge til noe hvis de ville. Til slutt takket vi for tiden og deltakelsen deres.

3.2.5 Fordeler og ulemper ved metoden

Det foreligger både fordeler og ulemper ved bruk av intervju som innsamlingsmetode. Det er imidlertid slik at bruken av dybdeintervju gjør at vi som forskere får innsikt i tankene og erfaringene til informantene, noe som ikke er like lett ved for eksempel en spørreundersøkelse hvor svaralternativene er satt på forhånd. Det opprettes en nærhet mellom forsker og informant ved at man møtes personlig, noe som kan være med på at man blir mer åpen i sine refleksjoner rundt tema som blir belyst (Tjora, 2021). Dette oppdaget vi under noen av

intervjuene, ved at informantene selv trakk fram personlige opplevelser og følelser rundt de ulike temaene. En annen fordel ved å velge denne metoden er at det er mulighet for å etablere en personlig relasjon mellom forsker og informant, på den måten kan vi tilegne oss detaljerte data, ved at vi får informanten til å utdype det de mener (Postholm & Jacobsen, 2011). Dette gjorde vi ved å stille oppfølgingsspørsmål, noe som bidro til en mer åpen samtale. Dessuten er det en fordel å kunne observere kroppsspråk og ansiktsuttrykk under intervjuet, da dette kan være med på å skape en dypere forståelse av informantens tanker og følelser rundt tema.

Det finnes også noen ulemper ved bruk av metoden. Det er for eksempel slik at man ikke når ut til så mange. Utvalget vårt består av fem informanter, som betyr at vi bare har disse fem sine erfaringer. Det er dermed slik at det er vanskelig å vite om de svarene vi får er gyldige for andre lærere enn akkurat vårt utvalg. Med andre ord vil det si at kvalitativ metode har en svakere overføringsverdi enn kvantitativ metode hvor man gjerne har et større utvalg (Kleven & Hjordemaal, 2018). Mer om dette under kapittel 3.4 om kvalitetssikring. I tillegg til dette må man ta hensyn til at informantenes oppførsel kan virke inn på svarene de kommer med. Vi som intervjuer vil under intervjuet automatisk ha en påvirkning på informanten, som kan påvirke svarene han eller hun formidler. Dette er noe vi må ta i betraktning i analysen av dataene. Videre vil et intervju både være tidkrevende å gjennomføre og planlegge, og medføre betydelig med etterarbeid, blant annet med transkribering. Vi ser likevel på kvalitativ metode og dybdeintervju som den mest kvalifiserte metoden for å svare på vår problemstilling.

3.3 Analyseprosessen

Hensikten med den kvalitative analysen er å gi leseren nyttig kunnskap om temaet som belyses i forskningen, uten at de selv må tolke data som er hentet inn til prosjektet (Tjora, 2021). En analyse er en prosess der man stiller spørsmål og leter etter svar i datamaterialet sitt. Ved analyse av intervjutranskripsjoner vil vi altså stille spørsmål til det informantene har sagt for å få svar på forskningsspørsmålene og dermed problemstillingen i forskningsprosjektet vårt. Det finnes mange ulike måter å analysere datamaterialet på. Vi valgte å benytte oss av tematisk analyse av den grunn at det er en enkel og grundig fremgangsmåte for å gå gjennom og oppdage interessante data (Johannessen et al., 2018). Tematisk analyse er en mye brukt kvalitativ analytisk metode innen psykologi (Braun & Clarke, 2006). Denne analysen blir brukt for å identifisere, analysere og rapportere mønstre (temaer) i datamaterialet. Det er en måte å organisere og beskrive minimalt av datamaterialet,

men detaljert. Tematisk analyse er utarbeidet av Virginia Braun og Victoria Clarke (2006), men for å få en forenklet versjon av denne analysen støtter vi oss til Johannessen, Rafoss og Rasmussen (2018) sin beskrivelse. Deres gjengivelse av den tematiske analysen består av fire steg:

1. *forberedelse*
2. *koding*
3. *kategorisering*
4. *rapportering*

Det første steget i en tematisk analyse er å få oversikt over datamaterialet, altså *forberedelse* til videre analyse. Selve analyseprosessen kommer i gang ved transkriberingen av intervjuene. Dette er begynnelsen på oversikten man tilegner seg. Transkriberingen ble gjort raskt etter at intervjuene var gjennomført for at kvaliteten på og inntrykket av intervjuet skal være best mulig dokumentert. Når transkriberingen av de fem intervjuene var gjennomført, gikk vi gjennom datamaterialet som en helhet for å få oversikten vi var ute etter. Dette gjorde vi ved å beskrive hvert intervju med et kort sammendrag.

Neste steg i analysen er *kodfasen*. Ifølge Johannessen et al. (2018) handler koding om å fremheve og få frem essensen i datamaterialet. Hovedpoenget med kodingen er å få et tettere forhold til dataene og senere forberede dataene til kommende fase, kategorisering. Det foreligger altså en tilrettelegging for senere arbeid. Denne tilretteleggingen handler om å bryte ned teksten i håndterlige deler og kode disse tekstdelene med et eller flere nøkkelord for at det skal være mindre krevende å lete i teksten (Kvale & Brinkman, 2015). For å kvalitetssikre kodingen brukte vi Tjora (2021) sin kodetest. Kodetesten besto av to enkle spørsmål: (1) Kunne man laget koden før kodingen? (2) Gjenspeiler koden konkret det som blir sagt, slik at man forstår innholdet bare ved å lese kode? Hvis svaret på det første spørsmålet er *nei* og svaret på det andre spørsmålet er *ja*, da er kodingen empirinær.

Kodeprosessen var en tretrinnsprosess, der vi først startet med å markere det vi mente var viktige poeng i de ulike transkripsjonene av intervjuene (Johannessen et al., 2021). Samtidig som vi leste gjennom transkripsjonene og markerte viktige poeng, noterte vi oss stikkord på siden relatert til disse poengene for lett å finne tilbake til senere. Det tredje trinnet i denne prosessen gikk ut på å notere oss refleksjoner rundt det som har blitt sagt i intervjuet. Dette

gjorde vi for å ta vare på assosiasjoner, innfall og ideer vi kom på underveis, som viste seg å komme til nytte i siste fase av analysen. Med tanke på at vi var to personer i denne prosessen førte det til at vi også kunne diskutere markeringene våre og reflektere rundt hvorfor vi mente dette var viktige poeng. Vi fikk da både luket bort ting som ikke var like relevant og summert opp det vi begge mente var viktige poeng. Ved å gjennomføre kodefasen grundig vil det være et godt utgangspunkt for neste fase i analysen.

Relasjon	Se elevene, gi elevene trygghet, finne en felles interesse for å finne en vei inn hos eleven, vise interesse. Jeg danner fortere og tettere relasjon til elever som utagerer.
Strategier i klasserommet	Dagsplan, belønningssystemer, eget opplegg, egne avtaler, en til en, starthjelp med oppgaver, pauser, pauseaktiviteter, tegne og fikle med ting underveis, tilpasse undervisning, differensiering, gi elev ekstra rolle, tydelig struktur.

Figur 1: Utdrag fra vår koding

Videre i analysen kom fasen, *kategorisering*. Denne fasen går ut på å sortere de kodede dataene i mer overordnede kategorier (Johannessen et al., 2021). Disse kategoriene utgjør undersøkelsens temaer. Derfor vil vi videre variere bruken av begrepene kategori og tema. Vi valgte tre hovedkategorier, noe vi mener var et passende antall. På denne måten fikk vi underlagt all relevant data i de ulike kategoriene. Kategoriene eller temaene vi har kommet frem til representerer funnene våre, dette skal vi presentere i resultatdelen av studien. Det første vi gjorde i denne fasen var å vurdere hvilke koder som hadde noe til felles som vi kunne plassere sammen til å skape en kategori. Vi hadde under hele prosessen problemstillingen i bakhodet for og hele tiden ha en kobling til denne. Vi tolket det slik at temaene skulle fungere som ulike trær hvor greinene på trærne besto av passende koder. Et eksempel på et tema er «begrepsforståelse», dette var da et tre med ulike greiner med undertema som «tidlig innsats» og «atferdsvansker». Braun og Clark (2006) har i sin artikkel rådet om å ta i bruk visuelle framstillinger som tankekart eller en annen slags form av tabeller for å sortere de kodede dataene innenfor temaer. Vi valgte å føre temaene og kodene inn i en oversiktlig tabell. Under hvert hovedtema valgte vi å utarbeide flere undertema for å konkretisere funnene våre dypere. Dette var med på å strukturere kategoriene våre på en tydelig måte. I kategoriseringsfasen ble forskningsspørsmålene brukt i stor grad. De ga oss en retning på hvordan vi kategoriserer funnene våre. Samtidig var funnene våre med på å utvikle forskningsspørsmålene. Vi endte dermed opp med å endre forskningsspørsmålene noe for å kunne svare enda bedre på

problemstillingen. I denne fasen er det naturlig at noen av kodene ikke passer inn under kategoriene vi har dannet, men Braun og Clarke (2006) presiserer at man ikke skal etterlate seg noen av funnene på dette stadiet. Det er viktig å ta vare på alle kodene av den grunn at de kan komme til nytte senere i analysen. Hovedtemaene vi til slutt kom frem til var; (1) begrepsforståelse, (2) tilrettelegging og (3) lærerrollen. Alle disse hovedtemaene ble delt inn i undertemaer, som senere vil bli gjort rede for i resultatkapittelet.

Analyseprosessens siste fase, *rapportering*, går ut på at temaene blir gjort rede for som interessante og gyldige funn i resultatdelen av oppgaven (Johannessen et al., 2018). Dette er et steg i analysen som innebærer prøving og feiling på lik linje som i kategoriseringsfasen. Det var ikke uproblematisk å skrive ned funn ut fra kategoriene vi hadde kommet fram til. Denne fasen gikk ut på å gå litt fram og tilbake mellom kategoriseringene og etter hvert skrive ned hovedtemaene og deres undertemaer. På denne måten fikk vi også en tydeligere oversikt, slik at vi kunne sette temaene opp i en forståelig rekkefølge som kunne gi god flyt i overgangen til neste tema. I løpet av rapporteringsfasen viste vi til funn og drøftet dette i lys av teori og forskning på tema. Dette danner bakgrunnen for studiets fjerde kapittel.

3.4 Kvalitetskriterier i kvalitativ forskning

Vi vil her gjøre rede for forskningens reliabilitet, validitet og etiske betraktninger begrunnet fra NESH (2021) sine prinsipper om etisk forskning.

3.4.1 Reliabilitet

Reliabilitet dreier seg om forskningens pålitelighet. Reliabilitet behandles ofte i sammenheng med spørsmålet om hvorvidt et resultat kan reproduseres på andre tidspunkter av andre forskere, ved bruk av samme fremgangsmåte i datainnsamling og analyse (Kvale & Brinkman, 2015). Begrepet ble opprinnelig utviklet innenfor psykologisk forskning, kalt psykometri, hvor man var opptatt av påliteligheten i psykologiske variabler (Kleven & Hjordemaal, 2018). God reliabilitet betyr da at data i liten grad er påvirket av tilfeldige målefeil. I en kvalitativ studie blir det vanskelig å stille et slikt krav. Vår rolle som forskere i prosjektet er med på å forme et spesielt samspill med informanten og den aktuelle situasjonen. Både individet og omstendighetene endrer seg, noe som gjør det vanskelig å etterprøve resultatene ved bruk av samme fremgangsmåte, metode og analyse (Dalen, 2011). Dette er en av ulempene ved et semistrukturert intervju, da intervjuguiden *kun* blir brukt som et

støtteverktøy til å huske de temaene vi skal snakke om og lede oss gjennom intervjuet, med avsporinger og fordypninger underveis. Det kan da tenkes at reliabiliteten i denne sammenhengen ikke er god. Etterprøvnbarhet vil også være vanskelig, siden atferdsvansker er et normativt begrep. Hva som aksepteres og tolereres av normer og regler i samfunnet vil kontinuerlig forandre seg og påvirke toleransegrense til omgivelsene og beskrivelsen av elevgruppen (Berg et al., 2020).

Med utgangspunkt i kvalitativ metode må man ha en annen innfallsvinkel til reliabilitetsspørsmålet. Dalen (2011) trekker frem at dette må gjøres ved at beskrivelsen av de ulike leddene i forskningsprosessen er så nøyaktig og transparent som mulig. Dette omfatter forhold ved forskeren, intervjusituasjonen, informantene og analysen som er brukt for utarbeiding av datamaterialet. Ved å gjøre dette kan etterprøvnbarheten få en høyere reliabilitet, fordi forskeren som skal reprodusere studien tar på seg «samme briller». Dette er elementer som vi har gjort rede for i metodekapittelet, så nøye og transparent som mulig. Likevel mener vi at teorikapittelet også bør inkluderes i «forskerens briller», slik at reliabiliteten kan bli høyere. Da får forskeren samme begrepsforståelse og teoretisk grunnlag, som la utgangspunktet for intervjuet og intervjuguiden.

3.4.2 Validitet

Validitet dreier seg om forskningen er gyldig. Validiteten innenfor den kvalitative forskningen, dreier seg om den valgte metoden faktisk undersøker det den er ment å undersøke (Kvale & Brinkman, 2015). En valid slutning er korrekt utledet fra sine premisser. Validitet må altså vurderes i lys av formålet med forskningen (Maxwell, 1992). Formålet med vår forskning er å definere erfaringer og strategier lærere bruker i sin praksis, gjennom prinsippet om tidlig innsats for å tilrettelegge og forebygge mot atferdsvansker. Dette håper vi kan bidra til forskningsfeltet og at vi kan implementere disse konseptene i vår egen praksis. I vårt prosjekt har vi derfor valgt det kvalitative forskningsintervjuet, fordi vi mener den metoden anses som best tilpasset for å besvare vår problemstilling. Maxwell (1992) har utviklet en typologi for validitet i kvalitativ forskning som vi har valgt å ta utgangspunkt i for å vurdere validiteten i vår oppgave.

Deskriptiv validitet omfatter hvordan datamaterialet blir samlet inn og at funnene blir fremstilt nøyaktig (Maxwell, 1992). Vi har i denne prosessen brukt lydopptaker av god kvalitet, transkribert ordrett, og diskutert funnene sammen, før vi har tematisert de. Deskriptiv validitet

er forsøkt ivaretatt ved å stille informantene oppfølgingsspørsmål for å få et mer utdypende svar, slik at mistolkninger ikke oppstår. En viktig side ved den deskriptive validiteten er også at oppfattelsene som forskerne gjør seg, er bunnet i teori (Maxwell, 1992). Bruk av flere intervjuere kan hemme den deskriptive validiteten, hvis ikke intervjuerne i prosjektet har fått en felles opplæring og forståelse som grunnlag av gjennomføringen av intervjuene og tolkningen av dem (Dalen, 2011). Vi har begge vært til stede under intervjuene og i forkant kommet frem til den teoretiske vinklingen, metoden og hvordan intervjuet skal gjennomføres med en felles forståelse. Vi informerte deltakerne om at en av oss har hovedansvar for spørsmål, mens den andre noterer og kan stille oppfølgingsspørsmål om nødvendig.

Fortolkningsvaliditet er et iboende spørsmål om slutningene som trekkes fra ord og handlingene til informantene (Maxwell, 1992). Slutninger kan konstrueres fra en rekke perspektiver, men hvis slutningen skal være valid, må den være basert på det konseptuelle rammeverket til informanten (Maxwell, 1992). Vi har i dette prosjektet prøvd å ivareta en høy fortolkningsvaliditet ved at informantene fikk definere sin teoretiske begrepsforståelse av atferdsvansker og tidlig innsats. Ved å gjøre dette, fikk vi vite om vi hadde den samme elevgruppen i fokus og begrepsforståelse. Vi brukte oppfølgings- og utdypende spørsmål og diskuterte slutningene oss imellom for å minimere feilkilder og ha en så høy fortolkningsvaliditet som mulig. Slutningene som trekkes fra intervjuene er strategier og tiltak som flere av intervjuobjektene har trukket frem som relevante.

Teoretisk validitet omhandler hvordan forskeren knytter teori til datamaterialet og om dette blir gjort på en troverdig og transparent måte (Maxwell, 1992). Måten som begreper og utsagn blir definert og tolket, er i denne sammenheng utslagsgivende for den teoretiske validiteten. En slik validitet krever at sammenhengene som forklares kan dokumenteres i teori- og datamaterialet (Dalen, 2011). Vi har benyttet oss av både en induktiv og deduktiv tilnærming til teorien og datamaterialet. Dette har blitt gjort for å avdekke funn i datamaterialet og se om det samsvarer med eksisterende teori på forskningsfeltet. Vi har altså gjort noen funn som vi innledningsvis ikke hadde beskrevet godt nok i teoridelen og deretter supplementert, for å skape en valid sammenheng mellom funn og teori.

Generaliseringsvaliditet refererer normalt til i hvilken grad slutningene og resultatene kan overføres til andre grupper, omgivelser eller populasjoner. Dette kaller Maxwell (1992) for *Ekstern generaliserbarhet*, som begrenser vår oppgave og kvalitative studier på et generelt

grunnlag, da slike studier ikke er utformet for å tillate generaliseringer av en større befolkning, som kvantitativ forskning gjør, hvis utvalget er stort nok. Generalisering i kvalitativ forskning er normalt basert på antakelsen om at teorien kan være nyttig for å gi mening av lignende personer eller situasjoner (Dalen, 2011). Dette kaller Maxwell (1992) for *indre generaliserbarhet*, altså generalisering til bruk innenfor gruppen som er studert. Det blir da den indre generaliseringsvaliditeten i våre slutninger og resultater, vi må argumentere for.

Intervjuer gir noen spesielle problemer for intern generaliserbarhet, fordi forskeren bare er i nærvær av den som intervjues i en kort periode, og må derfor trekke slutninger fra det som skjedde i løpet av den korte perioden, til resten av informantens handlinger, praksis og perspektiver (Dalen, 2011). Dette kan lett føre til falske slutninger om handlinger utenfor intervjusituasjoner. Slutningene våre er ikke en absolutt sannhet, men en pekepinn på strategier lærere bruker for å tilrettelegge og forebygge med tidlig innsats for å redusere atferdsvansker hos elever. Denne kvalitative forskningen dreier seg da om en generalisering av lærere, for å gi mening til lignende yrkesgruppe eller situasjoner, selv om 5 informanter kan være magert. Vi opplever at slutningene vi har kommet frem til har en indre generaliserbarhet, i den grad at dette er noe vi vil implementere i praksis som fremtidige lærere.

3.4.3 Etske betraktninger

I denne oppgaven har vi fulgt retningslinjene til den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora (NESH, 2021). Vi ønsker å fremheve de retningslinjene som har satt størst preg på oppgaven. Forskere skal innhente et forskningsetisk samtykke til deltakelse i forskning. Det forskningsetiske samtykket skal være frivillig, informert og utvetydig, og bør være dokumenterbart (NESH, 2021, punkt 15). Dette er innfridd ved informasjonsbrev og samtykkeerklæring (se vedlegg 4), deltagerne kan trekke seg når som helst og få innsyn i vår data. Deltagelsen i prosjektet er også frivillig. Forskere må sikre at anonymitet er ivaretatt hvis det er avtalt, eller hvis andre hensyn tilsier det (NESH, 2021, punkt 20). Anonymiteten har blitt ivaretatt til alle deltagerne i prosjektet. Gjenkjennbar informasjon som kan identifisere informantene eller andre, har blitt anonymisert og omskrevet i transkriberingsprosessen. Forskningsdata og annet forskningsmateriale skal lagres og deles forsvarlig (NESH, 2021, punkt 24). Prosjektet har blitt godkjent av NSD (Se vedlegg 3). All lagring og innspilning av forskningsdata har blitt utført med diktafonappen, som er kryptert. Disse dataene blir slettet når prosjektet blir levert og det er kun oss og veileder som har

tilgang til dataene. Forskere har et spesielt ansvar for å beskytte svakstilte og sårbare gruppers integritet og interesser (NESH, 2021, punkt 31). Informantene i prosjektet er lærere i voksen alder, men det omhandler en gruppering av elever som ofte kan være sårbare. Vi vil argumentere for at prosjektet fremmer elever med atferdsvansker sin integritet og interesser, ved å belyse og fokusere på temaet.

4.0 Presentasjon og drøfting av funn

I dette kapittelet vil vi presentere funn og drøfte dette i lys av teori som tidligere er presentert. Vi har valgt å inkludere funn og drøfting i samme kapittel for å skape en helhetlig tilnærming til problemstillingen: *Hvordan arbeider lærere på 1-4. trinn med tidlig innsats for å redusere atferdsvansker?* Funnene presenteres utfra de tre hovedkategoriene vi kom frem til gjennom analysen: (1) begrepsforståelse, (2) tilrettelegging og (3) lærerrollen. Vår første hovedkategori *begrepsforståelse* handler om informantenes forståelse av undertemaene *atferdsvansker* og *tidlig innsats*. Dette forblir konteksten for de to påfølgende kategoriene. Begrunnelsen for valget av begrepsforståelse som kategori, er for å finne ut hva informantene legger i begrepene. Vi ville være sikre på at vi snakket om de samme elevene, for så å kunne knytte dette til deres begrunnelse av hvordan de utøver sin praksis. Dette legger dermed grunnlaget for forskningsspørsmålene våre:

- Hvordan forstår lærere prinsippet om tidlig innsats og atferdsvansker?
- Hvilke strategier bruker lærere i arbeidet med tidlig innsats og atferdsvansker?

De to andre hovedkategoriene er *tilrettelegging* og *lærerrollen*. Disse kategoriene baserer seg mer eller mindre på vårt andre forskningsspørsmål. I disse kategoriene går vi inn på hvilke valg våre informanter tar ovenfor elevene i sin arbeidshverdag. Da blant annet i forhold til belønning, tilpasset opplæring og andre punkter som er viktige i opplæringen. Et spesielt viktig funn er at samtlige av informantene trekker frem betydningen av en god relasjon. Lærerens evne til å skape et godt læringsmiljø og en trygg skolehverdag for elevene er svært sentralt i arbeidet med tidlig innsats for å redusere atferdsvansker hos elever.

For å gjengi informantenes erfaringer og tanker rundt temaene så detaljert og virkelig som mulig vil vi referere til informantenes utsagn med direkte sitater. Deretter vil vi knytte litteratur og forskning opp mot informantenes utsagn. Dette vil så drøftes i sammenheng. I teksten vil det i noen sitater forekomme (...). Dette markerer at det er utelatt ord eller setninger som anses som lite relevant.

4.1 Hovedkategori 1 - Begrepsforståelse

I dette underkapittelet vil vi gjøre rede for informantenes tanker rundt forståelsen av temaene tidlig innsats og atferdsvansker. Det vil bli presentert hva de ulike informantene legger i

begrepene og hvilke utfordringer dette bærer med seg. Denne kategorien vil være dette kapittelets innledning og er av stor betydning for de kommende kategoriene, da denne kategorien fungerer som utgangspunktet for informantenes uttalelser.

4.1.1 Atferdsvansker

Atferdsvansker er et vidt begrep som er knyttet til mange ulike definisjoner og områder. Forståelsen blant informantene vil derfor også variere, da de er utdannet i forskjellige perioder og er ansatte ved ulike skoler. Dette kan være faktorer som er med å påvirke begrepsforståelsen og praksisen deres. For at vi skulle kunne identifisere målgruppen, ønsket vi å finne ut av hvordan lærerne definerte elever med atferdsvansker. Hva la de i begrepet? Og hvem er disse elevene?

Forståelsen varierte mellom de ulike informantene, men det var noen fellestrekk:

Informant 3: «Atferdsvansker er at de ikke har helt typisk atferd i forhold til andre aldersadekvate i klassen. De gjør kanskje helt andre ting som å henge i taklampa, krabber under eller på pulter. De gjør egentlig alt de egentlig ikke skal gjøre. Bryter litt med normalatferd.»

Informant 4: «(..) atferd som er utfordrende for meg og andre i klasserommet. De har vansker med å følge den atferden som på en måte er normalt i en klasse.»

Informant 5: «Det første jeg tenker på er atferd som er utfordrende for meg og andre i klasserommet. At eleven synes det er vanskelig å følge den atferden som på en måte er normalt i en klasse, men så er spørsmålet hva som er normalt da?»

Disse informantene vektlegger atferd som skiller seg fra det som er normalt forventet av aldersadekvate barn. Det blir også trukket frem at atferden er utfordrende. Informant 5 trekker blant annet frem atferd som bryter med normalen, men stiller så spørsmålet til hva som er normalatferd. Spørsmålet er da: Hva utfordrer elevene med atferdsvansker? Og hvorfor oppleves det som utagerende og utfordrende atferd? Informant 2 sin definisjon av atferdsvansker, mener vi svarer på nettopp dette.

Informant 2: «(...) Det er atferd som bryter med klasserommets regler og skolens regler og normer. Som forstyrning i klasserommet, at man enten fysisk eller verbalt forstyrrer andre barn eller undervisningen og har utfordringer med å takle skolehverdagen og de forventningene som vi voksne har til dem.»

Ifølge dette utsagnet vil normalatferd være atferd som følger klasserommets og skolens regler og normer. Elever med atferdsvansker bryter og utfordrer de normene og reglene som normalt er forventet fra skolen, lærer og klassefelleskapet. Så kan man lure på når det faktisk blir en atferdsvanske. Ifølge vår valgte definisjon er det når en vanske manifesterer seg over tid. Utfordrende atferd og utagerende atferd som bryter de gitte reglene og normene, som krever tilrettelegging eller videre tiltak. Dette fikk vi besvart ved å stille spørsmål om hva som skal til for at informantene blir bekymret for eleven(e):

Informant 1: «(...) Av erfaring har man gjerne prøvd en god stund. Det kan gå noen måneder. Og så begynner man kanskje å drøfte med kollegaer på teamet.»

Informant 4: «Skal jeg bli bekymret så må det være en atferd som er helt ny, som er sånn: “oi, hva skjer i dag? (..) Da handler det om å se over tid. Bli kjent med barnet, og finne ut hvordan barnet er. Så kan man gå videre ut ifra det, men sånn som med de barna jeg har nå som jeg kjenner godt, så er det mest hvis det er noe som er annerledes.»

Informant 5: «Hvis jeg ser en gjenkjennbar trend over en liten periode som er negativ og da prøver jeg å løse det med kollegaer, bare med eleven, kan ringe hjem, eller eventuelt kontakte noen i ledelsen.»

Informantene vektlegger ny atferd eller en gjenkjennbar negativ trend over en periode for at det skal vekke en bekymring. Informant 4 trekker frem viktigheten av å bli kjent med barnet og forstå hvordan eleven fungerer, før man tar det videre. Bekymring er første trinn i den spesialpedagogiske tiltakskjeden. Informant 1 og informant 5 sier at det første de velger å gjøre er å drøfte med teamet eller andre på skolen. De sier ikke eksplisitt at de tilrettelegger og tilpasser undervisning underveis, men vi fikk inntrykket av det. Informant 2 ordlegger seg tydeligere når hen forklarer hva som skal til for å bli bekymret for en elev, og når det kommer til tilrettelegging og tilpasning:

Informant 2: «Jeg føler en bekymring rundt en elev hvis den støtten jeg gir som lærer, ikke er nok. Hvis det er ett eller annet i tillegg de trenger, hvis de ikke klarer med de tilpasningene jeg gir og likevel ikke klarer å tilpasse seg skolehverdagen, da vekker den en bekymring for meg for at jeg vil ta det videre. Og at man trenger ekstra hjelp i forhold til voksenressurser eller i forhold til utredning om det kan være noe mer.»

Læreren vektlegger at hvis tilpasninger og tilrettelegging som har blitt gjort ikke strekker til, så vekker det en bekymring. Hen blir derfor bekymret og velger å ta det videre, som enten resulterer i ekstra voksenressurser eller en utredning. For å konkretisere mer hvem disse elevene er, velger vi å trekke frem hva deltakerne forestiller seg når de tenker på en elev med atferdsvansker.

Informant 2: «Det er ofte både gutter og jenter, man tenker ofte at det er flest gutter, men det er jo veldig mange jenter og gutter som strever med det å innrette seg normer og regler i skolehverdagen. De har utfordringer med det å regulere følelsene sine. (...) Her på skolen er det mange av de i hver klasse.»

Informant 4: «Det første jeg tenker på er jo en elev som utagerer og er bråkete. Det er det første bilde man får i hodet sitt.»

Informant 3: «De klarer ikke helt å se eller lese de sosiale reglene, som andre gjør og reagerer deretter.»

Informant 5: «Jeg tenker på sinna gutter som ikke vil jobbe med naturfag og helst spille fotball. De kan da bli sinte eller frustrerte og rive opp ark, kalle deg eller medelever stygge ting. Jeg tenker på de som har veldig lav impuls kontroll. De handler uten at de tenker over konsekvenser for det. Også tenker jeg på de som er dårlig til å regulere følelsene sine, og at de kan reagere med sinne og gråt.»

Det kan virke som at det finnes en konsensus blant informantene. Når de tenker på elever med atferdsvansker er dette elever som utagerer fysisk og verbalt når det stilles krav. Informant 2 legger vekt på elever som har vansker med å innrette seg etter normer og regler i skolehverdagen. Informant 3 forklarer dette ved at elevene ikke klarer å lese de sosiale

reglene. To av lærerne peker på at elever med atferdsvansker sliter med selvregulering og impuls kontroll og at utagering ofte kan skje som følge av dette. Det kan virke som informantene opplever at det oftere er gutter som har atferdsvansker.

4.1.2 Tidlig innsats

Vi ønsket å vite hva informantene tenkte rundt prinsippet om tidlig innsats, hva de la i dette begrepet i sin arbeidshverdag og hvordan de arbeider for å snu en begynnende negativ utvikling. Vi ga lite informasjon om forskning og litteratur knyttet til prinsippet om tidlig innsats, av den grunn at vi ville vite hvilke holdninger og kunnskap informantene selv hadde om dette. Det kom fram noen ulike forståelser av prinsippet om tidlig innsats blant informantene.

Informant 1: *«Tidlig innsats er at man er tidlig på (...) at man setter i gang tidlig.»*

Informant 1 forteller at fokuset ligger på å danne en god relasjon, og ikke nødvendigvis ha særlig fokus på det faglige i begynnelsen. Informanten har arbeidet i skolen i syv år, men ser likevel ut til å være sikker i sin sak om at dette er den riktige måten å arbeide på. Det kommer imidlertid ikke fram at hen har kunnskap om at tidlig innsats er et prinsipp som både er nedfelt i opplæringsloven §1-4 (1998) og kommer frem i styringsdokumentene for skolen. Samtidig viser hen til sin erfaring i skolen, da hen trekker frem at: «(...) det er litt for mye av en tenkemåte av å vente og se», og viser til at hen gjerne ville satt inn tiltak tidligere, men ofte får kontrabeskjed om at elevene er unge og det kan skje forbedring i løpet av de første årene på skolen. Hen slår fast at ved å sette i gang med tidlig innsats vil dette være til hjelp for å redusere problemer i skolen.

I likhet med informant 1, mener informant 2 at tidlig innsats innebærer «å starte tidlig med tiltak og tilpasninger, og finne ut hva bakgrunnen er for den atferden de har (...)». Hen ser her på tidlig innsats knyttet til elever med atferdsvansker og hva man kan gjøre for disse elevene. Hen legger til at tidlig innsats vil være å sette i gang tiltak så tidlig som mulig for å hjelpe elever som strever eller har vansker med å regulere seg i klasserommet.

Informant 3, vår informant med lengst erfaring i skolen, kan fortelle at prinsippet om tidlig innsats slik hen forstår det, er svært vanskelig å praktisere:

«(...) sår frustrasjon over elever som du ikke får gjort nok for, fordi du er alene i klasserommet. Det kan være et veldig enkelt regnestykke: 2 minutter per elev, og da har du ikke hatt undervisning på tavla først, og du vet at disse elevene krever mer enn 2 minutter. De elevene som gjør som de skal, blir da litt usynlig, noe som er frustrerende. Man har jo et ønske om å være der for dem også.»

Informant 3 trekker frem fordelene med å være to lærere i klasserommet til enhver tid: «Det vil automatisk være enklere å jobbe en-til-en med elevene.» Hun har tidligere arbeidet på en skole der dette var planlagt fra ledelsen, men det ble ikke realisert på grunn av få ressurser og knapp økonomien. Informant 3 er tro i sin sak om at det er svært utfordrende å praktisere prinsippet om tidlig innsats når ressursene ikke strekker til: «Hadde vi hatt flere ressurser å råde over, ville skolehverdagen vært bedre for alle, både faglig og sosialt.»

Informant 4 støtter informant 3 sine tanker om at prinsippet om tidlig innsats er utfordrende for en lærer alene: «Realiteten er at lærere ikke klarer å få til alt. Jeg opplever at jeg ikke strekker til på alle (...) mye dårlig samvittighet ovenfor mange av elevene.» Dette er en gjenganger hos samtlige av informantene. Tid til alle elevene er utfordrende i en travel hverdag, der noen elever krever mer enn andre. Men i motsetning til de andre informantene ser informant 4 på tidlig innsats som et faglig løft:

Informant 4: «For meg så høres det ut som et faglig løft. At man setter inn ekstra ressurser på de yngste for å få alle i gang faglig. De første årene handler jo veldig mye om å få alle med (...) og sørge for at man for eksempel drar opp de som ikke får til lesinga i første klasse. Det er et fokus på å få alle opp til et visst nivå, og det blir gjerne satt inn litt ekstra ressurser på det.»

På skolen til informant 4 er det et fokus på at alle elevene skal mestre det faglige. Hen har inntrykk av at interessen ovenfra og utenfra ligger mer på de faglige resultatene kontra trivsel og sosial læring. Hen trekker da fram kartleggingsprøver som et eksempel, kontra undersøkelser basert på trivsel:

Informant 4: «Det er mye mer fokus på det (kartleggingsprøver), enn en undersøkelse på hvordan elevene trives på skolen. Hvis tre elever hadde sagt at de ikke trives, så er

det ikke like stort fokus på det som hvis det er tre stykker som ligger under kritisk grense på en kartleggingsprøve i matematikk.»

Tiltakene blir altså etter informantens inntrykk satt inn hvis elevene ligger bak faglig. Samtidig legger hen vekt på fordelene av å ha flere voksne i et klasserom, både når det gjelder det faglige og det sosiale. Hen er svært positiv til et tolærersystem, der man kan fordele ansvar og ulike arbeidsoppgaver for å strekke til hos alle elevene. Dette har informant 5 erfaring med ettersom hen hele sin fireårige lærerkarriere har arbeidet som tolærer på en skole. På denne skolen er det etablert et tolærersystem på alle trinn, der timene med tolærer varierer fra klasse til klasse. Hen beskriver dette som svært positivt, da de får brukt ressursene til det beste for elevene.

Informant 5: «Vi kan dele opp klassen i større grad, for eksempel en gruppe med elever som trenger ekstra hjelp og en sterk gruppe (...) Det hjelper mye med at du kan differensiere mye mer og får mer tid til hver enkelt elev. Det er essensielt for å se og treffe alle.»

Forståelsen av prinsippet om tidlig innsats forstår hen i likhet med flertallet av informantene. Det handler om å jobbe med et godt klassemiljø for å få alle til å ha det godt på skolen. Hen hevder at læring skjer når elevene føler trygghet og har det bra. Derfor er det å se elevene og vite at de føler tilfredshet på skolen nøkkelen for at man i det hele tatt kan begynne på den faglige undervisningen, ifølge informant 5.

4.2 Drøfting av begrepsforståelse i lys av teori

4.2.1 Atferdsvansker

Innledningsvis i teorikapittelet ble det belyst at atferdsvansker ikke har en allment akseptert definisjon. Grunnen til dette er til dels at begrepet baserer seg på subjektive forhold om hva som aksepteres av normer og regler, som påvirker hva som aksepteres av atferd (Berg et al., 2020). Dette setter ikke bare begrensinger for vår oppgave, men også for annen forskning på feltet. Toleransen til informantene og hva de anerkjenner som akseptabel atferd og uønsket atferd, vil til en viss grad være med på å bestemme hvilke elever som har atferdsvansker. Derfor valgte vi først å ta for oss begrepsforståelsen til informantene, slik at vi kunne sikre at vi fokuserer på de samme elevene. Elevene det er snakk om er både gutter og jenter, men med

utgangspunkt i informantenes svar kan det trekkes en slutning om at de opplever at det i størst grad dreier seg om gutter. Dette overensstemmer estimatene i studien til Nordahl et. al (2018) som viser at 6,6% av gutter på norske skoler har atferdsvansker sammenlignet med 2,1 % av jenter. Blant barna med tidlig debut er gutter i større grad overrepresentert, og prognosen er generelt dårligere. Man finner også større avvik i nevrokognitiv fungering, sosiale relasjoner og familieforhold i gruppen med tidlig debut (Skogen og Torvik, 2013).

Informantene trakk frem at de opplevde disse elevene som utagerende og bråkete, at de sliter med å innrette seg til normer, har vansker med å lese sosiale samspill og har utfordringer med selvregulering. Utagering kan skje både fysisk og verbalt. Informantene vektla atferdsvansker som utfordrende atferd som bryter med gitte normer og regler, tilskrevet den sosiale konteksten atferden forekommer i. Informantene trakk også frem at atferdsvansker er atferd som bryter med det som blir ansett som normalt for aldersadekvat oppførsel. Dette er svært likt definisjonen vi lagde på bakgrunn av Nordahl et al. (2005) og Ogden (2022). Videre ble det problematisert hva som er normalt. Problematisk atferd kan forekomme hos alle elever, uavhengig av kjønn, alder og kognitive ferdigheter. Slik atferd er ofte situasjonsavhengig, forbigående og av lite alvorlig karakter. Det meste av den problematiske atferden som registreres i skolen, er antagelig en reaksjon på miljøet som eleven møter der (Ogden, 2022). Når denne atferden manifesterer seg og blir en gjenkjennbar trend, kan vi kalle det en atferdsvanske (Nordahl et al., 2005). Informantene vektlegger ny atferd eller en gjenkjennbar negativ trend over en periode for at det skal vekke en bekymring. Her velger vi å trekke parallellen til at den problematiske atferden har manifestert seg og blitt en atferdsvanske, som forekommer når lærerne opplever en bekymring og ser at tilpasninger til elevene ikke gir uttelling eller forebygger på ønsket måte. Atferden til eleven er altså destruktiv både for seg selv og andre elevers utvikling, selv om prinsippet om tilpasset opplæring blir tatt i bruk (Opplæringsloven, 1998, §1-3). Det er en konsensus blant informantene om at man velger å gjøre egne tilpasninger og tiltak før man tar det videre eller drøfter det med teamet, ledelsen eller med andre instanser. Det må gå litt tid og tilpasninger må være prøvd før det vekker en bekymring hos informantene. Kollegaer, rektor og skolens spesialpedagogiske team har en viktig rolle med å være til disposisjon for å drøfte bekymringen, og om eleven har rett på spesialundervisning (Utdanningsdirektoratet, 2021c).

Oppsummert har vi funnet at definisjonen av atferdsvansker presentert i teorikapitlet, stemmer overens med opplevelsene til informantene. Både når de gjelder hva atferdsvansker

er og hvilke elever det dreier seg om. Vi vil nå gå videre til funnene knyttet til prinsippet om tidlig innsats.

4.2.2 Tidlig innsats

Informantenes begrepsforståelse er noe ulik. Det var uenighet om hvorvidt prinsippet om tidlig innsats bare gjaldt innsats på det sosiale versus bare innsats på det faglige. Det var samtidig en bastantheit hos informantene i hva de la i tidlig innsats. De hadde alle konkret for seg hva de mente tidlig innsats innebar. Et fellestrekk hos informantene var at de alle var enige om at tidlig innsats forstås som å sette inn tiltak så tidlig som mulig når det oppdages vansker. Dette samsvarer med stortingsmeldingenes beskrivelse av prinsippet og hva som er lovfestet i opplæringslova (Meld. St. 6 (2019-2020); Meld. St. 16 (2006-2007); Meld. St. 18 (2010-2011); Meld. St. 21 (2016-2017); Opplæringslova, 1998). Uenigheten lå i om det gjaldt sosiale eller faglige vansker, ingen av informantene beskrev det som noe helhetlig, med fokus på både det faglige og sosiale. Dette samsvarer også med forskningen som har blitt gjort på prinsippet. Det er tydelig at det er et uklart begrep som det ikke finnes en samlet teori til (Groven & Rostad, 2022). I de nasjonale føringene som omhandler arbeid med tidlig innsats er det overordnede målet at alle elever tross ulike forutsetninger skal kunne hevde seg i livet. Derfor kan man si at tidlig innsats ligger til grunn for at man skal kunne inkludere alle, både i det faglige og det sosiale slik at alle skal kunne hevde seg.

Hvis vi ser informant 4 sin tolkning av prinsippet om tidlig innsats i lys av opplæringsloven §1-4 (1998) er det her en overensstemmelse. §1-4 lyder nemlig slikt:

«På 1. til 4. årstrinn skal skolen sørge for at elever som står i fare for å bli hengende etter i lesing, skriving eller rekning, raskt får eigna intensiv opplæring slik at forventet progresjon blir nådd. [...]» (Opplæringslova, 1998).

Ser vi på denne paragrafen, ser vi at fokuset ligger på faren for å henge etter i lesing, skriving og regning. Tolkning bokstavelig kan man tenke seg at dette er å henge etter på det faglige. Spørsmålet da blir om det å henge etter faglig kan ses i sammenheng med å ha en sosial vanske? Vil det å ha en atferdsvanske påvirke det faglige som lesing, skriving og regning? Ja, er svaret hvis vi tar Ogden (2015) sine momenter som kan påvirke utfordrende atferd. Det kan være seg blant annet at barnet kjeder seg og mangler utfordringer. Altså at undervisningen mangler tilpasninger til eleven. Det kan med andre ord være sammenheng

mellom faglige vansker og sosiale vansker som atferdsvansker. Det kommer likevel i liten grad frem av §1-4 hvorvidt dette har en sammenheng og bare gjelder at man henger etter i lesing, skriving og regning. Derfor kan informant 4 forsvares i den grad av at hen mener at prinsippet om tidlig innsats bare er tiltak satt inn på det faglige.

Det kan jo tenkes at de nasjonale føringene er enkle å forholde seg til og er klare i sine beskrivelser. Det viser seg likevel at kompetansen rundt prinsippet om tidlig innsats er noe varierende blant noen av informantene. Det kan se ut til at det er lite innblikk i de ulike stortingsmeldingene i skolen, og at man som lærer ikke tar seg tid til å sette seg inn i hva de beskriver. To av informantene trekker blant annet fram at tidlig innsats er å være tidlig på og sette i gang med tiltak tidlig når man legger merke til uønsket atferd. Dette utsagnet tyder på at her har vansken allerede oppstått. Prinsippet om tidlig innsats i skolen handler om å legge frem tiltak som er med på å forebygge vansker (Unhjem et al., 2021). Spørsmålet er det da om man burde vært enda tidligere på, før vansken er oppstått? Kunne man forebygget på noen som helst måte? Kan man som lærer klandre barnehagen for at forebyggingen har vært for svak? Svaret på dette er nok nei. Selv om barnehagen er av stor betydning for arbeidet med et godt sosialt samspill og annen utvikling, er det lite grunn til å tro at barnehagen kan forebygge alt av vansker i skolen (Meld. St. 6 (2019-2020)). Som Unheim et al. (2021) påpeker så er barnehagen med på en slags allmenforebygging, der det handler om at de er med på å bidra til et inkluderende og positivt oppvekstmiljø. Forebyggingen handler her om å inkludere alle på tvers av ulik sosial og økonomisk bakgrunn. Denne forebyggingen er av stor betydning også i utviklingen av atferdsvansker. Det viser seg nemlig at risikoen for negativ utvikling øker jo senere tiltakene blir satt i gang (Drugli, 2013). Derfor er gode rutiner for arbeid rundt elever med atferdsvansker, da som en tidlig innsats, en viktig faktor for å redusere forekomsten.

Skolen har et ansvar i å sette i gang en prosess ved bekymring for elevenes utvikling (Opplæringslova, 1998, §1-4). Det er tydelig at samtlige av informantene er bevisste på dette. De er alle reflekterte rundt deres ansvar når de bemerker seg bekymring. Likevel er det slik i Norge at man har sett at prinsippet om tidlig innsats har vært knyttet til en vente-og-se holdning (Bjørnsrud & Nilsen, 2013). Det innebærer at man venter og ser om barnet utvikler seg i en negativ retning, framfor å sette i gang tiltak umiddelbart ved bekymring. Informant 1 har erfart dette i sin tid i læreryrket. Hen har tidligere kommet med bekymring rettet mot blant annet atferd, og fått kontrabeskjed om å vente og se om det avtar. Dette er bekymringsverdig med tanke på at prinsippet om tidlig innsats motsier dette. Samtlige av stortingsmeldingene

som omhandler prinsippet om tidlig innsats vektlegger betydningen ved å iverksette tiltak tidlig for å forebygge påfølgende vansker (Meld. St. 6 (2019-2020); Meld. St. 16 (2006-2007); Meld. St. 18 (2010-2011); Meld. St. 21 (2016-2017)). Dette er også et ønske fra informantene. Hver og en etterlyser flere midler og ressurser til å kunne tilpasse opplæringen for elevene på best mulig måte. Der spesielt informant 3 demonstrerer at mangelen på tid og ressurser fører til prioritering av noen elever, og dermed for lite tid til resterende elever. Informant 5 har dermed en luksus i forhold til de andre informantene, da hen har fordelen av å ha mulighet til et tolærersystem i klasserommet. Et slikt system kan man se på som et forebyggende perspektiv knyttet til tidlig innsats (Unhjem et al., 2021). Ved hjelp av to lærere i et klasserom er det åpenbart at man har tilgang på flere ressurser, noe som fører til mer tid til hver enkelt elev. Noe blant annet informant 3 etterlyste. Forebyggende arbeid i skolen handler om at man setter i gang med tiltak tidlig og arbeider langsiktig med disse tiltakene. Tiltakene skal være effektive for en positiv utvikling over tid. Det er foreligger med andre ord et krav til lærerne at de skal legge til rette for at alle elever skal få tett oppfølging gjennom hele skolegangen (Opplæringslova, 1998, §§13-5 og 15-8). Informantene har alle et ønske om flere ressurser i klasserommet, men tar til takke med det de får. Oppgaven til en lærer er å gjøre sitt beste for elevene ut fra de ressursene man råder over.

4.2.3 Oppsummering av begrepsforståelse

Ifølge vår teoretiske forankring i begrepet atferdsvansker, fant vi ut at det var mange likheter som informantene trakk frem. Både når det kom til hvilke elever det er snakk om, bekymring og selve definisjonen av begrepet. Informantene opplevde at elever med atferdsvansker strevde med det sosiale samspillet, regler og normer og selvregulering. På en annen side er det noen uenigheter rundt forståelsen av prinsippet om tidlig innsats, der en av informantene legger fokus på bare faglig innsats i prinsippet, mens resterende informanter konsentrerer seg om innsats på det sosiale. Det kommer ikke frem av funnene våre at noen av informantene ser på prinsippet om tidlig innsats som både sosial og faglig innsats. Det rår frustrasjon blant informantene i arbeidet med tidlig innsats. De selv har ønske om nok ressurser og muligheten for å sette inn tiltak så tidlig som mulig, men blir ofte møtt av en vente-og- se holdning og lite tilgang på ressurser.

4.3 Hovedkategori 2 - Tilrettelegging

Vårt ønske var å få et innblikk i hvordan lærerne arbeider med tilrettelegging for elever med atferdsvansker. Vi var ute etter konkrete tiltak de fortok seg, og ulike strategier de tok i bruk i klasserommet i møte med elevene. Informantenes respons var stort sett sammenfallende.

Dette delkapittelet vil inneholde hvilke tilrettelegginger informantene har foretatt seg i løpet av sin tid i læreryrket, og begrunnelser for deres bruk av det.

4.3.1 Belønningssystemer

Belønning var noe som gikk igjen i analysen av intervjuene. Vi valgte derfor å ta med dette som en underkategori til hovedtema *tilrettelegging*. Vi vil her gjøre rede for hvordan lærerne velger å belønne sine elever, og hvorfor de velger å gjøre det. De trekker frem at belønning brukes for å påvirke elevene i en positiv retning. Belønning blir sett på som en forebyggende faktor mot uønsket atferd. Hensikten med bruken er at elevene skal være motiverte til å mestre skolehverdagen.

Informant 2 har tatt i bruk belønningsbok for å motivere elever med atferdsvansker:

Informant 2: «Jeg bruker belønningsbok. Da blir vi enige om og skriver mål og setter klistremerker i løpet av uken. Så har man gjerne en belønning i slutten av uken (...) eller i løpet av dagen.»

Det handler om å ha en gjensidig forståelse fra lærer og elev om hva som forventes og hvordan hverdagen skal fungere. Det kan også være belønninger rettet mot hele klassen, av den hensikt at alle skal føle seg inkludert i et fellesskap. Utagering fra en elev påvirker også en hel klasse til å bevege seg ut av forventet oppførsel. Dette har informant 5 et eksempel på:

Informant 5: «Jeg har en elev som er mot skolen og regler generelt, som ikke forstår hvorfor hen må være på skolen. Denne eleven får med seg hvert fall to andre elever til når hen ikke vil høre etter.»

Bruken av et kollektivt belønningssystem kan dermed være en mulig positiv løsning. Ved å få med hele klassen i et belønningssystem, vil det være lite populært å ødelegge for en fremtidig

felles belønning, noe informant 5 har sett en effekt av. Samtidig legger informant 2 vekt på kollektive belønninger ikke alltid fungerer hos alle elever:

Informant 2: *«Det er mange ganger det ikke fungerer for elevene som utagerer og strever (...) de må ofte ha egne belønningssystemer.»*

Det er med andre ord individuelt fra klasse til klasse og elev til elev hva som fungerer, og som informantene påpeker må man finne sin måte å gjøre det på i klassen.

Informant 4 tydeliggjør samarbeidet med foreldre som avgjørende når det gjelder belønningssystemer, da spesielt individuelle belønninger.

Informant 4: *«Alt handler egentlig om at man blir kjent med barnet og finner ut hva barnet trenger sammen med barnet og sammen med foreldrene.»*

Informant 1 bekrefter at et godt samarbeid med foreldre er nyttig:

Informant 1: *«Har man et godt samarbeid med foreldre, kan belønningen for eksempel være at barnet får spille på Ipad når hen kommer hjem.»*

På den måten kan eleven motiveres til å fullføre en skoledag, ved å gjøre det han eller hun liker best når skoledagen er over.

4.3.2 Tilpasset opplæring

På lik linje som belønning går egne avtaler som for eksempel dagsplan og pauser igjen hos informantene. De begrunner slike avtaler med forutsigbarhet for elevene og tilrettelegging for at elevene skal få best mulig utbytte av undervisningen.

Her er noen fellestrekk om bruken av dagsplan som kom fram under intervjuene:

Informant 2: *«For elevene som strever (...) kan ha en samtale med eleven og finne ut hva som er vanskelig. Kartlegge og prøve å finne ut sammen hva som kan hjelpe. For eksempel en dagsplan for å sette hverdagen i system. I en dagsplan kan det være egne pauser innlagt (...).»*

Informant 3: «Når du er alene i klasserommet, så handler det om å være i forkant i forhold til hva de skal gjøre i neste time. Jeg bruker en felles dagsplan for hele klassen, men jeg bruker også en egen dagsplan for noen av elevene. Fordi det tilsynelatende ser ut til at de følger med og har en rolig dag, men det betyr ikke at det har festet seg. (...) For meg handler det om å være i forkant og fortelle de hva som kommer, slik at de er forberedt mentalt.»

Informant 4: «De elevene som strever med å være rolig, får lov til å ta noen pauser hvis de trenger det. Noen får et eget opplegg og noen trenger å ha en oversikt over timen på pulten for å klare å holde ro, slik at de vet hva som skal skje. Jeg har også en avtale om at en elev kan løpe rundt fotballbanen hvis hen trenger det. Gode strukturer hjelper alle elevene.»

Informantene trekker frem fordelene med bruken av en egen dagsplan for elevene som trenger en ekstra struktur på hverdagen sin. Det er med på å tilrettelegge for at elevene er forberedt på hva som skal skje, og det er med på å hindre elevene fra å lure på hva som skal skje den bestemte dagen. Informantene er enige om at dagsplan er fordelaktig på den måten at man som lærer er i forkant. Man forbereder elevene mentalt, noe som også er viktig for å være forberedt på læringen som skjer i løpet av dagen. Informant 3 legger også vekt på den avgjørende voksenstøtten for elever som trenger det, noe informant 2 støtter opp under:

Informant 3: «Noen elever må alltid settes i gang av meg, jeg må ofte innom en spesiell elev for å sørge for at hen har kommet i gang. (...) i et klasserom må man hele tiden være på. Du må holde de i gang, du må innom å starte (...) la de få en oppgave av gangen. Bli det for mye orker de ikke å begynne.»

Informant 2: «(...) elevene får startstøtte for å begynne med oppgaver, for det er mange som blir frustrerte når de ser at andre setter i gang når de selv ikke forstår oppgavene eller hva de skal gjøre. Så det er viktig å være tett til stede. Jeg merker at det er veldig mange elever som trenger den tette voksenstøtten, både når det gjelder det faglige og det å regulere seg ned.»

Informant 2 er bevisst over valgene hen tar i klasserommet for å få med alle elevene. Hen forteller at utfra erfaringer har det vist seg at noen elever trenger noe de kan holde på med eller å tegne underveis hvis det er tavleundervisning. Hen trekker også frem lystbetonte aktiviteter som nøkkelfaktor og betydningen av å komme seg ut av klasserommet, og bruke kroppen i undervisning:

Informant 2: «Det å kunne koble av med noe som er lystbetont i løpet av en time, mener jeg er veldig viktig for alle elever. Pauser i løpet av en time er essensielt for at elevene skal holde ut en hel skoledag. (...) å ha litt av undervisningen ute. Uteskole bruker vi mye. Da kan vi bruke skolegården og ha opplegg der. Litt mer aktiv undervisning enn i klasserommet.»

Informantene er opptatt av å tilrettelegge for alle elevene og legger mye arbeid i å tilpasse opplæringen for alle. Det handler om at alle skal ha et utbytte av undervisningen tross ulike forutsetninger. Informant 3 trekker frem måter å tilpasse opplæringen på:

Informant 3: «Vi må finne ut hvilket nivå elevene er på, og deretter tilrettelegge oppgavene. Gjerne tilpasse bøker også. Dette kan gå både opp og ned. Man kan også ha elever som er over nivået som er forventet på 4. trinn. Jeg har en elev som jobber med 6. trinns pensum i matte. Det er klart at hvis man må sitte og jobbe med matte for 4. trinn da, så synes man det er kjedelig og får lopper i blodet.»

Å tilpasse opplæringen til hver enkelt elev er altså viktig for å tilfredsstille alle elevene. Det er noe informantene ser på som essensielt i klasserommet. Utageringen ser altså ut til å ha en sammenheng med at man strever med noe faglig eller at man kjeder seg med det som opprinnelig er lagt opp. Med andre ord foreligger det et stort ansvar hos lærerne med å tilpasse undervisningen for alle elever.

4.3.3 Sosial læring og inkludering

Skolehverdagen handler ikke bare om å lære seg fag som matte, norsk og engelsk, og grunnleggende ferdigheter som lesing, skriving og regning. Det er også mye sosial læring i løpet av en skoledag. Elevene omgås med hverandre både på skoleveien, i klasserommet og i friminuttene, og for å ha et godt klassemiljø forutsetter det at man føler tilhørighet til et sosialt

og et faglig fellesskap. Informantene er selv veldig opptatt av et godt klassemiljø og den sosiale læringen på skolen, og understreker viktigheten av dette for elevene:

Informant 2: *«Å bygge et godt klassemiljø er viktig, i forhold til at alle skal føle seg inkludert. Og åpenhet rundt at alle ikke er like og alle strever med forskjellige ting, mener jeg er viktig i en klasse. Så det å jobbe kontinuerlig med læringsmiljø og klassemiljø for å forebygge ekskludering og unngå at for eksempel elever med atferdsvansker får et negativt stempel i klasserommet er viktig.»*

Informant 3: *«Et godt klassemiljø er viktig, slik at de lærer hverandre å kjenne og at alle elever er ulike. De må lære at alle barn reagerer ulikt. Noen kan reagere verbalt og noen fysisk. Det er viktig at barna vet.»*

Videre beskriver informant 2 at de på hens trinn har miljøtime en gang i uka. Lignende opplegg har også de andre informantene:

Informant 2: *«Vi snakker mye om følelser, hva vi kan gjøre når man blir uenig og havner i konflikter. Selvregulering er ofte tema. I tillegg har vi jente- og guttegrupper hvor vi tar opp ulike ting. Vi bruker det for å være i forkant og forebygge. (...) En annen ting som er forebyggende er at vi har opprettet en ordning der vi setter pro-sosiale elever som mestrer samspillet godt, sammen med elever som strever og ikke mestrer samspillet. Vi bruker dette som læringspartner og lekevenn, på en måte slik at de får veiledning i samspillet.»*

Informant 3: *«Vi bruker programmet «steg for steg». Det er arbeid med emosjonell og sosial læring. Da jobber vi med det generelle miljøet på skolen og i klassen og med den enkelte elev. (...) Lekegrupper i friminuttene bruker vi.»*

Informant 4: *«Vi jobber med sosial læring både på hele skolen og i klassene. Da kan vi bruke alt fra rollespill, og snakke om situasjoner som kan oppstå, lage konstruerte situasjoner som vi kan diskutere og snakke om hvordan vi kan løse eller hvordan vi ikke skal løse det.»*

Det er tydelig at sosial læring er grunnleggende for elevene etter informantenes erfaring. Informantene trekker her frem arbeid med selvregulering og impulskontroll som sentrale punkter. Samtidig er bruken av prososiale strategier som lekegrupper og læring av hverandre viktig i den sosiale læringen. Å få elevene til å se seg selv utenfra ved å bruke rollespill er også noe som nevnes i arbeid med sosial læring.

4.4 Drøfting av tilrettelegging i lys av teori

Tilpasset opplæring handler om at opplæringen til hver enkelt elev skal tilrettelegges for at eleven skal kunne oppleve undervisningen som meningsfull både faglig, sosialt og emosjonelt (Opplæringslova, 1998, §1-3). Læreren har altså i oppgave å tilrettelegge for alle elever og er pliktet til å stimulere til læring og utvikling. Det viser seg at skolen og andre klasserelaterte forhold både kan ha positiv og negativ effekt på atferdsvansker. Dårlig struktur i undervisningen er en risikofaktor som kan ha en forsterkende effekt på utviklingen av atferdsvansker (Sørli, 2000). Samtlige av informantene benytter seg av dagsplan for struktur. De bruker både en felles dagsplan for hele klassen og individuelle dagsplaner. Felles dagsplan i denne sammenheng går ut på en oversikt over timer og pauser i løpet av dagen. Den individuelle dagsplanen brukes for elever med atferdsvansker som trenger egne konkrete mål. De individuelle dagsplanene preges av individuell strukturering av dagen og tilpassede faglige mål, som informantene vet eleven vil mestre. Informant 2 begrunner blant annet bruken av dette for å sette hverdagen til elevene i et system. Struktur er essensielt for at elevene skal være forberedt på læringen som skal skje i løpet av dagen. Informant 3 er en flittig bruker av dagsplan og mener dette er vesentlig for at elevene skal være mentalt til stede i undervisningen.

Barn med atferdsvansker i skolen kjennetegnes ofte av negativitet mot skole og regler (Ogden, 2022). Informant 3 påpeker at for elever med atferdsvansker, er det viktig å være i forkant og fortelle hva som kommer i løpet av dagen. Mangel på rutine og lite struktur for elevene kan være med på at elever med atferdsvansker utagerer, da dette kan være eksempler på risikofaktorer (Sørli, 2000). Derfor er forebyggende tiltak som dagsplan og individuelle tilpasninger vesentlig i arbeidet med elever med atferdsvansker.

Å tilpasse opplæringen er en grunnleggende forpliktelse for en lærer. Tilpasset opplæring har som formål å foregå innenfor fellesskapet gjennom variasjon og tilrettelegging til

klasse mangfoldet (Kunnskapsdepartementet, 2017). Det dreier seg om å tilpasse opplæringen gjennom pedagogiske metoder og strategier. Dagsplan er eksempel på dette, i likhet med ulike typer belønningssystem. Informant 2 bruker belønning for å ha en felles enighet om hvilke forventninger som gjelder og for å motivere enkelte elever. Det fungerer som en forebygging mot uønsket atferd, med andre ord at man motarbeider atferd som ikke er ønskelig i skolen. Man hindrer at det kommer fram hos elevene, og elevene går glipp av belønning hvis de motsier seg forventningene. En slik måte å arbeide på kan vi sidestille med en proaktiv strategi. Altså en praksis hvor man er i forkant av for eksempel utfordrende atferd. Vi vet også at elever med atferdsvansker har behov for tydelige krav og forventninger (Drugli, 2013). Proaktive strategier er med andre ord forebyggende strategier som brukes for å redusere og forhindre utfordrende atferd. Unngår man som lærer å bruke slike forebyggende strategier, kan dette føre til betydeligere utageringer. Elevene får da et mye friere rom å utfolde seg i, preget av lite struktur, noe som er vanskelig å forholde seg til for en elev. Konsekvensen av dette er dermed utvikling av negativ atferd hos elevene.

For at man skal kunne tilrettelegge på en best mulig måte er samarbeidet med de foresatte en viktig faktor. Det handler om det felles ansvaret man har for barnet, og deres utvikling (Drugli & Nordahl, 2016). Informant 1 og informant 4 legger vekt på fordelene med å ha et godt skole-hjem samarbeid for at et belønningssystem skal fungere best mulig. Informant 1 beskriver det eksempelvis som en motivasjonsfaktor gjennom skoledagen. Dette er dog avhengig av et godt samarbeid. Hvis foresatte er lite samarbeidsvillige og legger alt ansvaret over på skolen, kan det bli vanskeligere for læreren å tilrettelegge for eleven. Dette er noe eleven tydelig kan legge merke til og la seg påvirke av. Mer om dette under drøftingen av kategorien *lærerrollen*.

Mangel på selvregulering er en av de mest utslagsgivende faktorene på atferdsvansker hos barn, noe som også kan ses i sammenheng med mangel på sosial kompetanse (Drugli, 2013). En forebyggende holdning som vektlegger selvregulering og sosial læring vil derfor være essensielt i klasserommet. Et godt klassemiljø forutsetter at alle er inkludert både i et faglig og sosialt fellesskap. Informantene selv tydeliggjør den positive virkningen av arbeid rundt dette med elevene. De opplever at arbeid med et godt klassemiljø og sosial læring henger sammen. Informant 2 og informant 3 er enige om at et godt klassemiljø er viktig for at alle skal kjenne en trygghet til et fellesskap, kjenne hverandre og dermed forebygge mot ekskludering. Informant 3 vektlegger spesielt at det er viktig at elevene er bevisste på hverandre og kjenner

hverandres reaksjoner. På den måten kan det være enklere for de andre elevene å forstå elever med atferdsvansker og deres måte å reagere på.

Informantene har alle metoder de bruker for å arbeide med klassemiljø og sosial læring. Miljøtime er noe som fremmes av informant 2. Begrunnelsen for behovet var forebygging og det å være i forkant av mulig kommende vansker og negative situasjoner. Herunder kan vi trekke paralleller til prinsippet om tidlig innsats. Det er uvisst om informanten sier dette bevisst i forhold til at et av temaene under intervjuet var tidlig innsats, men det tyder i det minste på et forebyggende perspektiv fra informant 2. Dette er forenelig med ansvaret ansatte i skolen har med at man har en tiltaksplikt, som innebærer at man kontinuerlig arbeider for et godt og forebyggende miljø for å avverge uønsket atferd (Opplæringslova, 1998, kapittel 9A).

I miljøtimene til informant 2 er arbeid med selvregulering og følelsesmestring noen av temaene som blir berørt, noe som også praktiseres av informant 3 og informant 4. Arbeid med impuls kontroll og selvregulering gjennom prososiale strategier vil være viktig for at elever med atferdsvansker skal kunne mestre skolehverdagen (Nordahl et al., 2005). I miljøtimene til informant 2 settes prososiale elever opp med elever som ikke mestrer det sosiale samspillet like godt. Dette kan bli sett på som en helt konkret strategi. Dette er også noe informant 3 benytter seg av når hen lager lekegrupper. Som informant 2 påpeker, kan dette føre til at elever lærer av hverandre i en positiv retning og utvikler nye prososiale strategier. Dette kan vi knytte til beskyttende faktorer for elever med atferdsvansker. Det kan være med på å skape gode relasjoner til hverandre og et godt klassemiljø, som videre kan være med på å hindre utløpet for problematisk atferd (Sørli, 2000).

Helgeland (2008) påpeker viktigheten av at barn med atferdsvansker kjenner på mestring i skolehverdagen. Følelsen av mestring kan være et forebyggende tiltak på den måten at man blir motivert av å få noe til. Dette henger også sammen med at opplæringen skal være tilpasset den enkelte elev sine forutsetninger og evner (Opplæringslova, 1998, §1-3). Informant 2 og informant 3 støtter hverandre i håndteringen av elever med atferdsvansker når det gjelder faglig arbeid i klasserommet. De har lik strategi i måten de får i gang disse elevene. De mener at startstøtte er vesentlig for at elevene i det hele tatt skal sette i gang med arbeid. Da gjerne én oppgave av gangen, slik at elevene ikke skal bli overveldet av for mange oppgaver allerede før de starter. Informant 2 er også opptatt av de lystbetonte aktivitetene i løpet av en time. Da dette er med på å motivere elevene til å fullføre oppgavene, og dermed føler på mestring av å

klare det, og for å holde ut en hel skoledag med ulike utfordringer. Vi kan her trekke koblinger til at lærerne tilrettelegger for elever med atferdsvansker. Det tilretteleggende perspektivet på tidlig innsats innebærer en tidlig identifisering av sosiale og faglige vansker, og følgelig sette inn tiltak og tilpasninger straks at etter vanskene er identifisert (Unhjem et al., 2021). Lærerens rolle er med andre ord viktig for at vanskene skal oppdages og at elevene skal kunne føle mestring, og videre forhindre at elever utagerer i klasserommet. Tett voksenstøtte og tilrettelagt undervisning og oppgaver er av stor betydning i det forebyggende arbeidet på skolen, da problematisk atferd fort kan oppstå hvis opplæringen ikke er tilpasset elevens forutsetninger og evner (Ogden, 2015). Eleven kan da utagere hvis behovene ikke blir tilfredsstilt.

Videre trekker informantene frem betydningen av sosial læring i skolen, som en grunnleggende del av opplæringen. Informant 4 har på sin side løst dette arbeidet med å konstruere situasjoner som enten har oppstått eller kan oppstå blant elevene. På denne måten kan elevene sette seg inn i andres tanker og følelser, og være mer bevisste på seg selv og andre i situasjoner som kan oppstå og har oppstått. Dette kan hjelpe elever med atferdsvansker til å mestre det sosiale samspillet. I overordnet del av læreplan begrunnes det i at sosial og faglig læring i stor grad henger sammen (Kunnskapsdepartementet, 2017). Med andre ord er sosial læring av stor betydning for at elevene skal kunne tilegne seg faglig kunnskap på skolen. Man kan si at sosial læring fungerer som en inngang til sosiale relasjoner. Det henger også sammen med ideen om en inkluderende skole, da sosial kompetanse bidrar til at elevene mestrer ulike sosiale relasjoner, som videre er med på å bidra til et godt læringsmiljø.

Informantene er klare i sin tale når de reflekterer rundt sosial læring for alle elever i skolen. De trekker spesielt frem betydningen av dette for elever med atferdsvansker. Skolen skal tilrettelegge for at alle elever skal inkluderes i et fellesskap som stimulerer til god helse, trivsel og læring for alle (Kunnskapsdepartementet, 2017). Problematisk atferd i skolen kommer gjerne til uttrykk i situasjoner der eleven står i konflikt med seg selv og/eller omgivelsene (Ogden 2022). Å bygge et godt miljø rundt elevene der inkludering står sentralt er viktig for at alle skal føle en tilhørighet. Læreren har i oppgave å tilrettelegge for dette gjennom blant annet arbeid med læringsmiljøet og sosial læring. Når våre informanter snakker om sosial læring, handler det om å lære elevene hvordan man skal opptre og handle i det sosiale samspillet. De legger spesielt vekt på regelmessig fokus på impuls kontroll og selvregulering, da dette er noe spesielt elever med atferdsvansker har vanskeligheter med

(Ogden, 2015). Det er derfor viktig å ha fokus på inkludering av alle elever, og arbeide målbevisst med sosial læring for å bygge opp et gjensidig felleskap for alle.

4.4.1 Oppsummering av tilrettelegging

Det framkommer tydelig at informantene er bevisste i sine valg med hvilke tilrettelegginger de gjør i sin undervisning. Samtlige er opptatt av en tydelig struktur for alle elever og en god rutine for at alle skal være forberedt mentalt på hva som skjer i løpet av en skoledag.

Dagsplan og belønningssystemer er eksempler på tilrettelegginger som gjøres blant informantene. Dette er proaktive strategier som er med på å hindre utløpet av uønsket atferd. Tilpasset opplæring er også noe som tydeliggjøres. Da rettet mot elever med atferdsvansker og hva som kan utløse negativ atferd. Det kan eksempelvis være elever som kjeder seg eller elever som ikke mestrer oppgavene. Da er det viktig med tilpassede oppgaver, samt startstøtte for elever som sliter med å sette i gang med oppgaver. Informantene arbeider alle med å forebygge uønsket atferd. Ikke minst er behovet for å tilrettelegge for sosial læring og for et godt klassemiljø svært sentralt hos informantene. Her har de blant annet miljøtimer der de arbeider med følelsesmestring og selvregulering, og de konstruerer situasjoner som kan oppstå blant elevene slik at elevene selv får et innblikk i hvordan man skal opptre i ulike situasjoner. Alle valgene informantene tar for sine elever kan man trekke paralleller til blant annet et forebyggende og tilretteleggende perspektiv for tidlig innsats (Unhjem et al., 2021). Samt kan dette knyttes til proaktiv klasseledelse, der lærerne arbeider for et godt læringsmiljø og er i forkant av en begynnende negativ utvikling (Ogden, 2016). Siste kategori vil omhandle lærerrollen og viktigheten av å være en trygg og imøtekommende lærer.

4.5 Hovedkategori 3 - Lærerrollen

Den siste kategorien lærerrollen gir en beskrivelse av informantenes rolle i arbeidet med elever med atferdsvansker. Lærerrollen krever mye, og informantene verdsetter relasjon til elevene som essensielt for å nå frem. Videre vil vi presentere informantenes utsagn om hva de mener er viktigst i arbeidet med elever med atferdsvansker og hva som kreves for at de skal lykkes.

4.5.1 Relasjon

Da vi spurte informantene om hvilke strategier de bruker for å tilrettelegge for elever med atferdsvansker, var det et spesifikt funn som ble nevnt hos alle informantene. De trakk frem relasjon som noe som går forut alt annet:

Informant 1: *«(...) Man følger jo ekstra med og prøver å jobbe enda hardere for å bygge en god relasjon til de elevene. Man jobber veldig hardt for relasjon og jobber med tryggheten.»*

Informant 2: *«Det er mange av de som er (...) det er ofte mye motstand som de møter med voksenpersoner, så man må jobbe ganske godt med den relasjonen for i det hele tatt nå i inn til den personen og kunne jobbe.»*

Informant 3: *«Hvis du ikke klarer å skape en god relasjon, når du aldri inn til de elevene.»*

Informant 4: *«Alt handler egentlig om at man blir kjent med barnet og finner ut av hva barnet trenger sammen med barnet, sammen med foreldrene, sammen med andre som er bedre på å jobbe med sånne barn enn meg da, også hvis det går så langt at man kobler inn andre.»*

Informant 5: *«Noe av det viktigste er å bli kjent med eleven, og bygge en god relasjon til han.»*

Informantene vektlegger det å bygge en god relasjon til elevene med atferdsvansker. Det krever at du kjenner eleven for at du skal vite hva eleven trenger og hvordan du som lærer kan tilrettelegge og tilpasse på best mulig måte. En lærer kan da være i forkant og ha en forebyggende holdning, både når de planlegger undervisning og andre aktiviteter. Informant 2 påpekte at dette er elever som ofte har opplevd mye motstand i møte med voksenpersoner. Informant 3 la vekt på at du aldri når inn til elever med atferdsvansker, med mindre du har en god relasjon. Vi lurte derfor på hvordan informantene skaper denne gode relasjonen. Hvordan får de en vei inn?

Informant 2: *«Det er jo det å vise veldig interesse for dem, at jeg er her for deres beste. Det er jo det å ta del i deres interesse. Hvis de er interessert i Pokemon, så er det å ta del i det. Interessere seg for dem og spille på humor, være med å leke ute i friminuttet. Å møte de fra deres ståsted. (...) høre hvordan de har det.»*

Informant 3: *«Når jeg møter nye elever tenker jeg “hva er interessene her?” og «hvor kan jeg komme inn?» (...) De er glade i fotball, jeg er glad i fotball. Jeg holder med Manchester, det gjør de også. Og da finner du en vei inn.. Og da er det lettere, for de prøver seg jo hele tiden, men de får et helt annet syn på meg.. Og da blir det jeg sier plutselig litt viktig. Så den veien inn, har vært en måte for meg da.»*

Informant 4: *«Det gjelder jo det samme for alle: at de blir sett på, at man blir kjent med dem, at man bryr seg om dem, at man bryr seg om interessene, alle de tingene som gjelder for alle. Med de trenger jo enda mer da.»*

Informant 5: *«Elever enser veldig om det er genuint eller ikke. Kroppsspråk, og om du er genuin i det du sier og sånn. Så du må prøve å bli kjent, spørre og være aktiv for å prøve å bli kjent, for de kan være ganske avvisende i starten. Smile, bruke navnet deres. Gjøre hyggelige ting med dem, forvente ting av dem, sette mål sammen med dem og være til stedet. Og være varm og tydelig da egentlig. Men det er ikke alltid så lett.»*

Det å vise interesse for barnet og ikke minst finne ut av hva interessene er, er en måte å få en «vei inn», mener informantene. Dette gjør at man får noe til felles. Eleven kan oppsøke deg på andre måter enn kun når det oppstår en negativ situasjon. Det at elevene føler de blir sett ved å møte dem fra deres ståsted, delta i lek, være genuin i møte med eleven og vise at du som lærer bryr deg, er også faktorer som trekkes frem av informantene som viktige i prosessen med relasjonsbygging. Informant 4 mener at dette gjelder på et generelt grunnlag for alle elever, men for den elevgruppen hen har, er behovet enda sterkere. Dette blir også belyst av informantene som sier de blir bedre kjent med elevene som utagerer og har mer utfordrende atferd enn de elevene som ikke har det:

Informant 2: *«De som sitter stille og gjør det de skal, har du en fjernere relasjon til. Og det er klart at det er synd, men du får en tettere relasjon til de som strever og*

utagerer og som du har mange avtaler med og tilpasninger til. De som strever hos meg, er jo de jeg har en tettest relasjon til og kjenner best. Det er man jo helt avhengig av og det er veldig viktig.»

Informant 4: «Noen ganger så blir det tett og slitsomt så du får nok av den eleven på en måte. Men de aller fleste gangene blir det noe positivt, for du snakker med denne eleven hele tiden. Den snakker med deg hele tiden, du må være til stede, passe på og følge opp. Du får et automatisk tett forhold.»

Her blir det beskrevet at lærerne opplever å ha en tettere relasjon til de utagerende og utfordrende elevene, og at en tettere relasjon er nødvendig for å kunne tilrettelegge og forebygge.

4.5.2 Samarbeid

En tett relasjon med elevene har også en sammenheng med skole-hjem samarbeidet. Samtlige av informantene legger vekt på viktigheten av et godt skole-hjem samarbeid og hvordan dette kan påvirke atferden på skolen.

Informant 1: «Har man et godt samarbeid med foreldre, er det enklere å sette krav på skolen. Da vet eleven at foreldrene har kontakt med læreren.»

Informant 2: «Samarbeidet kan være veldig varierende, men det er viktig med et åpent samarbeid, hvor man kan få innspill av de som kjenner barna sine best. Vi har jevnlig samarbeidsmøter med noen foreldre, der sosiallærer er til stedet. Å snakke med foreldre er viktig i arbeidet med å kartlegge elevenes utfordringer.»

Informant 3: «Dialogen hjem er kjempeviktig. Det er ikke alltid slik at foreldre har de samme tankene om barnet som deg, da er det ikke så enkelt. Men når vi er på samme linje og har barnet i midten, er det enklere å komme i mål med tilpasninger.»

Informant 4: «Med en gang foreldrene er med på lag, så klarer man det meste. Da kan man avtale regler man har på skolen sammen med foreldre og barn.»

God skole-hjem samarbeid var noe som gikk igjen hos alle informantene. Med et godt samarbeid var det også enklere med en god relasjon til elevene på skolen. Når lærerne står overfor bekymring for atferden til elever påpeker de i tillegg viktigheten av et tett kollegasamarbeid.

Informant 1: *«Jeg drøfter alltid med kollegaene på teamet først. Vi snakker sammen og deler erfaringer og gjerne litt tips og strategier med hverandre. Sosiallærer på skolen bistår også når det er nødvendig.»*

Informant 2: *«Man setter i gang tidlig med å jobbe tett sammen på skolen i teamet og med for eksempel sosiallærer. Vi har også brukt ressursteam for å drøfte elever.»*

Informant 3: *«Her bruker vi mye team på trinnet og ressursteam. Sosiallærer er ofte første man melder bekymring til.»*

Informant 4: *«Når jeg er bekymret for en elev starter jeg alltid med en uformell prat med kollegaer.»*

Informant 5: *«Hvis jeg ser en trend over en liten periode som er negativ, prøver jeg først å løse det med kollegaer (...) eller eventuelt kontakte noen i ledelsen.»*

Vi ser her at et godt samarbeid både med foreldre og med kollegaer er en faktor for å kunne bistå elevene på skolen. Både for å danne en god relasjon og for å kunne tilpasse deres skolehverdag best mulig.

4.6 Drøfting av lærerrollen i lys av teori

4.6.1 Relasjon

Alle informantene pekte på relasjonsarbeid som en av de viktigste faktorene i arbeidet for å redusere atferdsvansker. De mente dette var noe som gikk forut alt annet. Man kan tenke seg at dette gjelder på et generelt grunnlag for alle lærer-elev-relasjoner og er fundamentalt for et godt læringsmiljø. Det å være en trygg voksen ovenfor elevene, gjør at de føler trygghet og støtte i hverdagen, noe som er en viktig del av proaktive klassestrategier (Ogden, 2016). Å være forut for en begynnende negativ utvikling, krever også at læreren kjenner elevene sine

på godt og vondt. Elever med atferdsvansker på småskoletrinnet har på et generelt grunnlag vansker med å innrette seg normer og regler, og vil derfor oftere enn andre barn utfordre læreren i klasserommet (Drugli, 2013). Flere av informantene påpekte også at hvis du ikke klarer å danne en god relasjon, vil du heller ikke nå inn til elevene. Som lærer må du derfor inneha evnen til å håndtere konflikter og kunne danne en nær relasjon med eleven. Som informant 2 påpekte, kan dette være elever som ofte har møtt mye motstand hos voksenpersoner og kanskje generelt i livet. Under intervjuene kom det frem at alle informantene opplevde at de hadde en nærere relasjon til elevene med atferdsvansker, enn elever som er roligere og hører mer etter. Ifølge Nordahl et al., (2005) er det nettopp de utagerende barna oppmerksomheten rettes mot i skolen. De internaliserte elevene som gjør mindre ut av seg, får mindre oppmerksomhet. Informant 2 og informant 4 vektlegger at de synes det er synd at det er slik, men at man automatisk får en tettere relasjon til de som strever og som man har mange avtaler og tilpasninger med. Ifølge Drugli et al. (2011) er det en åpenbar sammenheng mellom lærer-elev-relasjon og atferdsvansker. Dette opplever også informantene som en helt vesentlig del av den pedagogiske praksisen og lærerrollen.

Selve kvaliteten på lærer-elev-relasjonen kan fungere både som risiko- og beskyttelsesfaktor. Hvis en elev har en god relasjon til minst en lærer, vil det gjøre at eleven føler seg trygg (Sørli, 2000). Denne tryggheten og tilliten opplevde vi at informantene var opptatt av å opprettholde med elevene sine, som en del av relasjonsarbeidet. Trygghet og tillit blir som et overordnet mål, som følge av relasjonsarbeidet. Dette er en av de mest forebyggende faktorene for barn med risiko for å utvikle atferdsvansker (Pianta & Walsh, 1998). Hvis det oppstår konflikter i elev-lærer-relasjonen, kan det ha en sterk påvirkning på elevene. Ved en svekket relasjon mellom lærer og elev er det naturlig at eleven blir utilpass og utrygg, noe som vil gå utover det faglige og psykososiale (Drugli, 2013). Dårlig lærer-elev-relasjon og klasse miljø kan altså bli sett på som forsterkende faktorer for utviklingen av atferdsvansker. Informant 5 sier at elever veldig fort kan oppfatte om læreren er genuin eller ikke. Kroppsspråk og det som blir sagt bør oppfattes ekte, selv om det ikke alltid er like lett. Overdreven bruk av ros og hyggelige tilbakemeldinger kan fort bli avslørt og få en motsatt virkning (Ogden, 2016). Holdningene og oppførelsen fra læreren ovenfor elevene er svært viktig både for relasjonen til elevene.

Et annet funn som ble gjort omhandler hvordan informantene går frem og hva de anser som viktig for å danne en god relasjon med en elev. Fire av informantene sier at det å vise

interesse for elevene og *i* interessene deres, er en måte å gå frem på. Dette er en konkret strategi som vektlegges spesielt av noen av informantene. De finner ut av hva interessene er, enten om det er fotball eller Pokemon, slik at de kan ha noe lystbetont å snakke om med eleven det gjelder. Informant 3 opplever at elevene da får et annet syn på hen. Det læreren sier og gjør blir plutselig litt viktig. God kontakt mellom lærer og elev vil ofte være en forutsetning for at en elev skal høre etter på beskjeder (Ogden, 2015). Informant 2 trekker frem at det bunner ut i å møte elevene fra deres ståsted, bli kjent med dem og vise at man bryr seg. Disse informantene er preget av et aktørperspektiv, i den grad at informantene møter elevene fra deres ståsted. Forståelse av individet som aktør vil ofte bidra til en bedre relasjon mellom barnet og den voksne (Nordahl et al., 2005). Når voksne anvender et aktørperspektiv, vil barnet oppleve at hen blir forstått, og relasjonen mellom barn og voksen vil styrkes. En forståelse av individets oppfatninger og handlinger kan også bidra til å endre barnets forståelse av seg selv. Skal elevene i skolen nå de faglige, sosiale og personlige målene som er satt for opplæringen, vil kunnskap om og forståelse av den enkelte eleven være en forutsetning. Det kan her trekkes paralleller til det kontekstuelle perspektivet der ulike forhold i læringsmiljøet og omgivelsene som påvirker læring og atferd, analyseres eller utforskes. Dette kan for eksempel dreie seg om hvordan undervisning og læringsaktiviteter er tilrettelagt for den enkelte elevens forutsetninger og interesser (Tinnesand, 2007). Ved å fokusere på lystbetonte aspekter ved en relasjon, som barnets interesser, vil dette kanskje også være med på å veie opp mot det negative samspillet som elever med atferdsvansker ofte føler overfor voksenpersoner. Hvis barnets atferdsvansker opprettholdes i et negativt samspill med foreldre eller lærer, vil det for eksempel ikke hjelpe bare å sette inn tiltak på det sosiale (Nordahl et al., 2005). De negative relasjonene må i slike situasjoner også endres gjennom direkte tiltak rettet inn mot dette samspillet.

Barnets vansker kommer alltid til uttrykk i en kontekst. Det er derfor nødvendig å kartlegge både individuelle, relasjonelle og kontekstuelle faktorer for å forstå barnets atferdsvansker (Drugli, 2013). Når tiltak skal planlegges, bør derfor fokuset rettes mot hele systemet som atferdsvanskene forekommer i. Hensikten med bruk av en systemteoretisk modell er å sette atferdsvanskene i sammenheng (Tinnesand, 2007). Det er derfor ikke overraskende at informantene vektlegger relasjonsbygging som noe helt essensielt i sitt arbeid med elever med atferdsvansker. Desto bedre relasjonen mellom lærer og elev er, og desto bedre læreren kjenner til og forstår eleven, desto lettere vil det være å identifisere hvilke situasjoner atferdsvanskene forekommer og utløses i. Med en god relasjon vil det også være enklere å

tilpasse målrettede tiltak for å forebygge og arbeide med atferdsvansker hos elevene. Relasjonsarbeidet til informantene foreligger altså som et utgangspunkt for hvor godt den hverdagslige praksisen til læreren blir tilpasset elevene. Lærerens relasjon og forståelse av eleven vil også være av betydning når det skal samarbeides med andre innad på skolen, andre instanser eller med hjemmet.

4.6.2 Samarbeid

Et godt skole-hjem samarbeid kan være med på å påvirke relasjonen til eleven, da det handler om å ha et felles ansvar for barnet og barnets utvikling (Opplæringslova, 1998, §1-1). Flere av informantene opplevde at samarbeidet noen ganger kan være varierende og vanskelig å få til. Motsatt, hvis foresatte var på lag, klarte de det aller meste. Lærerne trekker frem at det er lettere å sette krav og regler på skolen, hvis eleven vet at samarbeidet mellom lærer og foresatte er godt, og reglene er laget i samarbeid med hjemmet. Man kan tenke seg at dette vil være en fordel for elever med atferdsvansker, da norm- og regelbryting ofte er gjeldende. Det kan også tenkes at det er lettere for eleven å innrette seg regler på skolen hvis de samme reglene følges hjemme. Vi vet at en risikofaktor i hjemmet er at foresatte mislykkes i å formidle klare forventninger til barnets atferd. Dette innebærer veiledning av barnet og å følge med på hva barnet gjør og hvordan barnet har det. Barn som eksponeres for slike oppvekstbetingelser i hjemmet har en forhøyet risiko for utvikling av atferdsvansker (Sørлие, 2000). Informantene opplevde også at det vanskeligste i skole-hjem samarbeidet var hvis foresatte ikke oppfattet den samme eleven hjemme som læreren gjorde på skolen. Det vil da være vanskelig for samarbeidet å opprettholde likt regelhold. Foreldreinvolvering kan ha en avgjørende effekt på elevenes skoleprestasjon, motivasjon og sosiale kompetanse (Webster-Stratton, 2005).

Behovet for et godt samarbeid er på lik linje med eleven betydningsfullt for lærer og foresatte. Ved et felles samarbeid, kan lærerne få bedre forståelse av elevenes behov og forutsetninger. Hvis informasjonsutveksling skjer på tvers av arenaene, vil det også være lette for læreren og tilrettelegge og tilpasse undervisningen til elevene (LaRocque et al., 2011). Dette trakk også informantene frem. Ord som tilpasning, kartlegging og kravsetting ble brukt, da de oppsummerte hva som kunne komme ut av et vellykket samarbeid. Det viser seg at jo mer en lærer har kunnskap om elevene sine, jo bedre vil undervisningen bli tilpasset hver enkelt elev. Ved et godt skole-hjem-samarbeid, kan både foresatte og lærerne få en forståelse av barnets

forutsetninger og behov, og i større grad ivareta og støtte barnet i deres utvikling og læringsprosess, både i samspill med hverandre og på hver sine arenaer.

Profesjonsfelleskapet og kollegasamarbeid innad på skolen påvirker også arbeidet for å redusere atferdsvansker ved tidlig innsats. Innspill og erfaringsdeling fra andre i kollegafelleskapet betyr mye for å kunne håndtere situasjoner som oppstår på best mulig måte. Støtte og hjelp fra kollegaer og skoleledelse er av stor betydning, når det oppstår utfordringer det er vanskelig å håndtere (Helstad & Øiestad, 2017). Alle informantene sier de snakker med teamet sitt først dersom de opplever en bekymring for en elev. Informant 1 gjør dette for å dele erfaringer og strategier lærerne imellom. Sosiallærer og ressursteam er også noe som informantene bruker hyppig. Ved hjelp innad i skolen, kan det være lettere å identifisere hvor i systemet og ulike kontekster vanskene oppstår og hva slags tiltak eller tilpasninger som kan være forebyggende.

4.6.3 Oppsummering av lærerrollen

Det er en klar enighet blant informantene om at relasjonsbygging står sentralt i arbeidet med elever med atferdsvansker. Relasjon går ifølge informantene forut alt annet og legger grunnlaget for hvor godt man klarer å forebygge og tilrettelegge for alle elever og spesielt for elever med atferdsvansker. Dette stemmer også overens med presentert teori om lærer-elev relasjonen og hva dette har å si for både den faglige og psykiske utviklingen til elevene. De legger blant annet vekt på å finne en felles interesse for å nå inn til elevene og for å bli godt kjent med dem. Samtidig mener informant 5 at det er viktig å være genuin i møte med elevene, fordi elevene legger merke til om du egentlig bryr deg. Dette er noe Ogden (2016) beskriver når han trekker frem at overdreven bruk av ros og belønning kan ha motsatt ønsket effekt. Lærerrollen er en kompleks rolle, og det medfører mange oppgaver med tilrettelegginger man må gjøre for elevene. Alt i alt er det tydelig at en god relasjon ligger til grunn for å få dette til.

På lik linje med relasjonsbygging er også samarbeid en viktig oppgave for læreren. Det foreligger blant annet et ansvar i å danne et godt skole-hjem samarbeid. Det er betydningsfullt i forhold til elever med atferdsvansker på den måten at man da kan ha de samme forventningene og reglene. Det samme gjelder samarbeid innad på skolen. Der man kan dele erfaringer og støtte hverandre i arbeidet med, i dette tilfellet, elever med atferdsvansker. Hvis

elevne har behov for spesialpedagogiske tiltak krever det også et godt profesjonsfelleskap og samarbeid internt på skolen med instanser som PP-tjenesten.

5.0 Avslutning

I dette kapittelet vil vi oppsummere studiets funn ved å bevare problemstillingen: «*Hvordan arbeider lærere på 1-4. trinn med tidlig innsats for å redusere atferdsvansker?*» Videre vil vi presentere noen kritiske refleksjoner rundt prosjektet, før vi legger til noen kommentarer for veien videre.

5.1 Oppsummering av hovedfunn

Denne studien har gitt en beskrivelse av hvordan fem informanter arbeider forebyggende og tilretteleggende i skolen med elever med atferdsvansker. Informantene har gjennom intervju blitt forespurt om sin egen praksis i lys av prinsippet om tidlig innsats i skolen og hvilken forståelse de har av prinsippet og elever med atferdsvansker. Å undersøke ulike strategier og tilrettelegginger er noe forskningen og litteraturen har tatt seg av gjennom årene.

Hovedpoenget med denne studien var altså ikke å skrive om noe revolusjonerende og nytt. Vi ville helt enkelt få et innblikk i realiteten og hvordan man faktisk arbeider på småtrinnet med elever med atferdsvansker. Forhåpentligvis informantenes erfaringer rundt prinsippet om tidlig innsats i møte med elever med atferdsvansker bidra til en forståelse av hvilke ressurser lærere råder over og hvordan dette blir brukt på en gunstig og effektiv måte.

Det ble innledningsvis i kapittel 4.0 lagt frem en forklaring på hvorfor vi valgte de tre hovedtemaene begrepsforståelse, tilrettelegging og lærerrollen. I korte trekk var dette for å sikre en felles forståelse av begrepene i problemstillingen, som deretter la grunnlaget for begrunnelsen av tilrettelegging og lærerrollen. Det kom blant annet frem at atferdsvansker var et begrep informantene i store trekk var enige om. Utfordrende og forstyrrende atferd som påvirket lærer, medelever og eleven selv, var noe som kom fram som et kjennetegn.

Informantene mener denne atferden kommer av at elevene har vanskeligheter med å innrette seg de normene og reglene som er satt, som derfor krever tilpasninger og tilrettelegginger for elevene det gjelder. Informantene er på samme måte enige om fremgangsmåten og hva som skal til for at en atferd vekker bekymring. Hvis deres tilpasninger og tilrettelegginger som lærer ikke har den verdien som først ønsket, er samarbeid og drøfting av erfaringer med andre det eneste steget. De har altså gjerne prøvd en stund og den normbrytende atferden har manifestert seg hos eleven det gjelder.

Forståelsen rundt prinsippet om tidlig innsats viser seg imidlertid å være noe ulik. Ingen av informantene beskrev begrepet som noe som gjaldt både den sosiale og faglige utviklingen til elevene. Informant 4 skilte seg ut med en tydelig oppfatning av at tidlig innsats kun gjaldt det faglige og ikke det sosiale. Faglig utvikling ble vektlagt høyere av skoleledelsen og derfor skolens praksis. Hen trakk frem at elever som ligger under kritisk grense på faglige kartleggingsprøver vekker en større bekymring enn når trivselsundersøkelser viser et negativt sosialt miljø. Dette kan på mange måter også begrunnes i §1-4 i opplæringslova (1998) hvor det kommer frem at elever på 1. til 4. trinn skal få intensiv opplæring for å nå forventet nivå hvis en henger etter i skrivning, lesing eller regning. Sosiale vansker som atferdsvansker, er med andre ord ikke beskrevet i tidlig innsats paragrafen.

Informantene har til felles at de mener tidlig innsats innebærer umiddelbare tiltak når vansken oppdages. Uenigheten ligger i om dette er sosiale eller faglige vansker. Til gjengjeld kan dette ha en sammenheng med lite innsyn i ulike styringsdokumenter for skolen, hvor det kommer frem at det er viktig å gripe inn ved oppdagelse av både sosiale hindringer og læringsvansker for å unngå en negativ utvikling (Meld. St. 6 (2019-2020); Meld. St. 16 (2006-2007); Meld. St. 18 (2010-2011); Meld. St. 21 (2016-2017)). Dette kan ha en sammenheng med at sosiale vansker kan være til hinder for læringen, og dermed også utvikle læringsvansker. For å unngå dette er det derfor viktig å iverksette tiltak både ved bekymring av sosiale og faglige vansker.

Problemstillingen søker etter metoder og strategier lærere bruker for å forebygge og tilrettelegge for elever med atferdsvansker. Informantene gir uttrykk for at struktur i skolehverdagen er essensielt for alle elever, men spesielt for elever med atferdsvansker. De foretar seg alle tilrettelegginger for hele klassen og enkeltelever som trenger det. Proaktive strategier som dagsplan og belønningssystemer er gjengangere. På denne måten får elevene skoledagen satt i en kontekst og vet hva de skal forholde seg til og hva som er forventet av dem. Det er med på å forebygge mot uønsket atferd, for eksempel ved å gi ros og belønning ved ønsket atferd. Eleven får på den måten positiv anerkjennelse ved den ønskede atferden, noe som igjen kan være med på fremme ønsket atferd. Samtidig er det ikke bare positiv anerkjennelse som legger til rette for en positiv skoledag. Læreren har også i oppgave å tilpasse undervisningen utfra elevenes forutsetninger og evner (Opplæringslova, 1998, §1-3). Samtidig viser det seg at negativ atferd gjerne utløses ved av ulike årsaker ikke klarer å sette i gang med oppgaver på egenhånd. For å forebygge og motvirke dette gir informantene startstøtte til et utvalg av elevene.

En annen forebyggende strategi informantene vektlegger i sine klasser, er den sosiale læringen. Spesielt står arbeidet for et godt klassemiljø sentralt. Et klassemiljø preget av inkludering og trivsel er essensielt for at elevene skal ha det bra på skolen. Blant informantene brukes miljøtimer for å øve på ulike situasjoner som kan oppstå eller har oppstått. Dette er forebyggende arbeid ved at de konstruerer situasjoner som elevene kan bli satt i senere, på den måten får elevene øvd på hvordan de skal reagere. Informantene gir uttrykk for at elever med atferdsvansker har vanskeligheter med å regulere seg i konflikter og utfordrende situasjoner, derfor er øvelse rundt dette viktig for å forberede elevene best mulig. På den måten hjelper de elevene med selvregulering og følelsesregulering. En annen konkret strategi som blir brukt, er å sette prososiale elever opp med de som har vansker med det sosiale samspillet i timer og friminutter, slik at elevene med sosiale vansker kan lære hensiktsmessige strategier av de prososiale elevene.

Det er opplagt at kontaktlæreren har en sentral rolle i alt av tilrettelegging, tilpasning og forebygging i sin klasse. Men for at man i det hele tatt skal få gjennomført dette, vektlegger informantene betydningen av en god relasjon som det viktigste man kan gjøre som lærer. For elever med atferdsvansker kan det tyde på at en god relasjon med lærer betyr alt. For eksempel viser informant 3 til at hvis man ikke klarer å skape en god relasjon, vil man aldri nå inn til elevene. Gjennom å bli kjent med barnet og deres interesser, kan man ta del i det som betyr mest for dem og finne en felles vei inn til læring. På en annen side er det viktig at man faktisk bryr seg og er genuin i møte med elevene. Dette er ifølge informant 5 essensielt for i det hele tatt skape en relasjon. Hvis man i arbeidet som kontaktlærer klarer å etablere en god relasjon med elevene, vil det være enklere å gjøre tilpasninger og tilrettelegginger for elevene. På den måten kan man ha en felles forståelse av hva som kreves i løpet av en skoledag og gjensidige forventninger.

På lik linje med relasjon har også skole-hjem samarbeidet en stor rolle i arbeidet med å redusere forekomsten av atferdsvansker hos elever. Det er en konsensus hos informantene at et godt samarbeid med foresatte legger et godt grunnlag for fornuftige tilpasninger og tilrettelegginger på skolen. En god dialog og godt samarbeid med hjemmet er altså sentralt i arbeidet med tidlig innsats for å redusere atferdsvansker, selv om det i noen tilfeller kan være utfordrende. Som lærer har man felles ansvar sammen med foresatte for barnets opplæring og utvikling (Opplæringslova, 1998, §1-1). Informantene vektlegger at samarbeidet er essensielt

for elever med atferdsvansker. Skole og hjem kan sammen påvirke eleven i riktig retning ved at det etableres felles regler og rutiner, som kan være en beskyttelsesfaktor for eleven.

Samarbeidet innad på skolen påvirker også det forebyggende og tilretteleggende arbeidet.

Innspill og erfaringsdeling fra andre i kollegafellesskapet betyr mye for å kunne håndtere situasjoner som oppstår og er noe informantene benytter seg av.

Oppsummert kan vi si at relasjon kommer forut alt annet arbeid når det gjelder elever med atferdsvansker. En god relasjon skaper grunnlaget for det forebyggende og tilretteleggende arbeidet. Informantene har mellom 3 og 13 års erfaring i klasserommet og bekrefter studien til Pianta og Walsh (1998) der det kommer frem at en god elev-lærer relasjon har stor betydning for elevens trygghet, da spesielt for barn i risiko. Informantenes erfaring og tidligere forskning viser altså at barn med atferdsvansker har behov for en nær relasjon for best mulig utvikling. Det kan skape et trygt holdepunkt for eleven det gjelder og utvikle tillit. Det legger til rette for at man i fellesskap kan bli enige om hva som forventes og at man på et tidlig tidspunkt kan sette i gang tiltak som kreves for en positiv utvikling.

5.2 Kritiske refleksjoner

Den eksterne generaliserbarheten begrenser prosjektets validitet ved at utvalget består av 5 informanter. Den indre generaliserbarheten i slutningene sees kun som valide for lignende situasjoner eller personer i læreryrket. Med utgangspunkt i informantens svar har vi presentert svarene slik at vi helt klart ser likheter, før vi har trukket slutningene. Vi opplever at strategiene som har blitt trukket frem er så relevante at de kan brukes i egen fremtidig praksis, og derfor styrker den overordene validiteten. Begrepet atferdsvansker har bydd på problemer, da det er ett normativt begrep. Likevel var det den elevgruppen vi ønsket å ta utgangspunkt i. Det samme gjelder tidlig innsats, da det er et så stort og omfattende prinsipp. Derfor ble begrepsforståelse vektlagt i intervju og resultatdelen. Overordnet mener vi at oppgaven har belyst hvordan lærere arbeider med tidlig innsats for å redusere atferdsvansker og har trukket frem konkrete strategier som brukes i dette arbeidet.

5.3 Veien videre

Det hadde vært spennende å forske videre på tidlig innsats og atferdsvansker med utgangspunkt i et mer omfattende utvalg, større datagrunnlag og derfor sikrere resultater. Elever med atferdsvansker kan være en stor utfordring for læreren, seg selv og andre

medelever. Vi mener at dette er et tema som bør prioriteres høyere i lærerutdanningen, da dette både kan hjelpe de fremtidige elevene og nyutdannede lærere som oss. Hvis ikke vi hadde valgt spesialpedagogikk, ville vi hatt liten inngående kunnskap om valgt tema. Videre kunne det vært interessant å undersøke hvilke ressurser som reduserer forekomsten av atferdsvansker. Altså hvordan ressursene man råder over kan brukes best mulig ovenfor elevene. Det kunne også vært spennende å undersøke konkret hvordan skolene arbeider med prinsippet om tidlig innsats. Hva slags holdninger finnes det rettet mot slikt arbeid i skolen? Og hvordan har egentlig den statlige satsningen de siste tiårene utspilt seg i virkeligheten? Sett tilbake på våre funn, er det ulike erfaringer rundt dette. Finnes det flere enn den ene informanten vår, som mente at tidlig innsats bare handlet om et faglig løft?

6.0 Referanseliste

- Berg, R. C., Johansen, T. B., Jardim, P. S., Forsetlund, L. & Nguyen, L. (2020). *Tiltak for barn og unge med atferdsvansker eller som har begått kriminelle handlinger: en oversikt over systematiske oversikter*. Folkehelseinstituttet.
<https://www.fhi.no/globalassets/dokumenterfiler/rapporter/2020/tiltak-for-barn-og-unge-med-atferdsvansker-eller-som-har-begatt-kriminelle-handlinger-rapport-2020.pdf>
- Bjørnsrud, H. & Nilsen, S. (2013). Intensjoner for tidlig innsats – uttrykt eller utelatt i utdanningspolitiske dokumenter?
– En analyse av utdanningsreformer fra 1970-årene og fram til i dag. *Spesialpedagogikk*, 3, 42-54.
<https://www.utdanningsnytt.no/files/2019/06/27/Spesialpedagogikk%203%202013.pdf>
- Braun, V. & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77-101.
<https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1191/1478088706qp063oa>
- Bryman, A. (2016). *Social research methods* (5. utg.). Oxford University Press.
- Dahl, T., Askling, B., Heggen, K., Kulbrandstad, L. I., Lauvdal, T., Qvortrup, L., Salvanes, K. G., Sagen, K., Skøvset, S. & Thue, F. W. (2016). *Om lærerrollen*. Fagbokforlaget.
<https://www.regjeringen.no/contentassets/17f6ce332c47437c8935d7ccc0a72769/rappo-rt-om-laererrollen.pdf>
- Dalen, M. (2011). *Intervju som forskningsmetode* (2. utg.). Universitetsforlaget.
- Dalland, O. (2020). *Metode og oppgaveskriving* (7. utg.). Gyldendal Akademisk.
- Drugli, M. B. (2013). *Atferdsvansker hos barn: evidensbasert kunnskap og praksis*. Cappelen Damm Akademisk.
- Drugli, M. B., Klökner, C. & Larsson, B. (2011). Do demographic factors, school functioning, and quality of student–teacher relationships as rated by teachers predict internalising and externalising problems among Norwegian schoolchildren? *Evaluation & Research in Education*, 24(4), 243-254.
<https://doi.org/https://doi.org/10.1080/09500790.2011.626033>
- Drugli, M. B. & Nordahl, T. (2016). Samarbeidet mellom hjem og skole. *Utdanningsdirektoratet*. <https://www.udir.no/kvalitet-og->

[kompetanse/samarbeid/samarbeid-mellom-hjem-og-skole/samarbeidet-mellom-hjem-og-skole/](#)

- Forskrift til opplæringslova. (2006). https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2006-06-23-724/*#*
- Groven, B. & Rostad, A. M. (2022). Forebygging og tidlig innsats - en historisk, ideologisk og teoretisk innramming. I E. J. Lyngseth & B. Mørland (Red.), *Tidlig innsats i tidlig barndom* (2. utg., s. 33-62). Gyldendal.
- Haug, P. (2011). *Klasseromsforskning - Kunnskapsstatus og konsekvensar for lærarrolla og lærarutdanning*. Høgskulen i Volda. https://bravo.hivolda.no/hivolda-xmlui/bitstream/handle/11250/154179/Rapport_21.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Hausstätter, R. S. & Vik, S. (2014). Fra «early intervention» til tidlig innsats: Utfordringer ved adopsjon av amerikanske intervensjonsprogrammer til norsk pedagogikk. *Spesialpedagogikk*, 6(14), 45-57. <https://utdanningsforskning.no/artikler/2014/fra-early-intervention-til-tidlig-innsats/>
- Helgeland, I. M. (2008). *Forebyggende arbeid i skolen - om barn med sosiale og emosjonelle vansker* (2. utg.). Kommuneforlaget.
- Helstad, K. & Øiestad, P. A. (2017). *Læreren som regissør - verktøy for ledelse i klasserommet*. Cappelen Damm Akademisk.
- Johannessen, A., Christoffersen, L. & Tufte, P. A. (2021). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode* (6. utg.). Abstrakt forlag.
- Johannessen, A., Tufte, P. A. & Christoffersen, L. (2016). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode* (5. utg.). Abstrakt forlag.
- Johannessen, L. E. F., Rafoss, T. W. & Rasmussen, E. B. (2018). *Hvordan bruke teori? Nyttige verktøy i kvalitativ analyse*. Universitetsforlaget.
- Kaurel, J. (2018). Tidlig innsats i utdanningspolitikken – motiver, mål og motsetninger. <https://www.utdanningsforbundet.no/var-politikk/publikasjoner/2018/tidlig-innsats-i-utdanningspolitikken--motiver-mal-og-motsetninger/>
- Kleven, T. A. & Hjørdemaal, F. R. (2018). *Innføring i pedagogisk forskningsmetode* (3. utg.). Fagbokforlaget.
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. Utdanningsdirektoratet. <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del-samlet/>
- Kvale, S. & Brinkman, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg.). Gyldendal akademisk.

- LaRocque, M., Kleiman, I. & M., D. S. (2011). Parental Involvement: The Missing Link in School Achievement. *Preventing School Failure*, 55(3), 115-122.
<https://doi.org/https://doi.org/10.1080/10459880903472876>
- Maxwell, J. A. (1992). Understanding and validity in qualitative research. *Harvard educational review*, 62(3), 279-300.
<https://doi.org/10.17763/haer.62.3.8323320856251826>
- Meld. St. 6 (2019-2020). *Tett på – tidlig innsats og inkluderende fellesskap i barnehage, skole og SFO*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-6-20192020/id2677025/>
- Meld. St. 11 (2008-2009). *Læreren – rollen og utdanningen*. Kunnskapsdepartementet.
<https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/stmeld-nr-11-2008-2009-/id544920/?ch=1>
- Meld. St. 16 (2006-2007). *... og ingen sto igjen— Tidlig innsats for livslang læring*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/stmeld-nr-16-2006-2007-/id441395/?ch=1>
- Meld. St. 18 (2010-2011). *Læring og fellesskap*. Kunnskapsdepartementet.
<https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld-st-18-20102011/id639487/>
- Meld. St. 21 (2016-2017). *Lærelyst – tidlig innsats og kvalitet i skolen*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-21-20162017/id2544344/>
- NESH. (2021). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap og humaniora*. De nasjonale forskningsetiske komiteene.
<https://www.forskningsetikk.no/retningslinjer/hum-sam/forskningsetiske-retningslinjer-for-samfunnsvitenskap-og-humaniora/>
- Nordahl, T. (2018). *Inkluderende fellesskap for barn og unge*. Fagbokforlaget.
- Nordahl, T., Sørli, M.-A., Manger, T. & Tveit, A. (2005). *Atferdsproblemer blant barn og unge*. Fagbokforlaget.
- Ogden, T. (2015). *Sosial kompetanse og problematferd blant barn og unge*. Gyldendal akademisk.
- Ogden, T. (2016). *Klasseledelse - praksis, teori og forskning* (3. utg.). Gyldendal akademisk.
- Ogden, T. (2022). *Sosial kompetanse og problematferd blant barn og unge* (2. utg.). Gyldendal.
- Opplæringslova. (1998). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa* (LOV-1998-07-17-61). <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>
- Overland, T. (2007). *Skolen og de utfordrende elevene*. Fagbokforlaget.

- Overland, T. (2015). Tilpasset opplæring – inkludering og fellesskap.
<https://www.udir.no/laring-og-trivsel/tilpasset-opplaring/inkludering-og-fellesskap/>
- Pianta, R. C. & Walsh, D. J. (1998). Applying The Construct Of Resilience In Schools: Cautions From A Developmental Systems Perspective. *School Psychology Review*, 27(3), 407-417. <https://web.s.ebscohost.com/ehost/detail/detail?vid=5&sid=5ed9c7d7-d4bf-4edd-a299-ec2ad6216272%40redis&bdata=JnNpdGU9ZWwhvc3QtbGl2ZSZzY29wZT1zaXRl#anchor=AN0001188597-9&AN=1188597&db=asn>
- Postholm, M. B. & Jacobsen, D. I. (2011). *Læreren med forskerblick - innføring i vitenskapelig metode for lærerstudenter*. Høyskoleforlaget.
- Skogen, J. C. & Torvik, F. A. (2013). *Atferdsforstyrrelser blant barn og unge i Norge: Beregnet forekomst og bruk av hjelpetiltak*. Folkehelseinstituttet.
<https://www.fhi.no/globalassets/dokumenterfiler/rapporter/2013/rapport-20134-pdf.pdf>
- Sorlie, M.-A., Ogden, T., Hagen, K., Amlund, K. & Nærde, A. (2008). Social Competence and Antisocial Behavior: Continuity and Distinctiveness Across Early Adolescence. *Journal of Research on Adolescence*, 18(1), 121-144. <https://doi.org/10.1111/j.1532-7795.2008.00553.x>
- Sørli, M.-A. (2000). *Alvorlige atferdsproblemer og lovende tiltak i skolen : en forskningsbasert kunnskapsstatus*. Praxis forlag.
- Tinnesand, T. (2007). Om sammenheng mellom forståelse og handling. *Vi har prøvd alt! Systemblikk på pedagogiske utfordringer*, (55), 21-45.
https://www.statped.no/globalassets/publikasjoner/statped-skriftserie/vi_har_provd_alt.pdf
- Tjora, A. (2021). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis*. Gyldendal.
- Tveit, A. D., Kovač, V. B. & Cameron, D. L. (2012). «Ja takk, begge deler» PPTs individ- og systemrettede arbeid i barnehagen. *Spesialpedagogikk*, 4.
<https://utdanningsforskning.no/artikler/2012/ja-takk-begge-deler-ppts-individ--og-systemrettede-arbeid-i-barnehagen/>
- Unhjem, A., Fasting, R. B. & Olsen, M. H. (2021). Tidlig innsats - et pedagogisk spenningsfelt. I R. B. Fasting (Red.), *Tidlig innsats* (s. 11-36). Cappelen Damm akademisk.
- Utdanningsdirektoratet. (2020). *Klasseledelse*. Utdanningsdirektoratet.
<https://www.udir.no/laring-og-trivsel/klasseledelse/#a154036>

- Utdanningsdirektoratet. (2021a, 02.08.2021). *Kartleggingsprøver*. Utdanningsdirektoratet. <https://www.udir.no/eksamen-og-prover/prover/kartlegging-gs/>
- Utdanningsdirektoratet. (2021b, 17.03.2021). *Kompetanseløftet for spesialpedagogikk og inkluderende praksis*. Utdanningsdirektoratet. <https://www.udir.no/kvalitet-og-kompetanse/lokal-kompetanseutvikling/kompetanseloftet-for-spesialpedagogikk-og-inkluderende-praksis/>
- Utdanningsdirektoratet. (2021c, 11.01.2021). *Veilederen Spesialundervisning*. Utdanningsdirektoratet. <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/sarskilte-behov/spesialundervisning/Spesialundervisning/Fase-1/#>
- Utdanningsdirektoratet. (2021-2022, 16.12.2021). *Grunnskolens informasjonssystem*. Utdanningsdirektoratet. <https://gsi.udir.no/app/?fbclid=IwAR3lW1cF1pGbbXk9xRlwRgG0GTmyc23m60bDBkoOv5od4mbJAA-F9a0dvMI#!/view/units/collectionset/1/collection/97/unit/1/>
- Vik, S. (2015). *Tidlig innsats i skole og barnehage: Forutsetninger for forståelser av tidlig innsats som pedagogisk prinsipp* [Doktoravhandling, Høgskolen i Lillehammer]. Oria. <https://brage.inn.no/inn-xmlui/bitstream/handle/11250/298860/Phd5%20Vic.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Webster-Stratton, C. (2005). *Hvordan fremme sosial og emosjonell kompetanse hos barn* (K. A. Okstad, Overs.). Gyldendal akademisk.
- Åmot, I. & Ytterhus, B. (2020). Spesialpedagogisk arbeid i barnehagen. I E. Befring, K.-A. B. Næss & R. Tangen (Red.), *Spesialpedagogikk* (6. utg., s. 589-614). Cappelen damm akademisk.

7.0 Vedlegg

Vedlegg 1: Medforfattererklæring



Medforfattererklæring

Masteroppgavens tittel:

Læreres arbeid med tidlig innsats og atferdsvansker på 1.- 4. trinn

Redegjørelse på hvordan arbeidet er fordelt, og hvordan den enkelte oppfyller kravet om selvstendig vitenskapelig arbeid:

I den teoretiske delen har vi hatt ulike hovedansvar i startfasen. Celina hadde hovedansvar for tidlig innsats og Sixten for atferdsvansker. Vi har allikevel byttet på å skrive og innhentet teori på begge temaene, der vi har opplevd at det er mangler og for å sette oss fullt inn i temaene. Annen teori har vi blitt enige om i fellesskap og skrevet både individuelt og sammen. Vi var begge med på innsamling av data og intervju. I metode, resultat og drøfting har vi hoppet mye frem og tilbake, skrevet om og gått igjennom sammen. Gjennom hele prosessen har vi brukt tid til å lese gjennom hverandres arbeid og reflektert rundt dette. Begge har oppfylt kravet om selvstendig vitenskapelig arbeid.

Undertegnede bekrefter å ha bidratt til følgende deler av masteroppgavearbeidet:

Prosjektskisse, idé og tema for masteroppgaven	Ja/
Praktisk gjennomføring av studien for eksempel innhenting av data	Ja/
Analyse, drøfting og tolkning av resultatene	Ja/

Undertegnede har lest og godkjent den innsendte versjonen av masteroppgaven

Celina Opland Smith

12.05.22

Celina O. Smith

OSLO

Sixten Lindberg Wælgård

12.05.22

Sixten L. Wælgård

OSLO

(sted)

(dato)

(signatur)

Vedlegg 2: Intervjuguide

Intervjuguide

Problemstilling:

Hvilke erfaringer har 5-6 lærere om tidlig innsats og elever med atferdsvansker på 1-4 trinn?

1. Grunnleggende spørsmål

1.1. Alder:

1.2. Trinn for øyeblikket?

1.3. Utdanning, stilling, erfaring:

1.4. Hvor lenge har du jobbet i skolen?

2. Atferdsvansker

2.1. Hva legger du i begrepet atferdsvansker?

2.2. Hva skal til for at du blir bekymret for en elevs atferd?

2.3. Ser du noen sammenheng mellom sosiale vansker og lærevansker?

2.4. Kan du se for deg noen faktorer som påvirker en elevs atferdsvansker?

2.5. Hvordan skaper du en relasjon til elever med atferdsvansker?

3. Tidlig innsats

3.1. Hva legger du i tidlig innsats?

3.1.1. Forebyggende?

3.2. Hvilken betydning vil du si tidlig innsats har når det gjelder utviklingen av elevens atferdsvansker?

3.3. Hvordan er samarbeidet med foreldrene når det gjelder situasjoner der du er bekymret for elevens atferd?

3.4. Syns du tidlig innsats er mest rettet mot faglige vansker eller atferdsvansker?

3.5. Opplever du at tidlig innsats gir støtte når det gjelder å hjelpe elever med atferdsvansker, forebygge atferdsvansker og øke din kompetanse mht. atferdsvansker?

3.6. Hvordan føler du kompetansen din er i forhold til prinsippet om tidlig innsats?

4. Bekymring

- 4.1. Hva skal til for at du blir bekymret for en elev med atferdsvansker?
- 4.2. Hvordan går du frem hvis du er bekymret for en elev med atferdsvansker?
- 4.3. Hva skal til for at du blir bekymret for en elev med vansker i lesing, skriving og regning?
- 4.4. Hvordan går du frem hvis du er bekymret for en elev med vansker i lesing, skriving og regning?
- 4.5. Hvordan arbeider du med tidlig innsats for å redusere atferdsvansker?

5. Annet

- 5.1. Er det noe du føler er relevant som du vil legge til?

Vedlegg 3: Godkjenning fra NSD

12.05.2022, 11:06

Meldeskjema for behandling av personopplysninger



Vurdering

Referansenummer

131852

Prosjekttittel

Læreres erfaringer med atferdsvansker og tidlig innsats

Behandlingsansvarlig institusjon

OsloMet – storbyuniversitetet / Fakultet for lærerutdanning og internasjonale studier / Institutt for grunnskole- og faglærerutdanning

Prosjektansvarlig (vitenskapelig ansatt/veileder eller stipendiat)

Øystein Skundberg, oystein.Skundberg@oslomet.no, tlf: 91311864

Type prosjekt

Studentprosjekt, masterstudium

Kontaktinformasjon, student

Celina Opland Smith, s313383@oslomet.no, tlf: 98025772

Prosjektperiode

03.01.2022 - 16.05.2022

Vurdering (1)

27.01.2022 - Vurdert

Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet med vedlegg 27.01.2022, samt i meldingsdialogen mellom innmelder og NSD. Behandlingen kan starte.

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 16.05.2022.

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

<https://meldeskjema.nsd.no/vurdering/61dc091e-9227-4514-ba19-56851fde6911>

1/2

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

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

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

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.

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://www.nsd.no/personverntjenester/fylle-ut-meldeskjema-for-personopplysninger/melde-endringer-i-meldeskjema> Du må vente på svar fra NSD før endringen gjennomføres.

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

NSD vil følge opp ved planlagt avslutning for å avklare om behandlingen av personopplysningene er avsluttet i tråd med den behandlingen som er dokumentert.

Kontaktperson hos NSD: Olav Rosness, rådgiver.

Lykke til med prosjektet!

Vedlegg 4: Informasjonsskriv og samtykkeerklæring

Vil du delta i forskningsprosjektet

” Tidlig innsats og atferdsvansker”?

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å finne ut hvilke erfaringer lærere har med tidlig innsats og elever med atferdsvansker. I dette skrevet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Formålet med denne studien er å finne ut hvilke erfaringer lærere har om tidlig innsats og sammenhengen dette har med atferdsvansker. Et viktig aspekt i tematikken vår vil være selve bekymringen lærere har for elever som oppleves som atferds-vanskelige. Helt konkret dreier dette seg om den første fasen i den spesialpedagogiske tiltakskjeden; bekymringsfasen.

Vi ønsker å utforske erfaringene lærere har rundt denne tematikken, ved hjelp av kvalitative intervjuer, og identifisere fellestrekk eller strategier som lærere bruker på småskoletrinnet. Ut fra tematikk og metode har vi kommet frem til følgende problemstilling og forskningsspørsmål:

Hvilke erfaringer har 5-6 lærere om tidlig innsats og elever med atferdsvansker på 1-4 trinn?

Forskningsspørsmålene som vi har kommet frem til er:

- *Hvordan arbeider lærere med tidlig innsats for å redusere atferdsvansker?*
- *Hvordan kan lærere snu en begynnende negativ utvikling?*
- *Hva skal til for at lærere blir bekymret for en elevs atferd?*

Vi kommer fra OsloMet og går en femårig lektorutdanning hvor vi nå er på siste semester og vi skal bruke denne studien i vår masteroppgave.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

OsloMet, fakultetet for lærerutdanning og internasjonale studier (LUI) er ansvarlig for prosjektet.

Hvorfor får du spørsmål om å delta? **

Vi ønsker å intervju deg fordi du arbeider i skolen og har erfaring med elever i skolen, gjerne på småskoletrinnet. Utvalget vårt er basert på bekjenskaper i skolen, i Oslo og Viken.

Hva innebærer det for deg å delta?

Vi samler inn data på den måten at vi tar utgangspunkt i en intervjuguide som vi har utarbeidet. Du står fritt til å svare på disse spørsmålene gjennom hele intervjuet. For å sikre at vi får med oss alle opplysningene som kommer fram i intervjuet vil vi ta lydopptak av stemmene. Intervjuet vil vare opp mot 30 minutter, mer eller mindre. Intervjuet inneholder spørsmål om hva du tenker atferdsvansker er og når du vurderer tiltak. Det er også et fokus på tidlig innsats, bekymringsfasen i den spesialpedagogiske tiltakskjeden og hva du legger i dette i arbeidet ditt som lærer.

Det er frivillig å delta

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du velger å delta, kan du når som helst trekke samtykket tilbake uten å oppgi noen grunn. Alle dine personopplysninger vil da bli slettet. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller senere velger å trekke deg.

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

Vi vil bare bruke opplysningene om deg til formålene vi har fortalt om i dette skrivet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket.

Det er bare vi som intervjuer og veileder som vil ha tilgang til opplysningene. Ditt navn og kontaktopplysningene dine vil bli erstattet med en annen kode som lagres på egen navneliste adskilt fra øvrige data. Vi vil ta i bruk diktafon-appen for å ta opp intervjuet. Deltagerne vil ikke bli gjenkjent i publikasjon, da personlige opplysninger vil bli anonymisert.

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Opplysningene anonymiseres når prosjektet avsluttes/oppgaven er godkjent, noe som etter planen er mai/juni 2022. Alle personopplysninger, lydopptak og notater vil da bli slettet.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

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

Dine rettigheter

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

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

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

- *OsloMet* ved Øystein Skundberg oysteins@oslomet.no (veileder), Sixten Wælgaard s302824@oslomet.no (student) og Celina Smith s313383@oslomet.no (student)
- Vårt personvernombud: Personvernombudet ved OsloMet er Ingrid S. Jacobsen.
Epost: personvernombud@oslomet.no

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

- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS på epost (personverntjenester@nsd.no) eller på telefon: 53 21 15 00.

Med vennlig hilsen

Øystein Skundberg

, Sixten Wælgaard og Celina Smith

(Forsker/veileder)

(Studenter)

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet *tidlig innsats og atferdsvansker*, og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

å delta i intervju

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

(Signert av prosjektdeltaker, dato)