

**MASTEROPPGAVE**  
**M1GLU17**  
**Mai 2022**

Læreres holdninger til elever med særskilte behov  
Teachers' Attitudes Towards Students with Special  
Needs

Vitenskapelig

30 studiepoeng

**Master i spesialpedagogikk**

Maja Arildsdatter Blekken

**OSLOMET**

**OsloMet – storbyuniversitetet**

**Fakultet for lærerutdanning og internasjonale studier**

**Institutt for grunnskole- og faglærerutdanning**



## Forord

En reise er på mange måter slutt når denne masteroppgaven leveres. Det vil bli vemodig at dette er det siste som (for denne gangen) skal gjennomføres av meg som student. Men dette har langt fra vært en ensom reise. I den forbindelse er det flere som må takkes for å ha gjort det mulig for meg å gjennomføre.

Først må det rettes en stor takk til veilederen min, Øystein Skundberg, som har vært uvurderlig i faglig veiledning og veiledning tilknyttet tekst. Deltagerne i fokusgruppen må også takkes for deres bidrag.

Videre skal det rettes en takk til medstudenter, særlig takk til Lise og Pernille, som har vært sparringspartnerne mine fra det første semesteret på lærerstudiet. Og takk til Emilie, Hedda og Emilie for både moralsk og sosial støtte.

Det skal også rettes en særlig takk til foreldrene mine for all støtte og oppmuntring gjennom hele studiet. Jeg er heldig som har foreldre som har gått denne veien før og har kunnet gi uvurderlige råd.

Videre en stor takk til min lillebror og svigerinne for hjelp der de har hatt mulighet.

Og en stor takk til mormor som har hjulpet meg med skriving så lenge jeg kan huske og til farmor og farfar for moralsk støtte.

Mine oldemødre skal også takkes for å ha gitt meg inspirasjonen til de fiktive navnene til informantene.

Til slutt en takk til Camilla for gjennomlesning.

## Sammendrag

Dette masterprosjektet er siste del av det integrerte masterløpet for grunnskolelærerutdanningen 1-7 trinn ved OsloMet. Prosjektet er gjennomført i pedagogikkfordypningen spesialpedagogikk.

Temaet for prosjektet er læreres holdninger til elever med særskilte behov. Problemstillingen er: *hvilke holdninger til elever med særskilte behov kommer til uttrykk i samtale mellom lærere?*

For å svare på denne problemstillingen er det utarbeidet tre forskningsspørsmål:

- *Hvordan omtaler deltakerne barn med særskilte behov?*
- *Hvilke eksplisitte holdninger kommer til uttrykk?*
- *Hvordan opplever deltagerne forholdet mellom holdning og handling?*

Det er anvendt et kvalitativt fokusgruppeintervju for å belyse denne problemstillingen og forskningsspørsmålene. Fokusgruppen ble gjennomført på zoom med fire lærere som er kollegaer. Den vil bli analysert ved tematisk analyse og et sosialkonstruktivistisk grunnsyn.

Det teoretiske bakteppet er i stor grad tilknyttet holdninger. Det er også en del om forståelsen som ligger til grunn for de særskilte behovene til elevene, samt noe om gruppedynamikker.

Det er redegjort for tre funn i denne studien. Det første omhandler at kollegaene er opptatt av at de ved egen skole har gode holdninger til elever. Det andre omhandler forholdet mellom holdninger og handlinger, og det tredje er knyttet til den forståelsen som kommer til uttrykk. Forståelsen til informantene er i hovedvekt knyttet til kontekstuell forståelse, der det enkelte individs forutsetninger og rammene og forventningene i miljøet ikke samsvarer.

Nøkkelord: holdninger, særskilte behov, fokusgruppeintervju, spesialundervisning, lærer, elev.

## Abstract

This master's thesis is the last part of the master's degree Programme - primary and lower secondary teacher education for years 1-7. The project is carried out in special needs Education. The theme of this master's thesis is teachers' attitudes towards pupils with special needs, and the purpose of the project is to examine what attitudes towards pupils with special needs are expressed in conversations between teachers. To answer this issue three research questions are used:

- How do the participants describe children with special needs?
- What explicit attitudes are expressed?
- And how do the participants experience the relationship between attitudes and actions?

To shed light on this issue and to answer these research questions, qualitative focus group interview is used as method to obtain qualitative data. The interview was conducted digitally over a zoom meeting. There were four (4) participants. All participants were teachers and colleagues. This is followed by thematic analysis based on a social constructivist view. Furthermore, the theoretical basis is strongly related to theories on attitudes and children with special needs. Group dynamics will also be reviewed briefly. Three findings are reported. The first finding is that the teachers themselves experience that they have positive attitudes towards pupils at their own school. The second finding deals with the relationship between attitudes and actions. The third and last finding is related to the understanding that is expressed. How the participants understand is mainly related to contextual understanding, where the assumptions of each individual and expectations in the environment do not match.

Key themes: attitude, special needs, focus groups interviews, special needs education, teacher, pupil

# Innhold

Forord .....	III
Sammendrag.....	IV
Abstract.....	V
Figurliste .....	IX
1 Innledning .....	1
1.1 Bakgrunn og formål.....	1
1.1.1 Rapport .....	1
1.2 Problemstilling og forskningsspørsmål .....	2
1.3 Oppgavens oppbygging .....	3
2 Teori.....	4
2.1 Holdninger .....	4
2.1.1 Etablering og endring av holdninger.....	6
2.1.2 Forholdet mellom holdninger og handlinger .....	7
2.2 Ulike forståelser av særskilte behov.....	7
2.2.1 Medisinsk/individuell forståelse .....	8
2.2.2 Relasjonell/kontekstuell forståelse .....	9
2.2.3 Sosial forståelse.....	9
2.2.4 Ja takk, alle tre .....	10
2.3 Kollegiets rolle og språk.....	10
2.4 Tidligere forskning.....	11
2.4.1 Holdninger til spesifikke diagnoser.....	12
2.4.2 Holdninger til inkludering .....	13
2.4.3 Grupper og holdninger .....	14
2.5 Viktige momenter.....	14
3 Metode .....	16

3.1	Kvalitativ metode .....	16
3.1.1	Fokusgruppeintervju .....	16
3.1.2	Intervjuguide .....	18
3.2	Utvalg .....	19
3.3	Moderator .....	20
3.3.1	Pilotintervjuet .....	21
3.3.2	Gjennomføring .....	21
3.4	Analyse .....	22
3.5	Reliabilitet .....	23
3.6	Validitet .....	23
3.7	Begrensninger .....	24
3.8	Forskningsetikk .....	25
3.8.1	Personvern og datahåndtering .....	26
4	Analyse av funn .....	27
4.1	Informantenes opplevelse av kollegiets holdninger .....	27
4.2	Forholdet mellom det vi sier, og det vi gjør .....	30
4.3	Forståelsen av særskilte behov som kommer til uttrykk .....	32
5	Drøfting .....	38
5.1	På hvilken måte kommer holdningene til uttrykk i gruppen? .....	38
5.2	Hvordan opplever deltagerne forholdet mellom holdning og handling? .....	40
5.3	Hvordan omtaler deltakerne barn med særskilte behov? .....	41
6	Avsluttende betraktninger .....	45
6.1	Implikasjoner for praksis .....	45
6.2	Implikasjoner for fremtidig forskning .....	46
6.3	Studiens begrensninger .....	46
	Litteraturliste .....	48
7	Vedlegg .....	52

7.1	Vedlegg 1 .....	52
7.2	Vedlegg 2 .....	54
7.3	Vedlegg 3 .....	57
7.4	Vedlegg 4 .....	60



## Figurliste

Figur 1 Den kognitive modellen – den kognitive diamanten.....	6
---	---



# 1 Innledning

## 1.1 Bakgrunn og formål

I barneombudets rapport «*Uten mål og mening?*» (2017) er en av utfordringene knyttet til spesialundervisning at elever med vedtak om spesialundervisning opplever lavere forventninger fra lærere enn andre elever i skolen. Lavere forventninger til elever kan i noen tilfeller medfører lavere prestasjoner hos de enkelte elevene, dette fenomenet kalles *pygmalioneffekten* (Good et al., 2018; Murdock-Perriera & Sedlacek, 2018; Rosenthal & Jacobson, 1992). Holdninger defineres som summen av erfaringer en har til et holdningsobjekt, og kan bidra til å prege det en oppfatter (Bohner & Wanke, 2014, s. 13). Holdningene lærere har til elever med særskilte behov er viktige for at denne elevgruppen skal få god undervisning (Levins et al., 2005, s. 329). Dette kan indikere at holdningene en har til elever i gruppen med særskilte behov kan være med på å prege elevenes prestasjoner i skolen.

En kan forstå holdninger som todelt, implisitte og eksplisitte. Implisitte holdninger er knyttet til den måten en agerer på, mens eksplisitte holdninger er knyttet til det en eksplisitt uttaler (Hattie & Yates, 2014, s. 375-376).

Elever med særskilte behov vil i denne oppgaven bli definert basert på det som kommer frem i fokusgruppen. Men som et utgangspunkt for oppgaven kan det i denne sammenhengen forstås som elever med enten en funksjonsnedsettelse eller lærevanske (Morken, 2012, s. 155). Denne gruppen vil ofte ikke få tilstrekkelig utbytte av den ordinære undervisningen jamfør §5-1 i Opplæringsloven (1998), og derfor ha rett på særskilt tilrettelegging. Selv ved særskilt tilrettelegging får ikke denne gruppen elever tilstrekkelig utbytte av undervisningen i dag (Nordahl, 2018, s. 18).

### 1.1.1 Rapport

Elever med særskilte behov har ofte behov for spesialundervisning, derfor gjøres det her rede for noen rapporter som kontekstualiserer denne oppgaven og de behovene denne elevgruppen har. Dette er for å bidra til et bakteppe for relevansen til oppgaven.

I Sosialdepartementet (2003, s. 5) sin rapport *Nedbygging av funksjonshemmende barrierer* legges det blant annet frem at regjeringens mål er at uavhengig av funksjonsevne skal en ha mulighet på lik linje med alle andre til livsutfoldelse som samfunnsborger. Den forståelsen

som legges til grunn i denne rapporten er knyttet opp mot at det er et misforhold mellom individers evner og miljøets krav og forventninger.

I senere tid har barneombudet kommet med en rapport «*Uten mål og mening?*» (2017) som peker på noe av det samme. Rapporten har undersøkt spesialundervisningen i norsk. De konkluderer blant annet med at spesialundervisning i seg selv ikke er problemet, men at potensialet ikke blir utnyttet til det fulle. Et av tiltakene som vektlegges er at spesialundervisningen må gjennomføres av lærere med kompetanse på feltet.

I rapporten *Inkluderende fellesskap for barn og unge* (Nordahl, 2018, s. 188) er holdninger en av flere ting som kan være viktige i samarbeidet om elever mellom instanser i skolen. Dette er en av de faktorene det bør arbeides med for å sikre et godt samarbeid mellom instansene.

Ekspertgruppen har vurdert hvilke tiltak som kan settes inn for å gi barn og unge med spesialpedagogiske behov høyere kvalitet i undervisningen, slik at de kan bli inkludert i skole og barnehage på en god måte. Forståelsen de legger til grunn for elever med særskilte behov omhandler forståelsen av at det er « [...] barn og unge *i* vansker, istedenfor barn og unge *med* vansker» (Nordahl, 2018, s. 37).

## 1.2 Problemstilling og forskningsspørsmål

Med bakgrunn i det over kan det være interessant å undersøke læreres holdninger til elever med særskilte behov. Problemstillingen som det skal rettes søkelys mot i denne masteroppgaven er: *Hvilke holdninger til elever med særskilte behov kommer til uttrykk i samtale mellom lærere?*

Basert på denne problemstillingen og datamaterialet kom disse forskningsspørsmålene frem:

- *På hvilken måte kommer holdningene til uttrykk?*
- *Hvordan opplever deltagerne forholdet mellom det vi sier, og det vi gjør?*
- *Hvordan omtaler deltagerne barn med særskilte behov?*

Ved at det er nettopp holdninger i en gruppe som denne oppgaven søker å undersøke, vil det å gjennomføre et fokusgruppeintervju der deltagerne i fellesskap produserer dataene være med på å svare ut problemstillingen. Innholdet i det deltagerne sier vil da kunne bli undersøkt samt måten det kommer frem i samtalen mellom deltagerne.

### 1.3 Oppgavens oppbygging

Denne oppgaven er delt inn i seks deler.

Kapittel 1 er en bakgrunn for temaet samt introduksjon.

Kapittel 2 består av definisjonen av begrepet holdninger slik det brukes i denne oppgaven, redegjøring for ulike måter en kan forstå særskilte behov hos elever samt noe om organisasjoner, kollegier og kultur.

Kapittel 3 består av redegjøring for metoden som er anvendt og metodologiske betraktninger.

I kapittel 4 legges funnene fra fokusgruppen frem i lys av teorien som ble lagt frem i kapittel 2.

I kapittel 5 drøftes empirien og teorien som ble belyst i kapittel 4 opp mot problemstillingen og forskningsspørsmålene, samt implikasjoner for praksis og begrensninger ved denne oppgaven.

I kapittel 6 oppsummeres hovedmomentene i oppgaven.

## 2 Teori

I dette kapittelet vil det bli gjort rede for det teoretiske bakteppet som danner bakgrunn for forståelsen av datamaterialet. Først vil begrepet *holdninger* defineres basert på den måten det brukes i denne oppgaven, og videre vil det bli gjort rede for tidligere forskning på temaet og noen teoretiske forståelsesrammer som funnene videre skal analyseres og drøftes i lys av. Etter at holdninger er definert, skal endring av holdninger og forholdet mellom holdninger og handlinger belyses. Videre skal tre ulike forståelsesrammer for særskilte behov presenteres. Så presenteres noen teoretiske rammeverk for å forstå kultur som utvikles i grupper, før tidligere forskning på feltet presenteres.

### 2.1 Holdninger

Holdninger som begrep står sentralt i denne oppgaven. Begrepet i seg selv er komplekst, det skal derfor videre gjøres rede for på hvilken måte dette begrepet operasjonaliseres i denne oppgaven. I engelsk litteratur brukes begrepet «attitude» om holdninger. Når det videre refereres til engelsk litteratur, vil begrepet konsekvent være oversatt til holdninger. I dagligtalen brukes blant annet meninger, holdninger og vaner noe om hverandre. Holdninger skal videre presenteres som selvstendig begrep.

Forskning på holdninger er ofte knyttet til sosialpsykologien (Bohner & Wanke, 2014, s. 13).

Slik forskning har ofte blitt kritisert for å ikke bruke en felles definisjon av hva nettopp dette begrepet innebærer. Campbell (1950, s. 31) sier at dette paradokset oppstår «from definitional attempts which confound *explanations* of the phenomena with the process of *pointing* to the phenomena». Altså at begrepet ofte operasjonaliseres ved å peke på fenomenet det beskriver og ikke konseptet i seg selv. I denne oppgaven vil det forsøkes å defineres basert på konseptet i seg selv.

Holdninger er knyttet til en evaluert summert erfaring av et objekt. Holdninger påvirker også hvordan en prosesserer informasjon knyttet til holdningsobjektet. Holdningsobjektet kan være konkret, abstrakt, eller knyttet til en definert gruppe (Bohner & Wanke, 2014, s. 13), i denne undersøkelsen er elever med særskilte behov holdningsobjektet. Tilsvarende presiserer Campbell (1950, s. 31) at ens sosiale holdninger er et sett med responser tilknyttet et sosialt objekt. Holdninger er altså både basert på og preger hvordan en kan prosessere informasjon om et objekt. Objektet kan være både et fysisk objekt og et konsept. Slik begrepet holdninger

vil bli brukt i denne oppgaven, vil holdningsobjekt i noen kontekster bli brukt om elever med særskilte behov. Dette er ikke for å ytterligere stigmatisere en gruppe ved å omtale de som objekter, men for å tydeliggjøre hvem begrepet brukes om eller hvem en har holdninger mot.

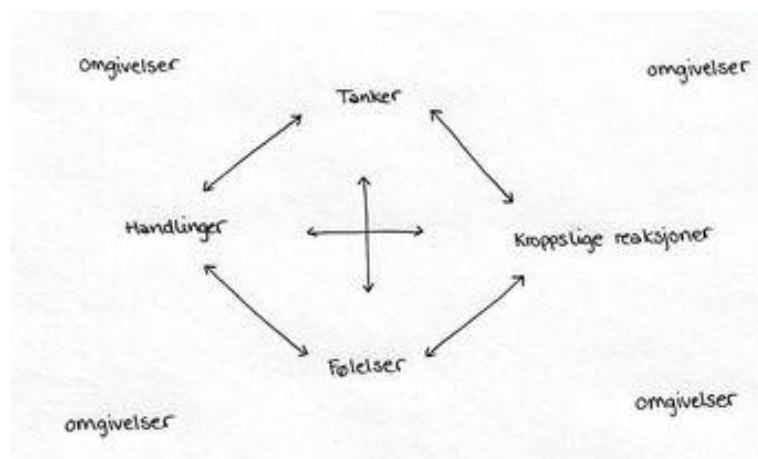
Haugen (2020, s. 419-420) sammenfatter i sin artikkel en del definisjoner av holdninger, og ender opp med to hovedkomponenter. Dette er en kognitiv komponent og en emosjonskomponent. Den kognitive delen omhandler tanker og kunnskaper. Den emosjonelle delen kan ses i sammenheng med de følelsene en innehar om holdningsobjektet. Holdninger en innehar mot en gruppe vil være knyttet opp mot følelsene en har mot gruppen. Jo sterkere holdninger en har, desto sterkere vil følelsene en innehar også være. Det trekkes også inn en tredje del, som er en handlingskomponent. Haugen trekker frem at denne handlingskomponenten kommer særlig frem i gruppediskusjoner blant barnehagelærere.

Holdninger og meninger kan i dagligtalen bli brukt om hverandre som begreper. Katz (1960, s. 168) skiller mellom disse to begrepene ved å definere holdninger som et subjekts predisposisjon for å vurdere et symbol, aspekt eller objekt i verden på en fordelaktig eller ufordelaktig måte. Derimot defineres begrepet meninger som det verbale uttrykket for en holdning. Men holdninger kan også innebære at en ikke uttrykker det verbalt. Meninger kan altså være et eksplisitt uttrykk for holdninger, men holdninger kommer ikke nødvendigvis alltid til uttrykk verbalt.

Holdninger en i en gruppe har til forandring kan forstås som en del av følelsene og emosjonene en har til forandringen. Disse følelsene og emosjonene kan påvirke prosesseringen av informasjonen den enkelte har til endringen. Det kan også påvirke adferden overfor den konkrete endringen (Lines, 2005, s. 11).

Holdninger som begrep kan deles i to kategorier, den ene er implisitte holdninger. De implisitte holdningene er holdninger som er knyttet til den måten en automatisk agerer på i tilknytning til holdningsobjektet, og disse holdningene er ikke nødvendigvis eksplisitt uttalt av den som innehar dem. Den andre er eksplisitte holdninger, og disse holdningene kommer som regel til uttrykk ved samtale om et holdningsobjekt (Hattie & Yates, 2014, s. 375-376). Denne undersøkelsen vil i utgangspunktet søke å få frem kunnskap om læreres eksplisitte holdninger, men vil også peke noe på de implisitte holdningene.

I kognitiv psykologi brukes en modell for å forklare forholdet mellom det som skjer i individet ved påvirkning fra omgivelsene. Denne modellen omtales som den kognitive diamanten eller kognitiv grunnmodell (Figur 1) (Dramsdaahl & Jordahl, 2015, s. 70). Denne modellen forklarer sammenhengen mellom handlinger, følelser, tanker og kroppslige reaksjoner, som er tilknyttet stimuli fra omgivelsene eller miljøet. Den trekker frem at det er et gjensidig avhengighetsforhold mellom de fire (Dramsdaahl & Jordahl, 2015, s. 70-71). Dette vil si at for eksempel tanker kan påvirke handlinger, men også at handlinger kan påvirke tanker i like stor grad.



Figur 1 Den kognitive modellen – den kognitive diamanten

### 2.1.1 Etablering og endring av holdninger

Holdninger er vanskelig å endre etter at de er etablert. Men når en skal bli en del av en ny gruppe kan de endres slik at en tilpasser seg normene til den enkelte gruppe (Lines, 2005, s. 11). En forståelse av holdninger er at de dannes i møter mellom mennesker. Dette gjelder særlig i en gruppe der en forsøker å nå et felles ønsket mål (Katz, 1960, s. 171). Når en blir en del av en ny gruppe, vil en ofte sosialiseres inn i de verdiene den gruppen har. Det er fire faktorer som ofte er til stede for at verdiene i en gruppe internaliseres av den enkelte (Katz, 1960, s. 174). Den første går ut på at verdiene i gruppen bør være konsistente med de verdiene en person allerede innehar. Den andre faktoren er at gruppen har tydelige rammer for hva de tenker at er gode verdier og er konsekvente i anerkjennelsen av disse. Den tredje er at deltageren får genuin mulighet til å delta aktivt eller oppleve seg selv som en verdifull deltager i gruppen. En av disse faktorene må være til stede for at individet skal internalisere gruppens verdier. Til slutt må individet se seg selv som en del av gruppen hvor en kan dele resultatene og oppleve seg selv som en del av den felles innsatsen (Katz, 1960, s. 174-175).



Dette vil si at ved en skole eller et kollegium der disse fire faktorene er på plass, vil sannsynligheten øke for at den enkelte internaliserer holdningene og verdiene i gruppen.

Ved et eksperiment finner Levitan og Verhulst (2015, s. 306-307) at det å bli utsatt for andres holdninger i en gruppe kan bidra til at ens egne holdninger blir endret, selv ved flyktig interaksjon. Endringen vil ikke nødvendigvis være konsekvent og vare for evig, men i noen tilfeller kan de endres. Alle vil kunne oppleve dette en gang. De forklarer dette ved at holdninger ikke kun er et produkt av informasjon og erfaring, men at det i tillegg et produkt av ens sosiale erfaringer.

### 2.1.2 Forholdet mellom holdninger og handlinger

Det er lite forskning som peker på at holdninger direkte og konsekvent påvirker adferd. Da implisitte holdninger er vanskelige å operasjonalisere og forske på, men det pekes på teoretisk. I større grad er det belegg for å påstå at holdninger er en del av en sosial adferd (Kraus, 1995, s. 71). I metastudien er det minst fem faktorer som bør være til stede for å øke sannsynligheten for at holdninger predikerer adferd: stabilitet, sikkerhet, affektiv-kognitiv konsistens, direkte erfaringer og tilgjengelighet (Kraus, 1995, s. 64).

Holdninger kan forstås som sterkere og svakere for den enkelte, basert på hvor viktige de er for personen. Sterke holdninger vil være vanskeligere å endre på, nettopp fordi de er viktige for individet. De sterke holdningene vil også i større grad bli aktivert konsekvent i møte med det bestemte holdningsobjektet (Lines, 2005, s. 13).

Glasman og Albarracín (2006, s. 818) finner i sin metaanalyse en tendens til at holdninger som har størst sannsynlighet for å påvirke fremtidig atferd er de som er lettest å hente frem, og at de er stabile over tid.

## 2.2 Ulike forståelser av særskilte behov

Ved søk på synonymordboka.no fremkommer det at synonymer for handicap oftest er negativt ladede ord slik som mangler, feil og skavank. Det samme gjelder synonymer for det engelske *disabled*. Synonymene der er blant annet helpless (hjelpeløs), incapable (ikke i stand til) eller hurt (skadet).

Disabled er et engelsk begrep, som på norsk kan oversettes til *funksjonshemmet* (Shakespeare, 2006, s. 25). I nyere tid er en på vei bort fra begrepene funksjonshemmet eller lærevansker og har gått over til å bruke *særlige behov*. Dette kan i seg selv diskuteres, da det kan tenkes at alle elever kan ha både allmenne behov og særlige behov, og at begrepet derved undergraver

de utfordringene som funksjonshemmete og mennesker med lærevansker faktisk har (Morken, 2012, s. 155). Utdanningsdirektoratet (2017, s. 5) definerer at de særlige behovene er tilknyttet at elevene har behov som skiller seg fra andre elevers behov.

For enkelhets skyld vil begrepet særlige behov eller særskilte behov bli brukt konsekvent i denne oppgaven, selv om dette begrepet også kan problematiseres og være negativt ladet. Synonymene for særskilte behov kan være blant annet adskilt og skille. Dette begrepet vil bli brukt konsekvent, da det er det begrepet som brukes i litteraturen, og det er et av de mindre ladede samlebegrepene. Det er jo heller ikke en spesifikk diagnose som skal undersøkes, men heller en undersøkelse av de som har behov som bryter med normen. Begrepet skal ikke defineres her da det gjennom analysen og drøftingen vil komme frem ulike forståelser av hva særskilte behov innebærer.

Det finnes altså en offisiell definisjon på særskilte/særlige behov, men jeg velger her å ta for meg tre teoretiske hovedkategoriene medisinsk, kontekstuell og sosial forståelse som belyser ulike aspekter ved behovene. Det er viktig å presisere at dette ikke nødvendigvis er dikotomiske forståelser, men at det her heller skal forstås som å vektlegge ulike aspekter ved de utfordringene en ser. Dette er altså faglitteraturens teoretiske beskrivelse av perspektiver en kan finne overalt.

### 2.2.1 Medisinsk/individuell forståelse

En måte å forstå mennesker som har særlige behov på er knyttet til egenskaper ved den enkelte (Nordahl, 2017, s. 352). Det vil altså være medisinske karakteristikk ved den enkelte som definerer vedkommende inn i en funksjonsnedsettelse (Smith, 2009, s. 22). Det kan for eksempel forstås som at den enkelte har gjennomgått en personlig tragedie (Morris, 1991, s. 180). Ved denne forståelsen vil det altså være noen utenfor individet som definerer hva som er barrierer for den enkelte, noe som kan være en form for maktutøvelse da en har denne definisjonsmakten (Oliver, 1990, s. 70). Individet vil dermed være i behov av støtte og hjelp fra andre rundt seg (Smith, 2009, s. 15).

Denne forståelsen kan også være et uttrykk for læreres empati og forståelse for elever og de utfordringene de møter (Colnerud & Granström, 2015, s. 70). En vil ved en slik forståelse kunne tenke at tiltak som skal settes inn skal ses i sammenheng med den enkelte, og et mål om å gjøre den enkelte frisk (Morken, 2012, s. 48-49). Spesialpedagogikken er ofte knyttet til spesialundervisning som en individuell rett (Morken, 2012, s. 150). Jamfør §5-1 (Opplæringslova, 1998).

Dette vil altså si at det ved medisinsk eller individuell forståelse vil være egenskaper ved individet, uavhengig av sosiale forhold og kontekst, som bidrar til at personen ikke passer inn i rammene og normene til miljøet eller samfunnet.

### 2.2.2 Relasjonell/kontekstuell forståelse

En annen måte å forstå de særlige behovene på er knyttet til faktorer i miljøet en er en del av. Elevenes utfordringer er en reaksjon eller et symptom på organisatoriske og undervisningsmessige forhold. Dette omtales som relasjonell eller kontekstuell tilnærming (Nordahl, 2017, s. 354). En funksjonsnedsettelse kan forstås som det å ikke kunne være delaktige i livssammenhenger som anses som viktige for den enkelte. Det vil være et gap mellom individets funksjonsevne og miljøets funksjonskrav (Lie, 1989, s. 11).

Utfordringen ligger altså i samspillet mellom individet og miljøet, og ikke i enten miljøet eller individet isolert. Som teoretisk og politisk prinsipp er denne forståelsen utbredt i norsk kontekst, men Shakespeare (2006, s. 26) argumenterer for at det ikke nødvendigvis er operasjonalisert slik i praksis.

Relasjonell forståelse av særlige behov vil altså innebære et misforhold mellom individets funksjonsevne og miljøets krav til funksjon. Det vil ikke være kun den ene som er ansvarlig for at utfordringene oppstår, men samspillet mellom individet og miljøet rundt individet.

### 2.2.3 Sosial forståelse

Smith (2009, s. 19) knytter den sosiale forståelsen av særlige behov til en strukturell forståelse av utfordringen. Han trekker frem at normalitet er konseptualisert i kontrast til den medisinske forståelsen. Det er en forståelse av enten normalitet eller abnormalitet, knyttet opp mot normalitet som en ideell tilstand og abnormalitet som en ikke-ideell tilstand. En person med særlige behov vil altså søke å kunne leve selvstendig, men knyttet til noe uvanlig ved den enkelte, vil de skille seg fra normen.

Mennesker med særlige behov diskrimineres på to måter: først ved sosiale og politiske strukturer, så ved politisk og sosial diskurs. Da de definerer hva som er et handicap og hva som er et talent. Denne forståelsen står i kontrast til den medisinske forståelsen, som begrenser den enkelte til en enkelt identitetsmarkør. Den sosiale forståelsen åpner i større grad for en forståelse der individet kan ha et positivt syn på seg selv. Særlige behov er altså ikke bare sosiale, men også sosialt konstruert. Både ved sosial forståelse og ved medisinsk forståelse er det noen utenfor individet som definerer den enkelte innenfor noen rammer og begrensninger (Smith, 2009, s. 20-21).

Den sosiale forståelsen av særlige behov innebærer altså at det er rammene i det sosialt konstruerte som er med på å bidra til barrierer for mennesker med særlige behov. Og at om rammene i samfunnet hadde vært annerledes, ville ikke barrierene og dermed behovene være til stede heller.

#### 2.2.4 Ja takk, alle tre

Som nevnt trenger ikke disse tre ulike forståelsene å være dikotomiske, men forenklete teoretiske rammeverk. De kan forstås som skiller mellom en ideell verden og realiteten i verden slik den er i dag. Slik Morken (2012, s. 150-151) presenterer det, ligger forskjellen i at det i en ideell verden ikke vil være slik at individer opplever diskriminering, barrierer og stigmatisering. I realiteten er det slik at det enkelte individ kan bli utsatt for alle disse tre. Det er blant annet slik at for å få flere ressurser til å hjelpe den enkelte, må det jamfør §5-1 (Opplæringslova, 1998) være slik at den enkelte elev ikke får tilstrekkelig utbytte av den ordinære undervisningen, selv ved den allmenne tilpassete undervisning. Det å få en diagnose eller merkelapp festet til seg kan bidra til at en får tilrettelegging slik at en kan forebygge vansker seinere, men det kan også ende i stigmatisering der fokuset blir på barrierer og individuelle feil og mangler, ikke på løsninger og muligheter (Morken, 2012, s. 156).

### 2.3 Kollegiets rolle og språk

De teoriene som er i bruk i en organisasjon kan deles i to deler. Det gjøres et skille mellom *theories of action* (anvendte teorier) og *theories in use* (uttalte teorier). En anvendt teori vil på lik linje med andre teorier innebære et forenklet bilde av virkeligheten, noe som er tilknyttet det som i en organisasjon faktisk utøves i praksis. Dette kan forstås som de handlingene en gjør simultant og planlagt (Argyris & Schön, 1974, s. 4).

Uttalte teorier er knyttet til det man i en organisasjon er enige om at er riktig. Dette er knyttet opp mot det en ville svart om en ble spurt om hvordan en ville handlet i en gitt situasjon. Men det er som nevnt de anvendte teoriene som faktisk styrer handlingene. Disse kan være motstridende uten at individet selv er klar over at de er inkompatible (Argyris & Schön, 1974, s. 7).

Å ha tilgang til et yrkesspråk er spesielt viktig for elever med særskilte behov, da lærerne er avhengige av å kunne samtale om elevens forutsetninger på en adekvat måte (Colnerud & Granström, 2015, s. 66). Yrkesspråket vil være summen av den samlede kunnskapen til profesjonen (Colnerud & Granström, 2015, s. 41). Dette bidrar til en form for kollektiv problemløsning i kollegiet (Colnerud & Granström, 2015, s. 66). Men det er en risiko for at

beskrivelsene av elevene er med på å ilegge elevene skylden for de utfordringene som er i skolen (Colnerud & Granström, 2015, s. 67).

Forholdet mellom kognisjon og kultur er slik at en ikke kan se på det ene isolert uten å også undersøke det andre. Det meste av det en lærer, lærer en av andre, særlig gjennom kulturen en er en del av (D'Andrade, 1981, s. 179). En kan forstå kunnskapen om et objekt, enten et fysisk objekt eller et konsept, som definert gjennom kunnskapen en har fra kulturen sin (D'Andrade, 1981, s. 180). Kunnskapen en tilegner seg om kulturen en er en del av, er kompleks og vanskelig å definere (D'Andrade, 1981, s. 185). I sosiale rom får en veiledning og reguleres innenfor rammene av kulturen ved at en vil oppleve å få negative sanksjoner ved å bryte dem fra de andre i kulturen. Dette da dette er forventet kunnskap (D'Andrade, 1981, s. 186). Det er forskjellen på menneskers programmering inn i kulturen og datamaskiners koding. Det som trekkes frem er at mennesker også har følelser som de kan agere direkte på. Det presiseres at intelligens og følelser, som ofte forstås som dikotomier, ikke nødvendigvis trenger å være det, men at intelligens ofte medfører en forsinkelse i stimuli-respons (D'Andrade, 1981, s. 188-190).

## 2.4 Tidligere forskning

I forkant av dette masterprosjektet hadde vi et arbeidskrav som omhandlet litteratursøk knyttet til masteroppgaven. I utgangspunktet har prosessen med å få oversikt over feltet vært preget av snøballeffekten, der et søk fører til et annet basert på kildelisten eller ord og formuleringer som dukker opp i søkene og litteraturen. Kriteriene for valg av relevant forskning og teori har vært at de skal være fagfellevurdert og/eller publisert i større nasjonale eller internasjonale tidsskrifter. Antall siteringer og metoden som er brukt har vært med på å påvirke utvalget som er gjort. Av praktiske hensyn er det kun hentet litteratur på norsk, engelsk, svensk og dansk. Søkene har vært gjort i databasene: idunn, oria Oslomet, oria UiO, ERIC, Pubmed, Google Scholar og Google. Følgende søkeord på både norsk og engelsk har vært anvendt: spesialpedagoger, lærere, elever og barn, i kombinasjon med ordene særskilte behov, særlige behov, holdninger, forståelse og SEN students.

Det har vært vanskelig å finne tidligere studier som spesifikt omhandler holdninger til elever med særskilte behov, spesielt i den norske konteksten. Det virker også som om det er begrenset med studier knyttet til holdninger og hvordan de kan oppstå og opprettholdes i et kollegium. I denne delen av oppgaven skal derfor det som er relevant og har fremkommet i søkene presenteres.

Da det kan tenkes at kontekst og verdier er viktige i forbindelse med holdninger, vil det ikke være mulig å direkte overføre de studiene som er gjort i andre kontekster og kulturer til denne. Det kan allikevel være interessant for å rette søkelys mot studier fra andre kulturer og kontekster, siden noen ting er allmennmenneskelige.

Det kan være profesjonsetiske utfordringer ved måten elever omtales på av lærere, og dette er knyttet til den forståelsen lærerne har av elevene, dette belyser Mosvold og Ohnstad (2016, s. 34-35) i sin artikkel *Profesjonsetiske perspektiver på læreres omtale av elever*. Holdninger som ikke er uttalt, eller implisitte holdninger, kan komme til uttrykk i måten elevene blir behandlet på, noe som igjen kan påvirke hvordan elevene oppfatter seg selv (Hattie & Yates, 2014, s. 376).

Det er i norsk kontekst forsket lite på læreres holdninger til elever med særskilte behov. Da Haugen (2020) i sin artikkel *Holdninger blant studenter i barnehagelærerutdanningen til barn med særskilte behov* undersøkte barnehagelærerstudenters holdninger til barn med særskilte behov, konkluderte hun med en økning i de positive holdningene til disse barna ved endt utdanning. Hun knyttet dette opp mot den økte kunnskapen studentene får gjennom utdanningen.

Det er gjort en kvantitativ studie som undersøker økningen i spesialundervisning i skolens høyere trinn. Studien peker på at læreres holdninger til elever kan være noe av årsaken til økt spesialundervisning i skolen i de høyere trinnene. Det vises til forskjeller i holdninger mellom barneskole og ungdomsskolelærere. Hvor vidt holdninger kan forklare økning i behovet for spesialpedagogiske tiltak senere er uklart (Mjaavatn & Frostad, s. 44).

Jackson et al. (1969, s. 24-25) har i sin undersøkelse av 32 lærere i 3. klasse funnet at lærere kan ha ulike måter å omtale de ulike elevene i klassen sin på, og at det i større grad er flere følelser involvert i deres omtale av gutter enn ved omtale av jenter.

#### 2.4.1 Holdninger til spesifikke diagnoser

Det har tidligere vært forsket en del på læreres holdninger til elever med ulike diagnoser og utfordringer i møte med skolen. Scanlon et al. (2020, s. 123) peker i sin studie på at det kan virke som om lærere i England i større grad har negative implisitte holdninger til elever med emosjonsutfordringer og atferdsutfordringer enn de har til elever med en normalutvikling.

Bekle (2004, s. 157-158) har undersøkt lærere i Australia sin kunnskap og holdninger til elever med ADHD. Selv om studien ikke er generaliserbar, ser de en korrelasjon i dataene

knyttet til økt kunnskap og bedre holdninger til elever med ADHD. I motsetning finner Brook et al. (2000, s. 250) i sin studie ikke en sammenheng mellom kunnskap og holdninger om ADHD. De finner derimot ut at lærere som jobber på spesialskole i utgangspunktet stiller seg mer tolerant til elever med lærevansker.

Park et al. (2010, s. 111) finner i sin studie at lærerstudenter i USA har fordelaktige holdninger til elever med autismspekterforstyrrelser (ASF), og at de lærerne som tar mastergraden sin i spesialpedagogikk har mer positive holdninger til denne elevgruppen enn de som tar den i allmennpedagogikk. Alenizi (2015, s. 146) finner i sin studie at lærere som har lengre erfaring også har mer kunnskap. De er også mer sannsynlig at lærere som har erfaring med elever som har spesialundervisning også har positive holdninger til elever med ASF.

Gwernan-Jones og Burden (2010, s. 80) peker på at lærerstudenter (pre-service) i England har positive holdninger til elever med dysleksi, men at de i liten grad har konkrete eksempler på hvordan en kan tilrettelegge for denne elevgruppen. Hornstra et al. (2010, s. 515) ser i sin studie på læreres holdninger til dysleksi opp mot elever uten dysleksi. Dette er basert på lærernes forventninger til disse elevene. Det kan virke som om holdningene lærerne innehar er en sterkere prediktor for elevenes prestasjoner (Hornstra et al., 2010, s. 525).

Arcangeli et al. (2020, s. 16) har undersøkt holdningene lærere og spesialpedagoger i Italia har til elever med utviklingsnedsettelse. De har funnet at de i utgangspunktet har positive holdninger, men at spesialpedagoger i større grad er villig til å samhandle med denne gruppen elever.

Krischler og Pit-ten Cate (2019, s. 8) ser i sin studie på læreres og lærerstudenters holdninger til elever med lærevansker. De finner ut at lærere har ulike holdninger til disse elevene, men at de som har erfaring med elever med SEN-elever stiller seg noe mer positivt.

#### 2.4.2 Holdninger til inkludering

Avramidis et al. (2000, s. 206) ser på allmennlæreres holdning til inkludering av elever med spesialpedagogiske behov. Lærerne i studien stiller seg positive til inkluderingen, men ønsker mer kunnskap og ressurser. Monsen og Frederickson (2004, s. 137) ser i sin studie på forholdet mellom hva lærere på barnetrinnet (primary school) på New Zealand tenker om inkludering og hvordan det faktisk oppleves av elevene. Studien peker på at lærere som har sterke positive holdninger til inkludering av alle elever også har elever som er mer fornøyde. Sakadami-Angelopoulou et al. (1994, s. 22) finner i sin studie av ulike grupper holdninger til

elever med særskilte behov indikasjoner på at de ulike gruppene generelt er negative til inkludering (*mainstreaming*).

Emmers et al. (2021, s. 60) finner i sin studie at lærerstudenter i utgangspunktet stiller seg positivt til å undervise elever med særlige behov. Det tyder også på at en foreleser med negativ diskurs kan påvirke holdningene til studentene.

Selv om det ikke er konsensus kan disse tidligere studiene peke i retning av at det er en sammenheng mellom kunnskap og erfaring knyttet til elever med særskilte behov og positive holdninger til denne elevgruppen.

### 2.4.3 Grupper og holdninger

Mc Keon (2020, s. 171) ser i sin artikkel på irske skolars etos og kultur opp mot inkludering av elever med sosiale-, emosjonelle- og adferdsvansker. En ser at det på mange skoler er både kultur og etos der det akademiske vektlegges. Det kan derfor bli en barriere i inkludering av elever som kanskje ikke mestrer de akademiske kravene i skolen.

Silberman (1969) undersøkte om læreres holdninger kommer til uttrykk i deres adferd mot elever. Fire holdninger blir presentert av forfatteren: *attachment* (tilknytning), *concern* (bekymring), *indifference* (likegyldighet) og *rejection* (avvisning). Dette er gjort ved å kombinere intervju med den enkelte lærer og observasjoner. Han finner i denne undersøkelsen ut at det er en sammenheng mellom læreres holdninger til elevene og den måten læreren behandler elevene (Silberman, 1969, s. 405).

Hovedmomentene her er at holdninger er undersøkt både i forhold til ulike konkrete diagnoser og inkludering, men i liten grad generelle holdninger til elever eller mennesker med særskilte behov. Det kan også virke som at det i liten grad er sett på hvordan holdninger etableres, endres og opprettholdes i et lærerkollegium. Det pekes i større grad på at det er en korrelasjon og kausalitet mellom gode holdninger og kunnskap.

## 2.5 Viktige momenter

I denne teoridelen er det gjort rede for en del ulike begreper og teorier som videre skal brukes til å drøfte og analysere empirien i studien. Holdninger er komplekse å definere, og det er ulike definisjoner av begrepet. I denne studien er det i utgangspunktet hovedvekt på den forståelsen som legger til grunn at holdninger er summen av erfaringer knyttet til et holdningsobjekt.



Det er også gjort rede for tre ulike forståelser av særskilte behov. Det er medisinsk, kontekstuell og sosial forståelse. Den medisinske innebærer at vanskene vil følge den enkelte uavhengig av ytre rammer, det er noen begrensninger ved den enkelte. Den relasjonelle forståelsen legger til grunn at det er samspillet mellom individet og miljøet det befinner seg i som er med på å skape utfordringene. Den sosiale forståelsen legger til grunn at barrierene i seg selv er sosialt skapt, og at den enkelte ikke har vansker hvis en sosialt bryter ned disse barrierene.

Til slutt er det gjort rede for en del knyttet til kollegier og kultur, der det å være en del av og oppleve seg selv som en del av en gruppe eller et kollegium vil kunne bidra til at de holdningene og verdiene som gruppen har blir internalisert.

## 3 Metode

I dette kapitlet vil det gjøres rede for de metodiske overveielser som er gjort. Planlegging, gjennomføring og etterarbeid vil bli presentert opp mot teorier og erfaringer på feltet. Det vil bli gjort rede for metoden i seg selv, samt hvilke begrensninger og muligheter som ligger i den valgte metoden. Informantene vil bli presentert kort. Det vil også bli gjort rede for etikk og håndtering av datamaterialet.

### 3.1 Kvalitativ metode

Den kvalitative forskningsmetoden ønsker å undersøke personers egne tanker og meninger knyttet til et bestemt emne (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 20). Dette står i kontrast til den kvantitative forskningen, som ofte søker å rette søkelys mot ting statistisk sett. En kan altså si at kvalitativ metode søker å besvare «hvorfor?». Å forstå personer som subjekter og subjektive knyttes til det å være subjektive til blant annet oppfatninger, ideologier, diskurser og maktrelasjoner (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 20). Fokusgrupper er egnet til å lage data om fortolkninger, samhandling og normer i en gruppe (Halkier, 2010, s. 13). I denne oppgaven vil denne forståelsen av hvordan kunnskap kan konstrueres i en gitt kontekst være grunnlag for å forstå hvordan holdninger skapes og opprettholdes i samtaler mellom lærere. Kvalitativt forskningsintervju søker å ligge tett opptil en naturlig samtale (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 34). Med en naturlig samtale menes det her at deltagerne får lov til å bidra i samtalen på en slik måte at deres synspunkter blir belyst, og de kan trekke inn det de selv tenker er relevant. Datamaterialet konstrueres sammen av deltagerne, da det å få innsikt i fenomenene kun kan forekomme i en kontekst (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 114). Da det i denne oppgaven søkes å undersøke nettopp disse allerede etablerte forståelsene i en gruppe, vil det kvalitative fokusgruppeintervjuet bidra med relevante data for å besvare nettopp dette.

#### 3.1.1 Fokusgruppeintervju

Målet i denne undersøkelsen er å sette søkelys på læreres holdninger til elever med særskilte behov slik de kan komme til uttrykk i samtale mellom lærere. Det vil her bli benyttet fokusgruppeintervju da fokusgruppen kan bidra til å få frem forskjellige synspunkter (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 179), og deltagerne får sammenlignet erfaringer og forståelse (Halkier, 2010, s. 14). En fokusgruppe kan skilles fra et gruppeintervju ved at vekten ligger i dialogen mellom deltagerne, mens det i et gruppeintervju i større grad er samspill mellom moderator og

deltagere som er i fokus (Halkier, 2010, s. 9). En fokusgruppe vil altså ligge tettere opptil en naturlig samtale mellom flere lærere, og vil derved være med på å svare ut problemstillingen.

Halkier (2010, s. 32-33) presenterer to valg som skal tas hensyn til ved utvelgelse av fokusgruppe. Det første er knyttet til om gruppen skal være segmentert eller sammensatt. En segmentert fokusgruppe vil bety at gruppen består av deltagere som kommer fra samme miljø, de er en del av den samme helheten. En sammensatt fokusgruppe vil bety at gruppen består av deltagere fra ulike miljø som vil bidra til mer bredde. Da personene som skal delta i denne fokusgruppen er kollegaer, og lærerne, vil det i denne gruppen kalles segmentert.

Det andre valget er knyttet til om deltagerne i gruppen kjenner hverandre fra før av eller ikke. Å bruke fokusgrupper der deltagere kjenner hverandre fra før av kan by på både utfordringer og fordeler. En utfordring kan blant annet være knyttet til allerede etablerte maktsystemer og diskurser deltagerne i mellom (Halkier, 2010, s. 34), som er nettopp det som skal undersøkes i denne studien. Samtidig er det gjort erfaringer knyttet til at deltagere som kjenner hverandre fra før av kan produsere data ikke bare om temaet, men den sosiale konteksten de tilhører (Kitzinger, 1994, s. 105).

At deltagerne er kjent med hverandre på forhånd vil kunne bidra til at de modererer eller korrigerer hverandre hvis en deltager kommer med en påstand om eget arbeid som ikke samsvarer med de andre deltagernes opplevelse av virkeligheten (Bloor, 2001, s. 23). Det kan også tenkes at deltagerne modereres før de snakker fordi de er klar over at de andre vil kommentere på det om de skulle si noe som ikke nødvendigvis er sant. Deltagerne kan også utdype hverandres perspektiver og erfaringer, i tillegg til at de er trygge på hverandre og lettere får mulighet til å delta i samtalen (Halkier, 2010, s. 34-35).

### *3.1.1.1 Virtuell fokusgruppe*

På bakgrunn av usikkerhet rundt smittesituasjonen vil denne fokusgruppen bli gjennomført over zoom. Dette både for å beskytte deltagere og meg selv fra smitte, men også for å sikre at det ble mulig å gjennomføre. Grunnet pandemien som kom i 2020 har mange mennesker måttet endre blant annet måten de gjør jobben sin på (Thunberg & Arnell, 2021, s. 1). En viktig del av fokusgruppeintervjuet er at det skal kunne beskrive et sosialt miljø. I utformingen av et fokusgruppeintervju som skal gjennomføres elektronisk vil det være hensiktsmessig å se på om deltagerne har internett som et sosialt gjenkjennelig rom (Halkier, 2010, s. 77). Altså at de til daglig er vant til å være sosiale eller utføre arbeidet sitt i et miljø med tilsvarende rammer. Digitale medier er fortsatt relativt nye, og normene der kan forstås

som noe annet enn de som vil oppstå ved et fysisk intervju (Thunberg & Arnell, 2021, s. 9). Da lærere siden mars 2020 har måttet undervise og møte elevene sine elektronisk, vil det kunne tenkes at virtuelle møter i større grad er en kjent sosial arena der lærere utfører sitt yrke. Det å ha muligheten til å sitte innenfor sitt eget hjemms trygge vegger kan bidra til at den enkelte i større grad opplever seg trygge nok til å kunne snakke fritt (Olliffe et al., 2021, s. 3).

En risiko for dette datamaterialet er at en reproducerer skjevheter ved bruk av elektronisk fokusgruppe, da det kan være ekskluderende i noen tilfeller. Siden alle ikke har tilgang til elektroniske hjelpemidler og internett. Dette kan medføre at grupper med dårligere økonomi blir ekskludert fra forskningsfeltet og at deres stemme ikke blir hørt (Halkier, 2010, s. 78). Da alle lærere i dag er avhengig av både internett og enten nettbrett eller pc for å utføre arbeidet sitt, vil det være stor sannsynlighet for at utvalget ikke blir mindre av den grunn.

Kroppsspråk er en av de tingene som kan gå tapt ved virtuell fokusgruppe, da en del av de automatiske responsene og tolkningene av kroppsspråket kan gå tapt (Halkier, 2010, s. 78; Tran et al., 2021, s. 9). Det kan tenkes at dette kan medføre at deltagerne misforstår eller feiltolker hverandre, og at viktige momenter av samtalen kan gå tapt. Men at deltagerne kjenner hverandre fra før av i denne fokusgruppen kan være med på å forebygge misforståelser mellom dem.

Det kan være en styrke å ha to moderatorer, en moderator som har ansvar for at det tekniske skal gå fint mens en annen har ansvaret for å moderere samtalen (Tran et al., 2021, s. 2-3), men siden jeg er alene i dette prosjektet, vil det ikke være mulig. For å sikre at selve fokusgruppeintervjuet skal gå greit vil jeg på forhånd ha pilotert fokusgruppeintervju på zoom. I tillegg skal jeg forsikre meg om at deltagerne er innforstått med hvordan dette fungerer. Thunberg og Arnell (2021, s. 9) finner i sin litteraturgjennomgang at så lenge teknologien fungerer som den skal, vil det å gjennomføre et intervju med både lyd og bilde være et godt alternativ til fysiske intervjuer.

### 3.1.2 Intervjuguide

En løs modell for intervjuet åpner for å utforske i samtalen, og deltagerne får mulighet til å utdype fra sitt perspektiv og sin forståelse (Halkier, 2010, s. 45). I forkant blir det utarbeidet en intervjuguide med åpne spørsmål som retter søkelys mot problemstillingen og forskningsspørsmålene (Vedlegg 1). Denne intervjuguiden er noe mer lukket for å sikre at nødvendige data kom ut av fokusgruppen, da jeg ikke er trent i å intervjuer og har begrenset erfaring.

Det første som er skrevet i intervjuguiden er en informasjonstekst om retten til å trekke seg fra prosjektet og taushetsplikten ovenfor elevene. Dette for å sikre at det er et informert samtykke fra alle deltagerne. De første spørsmålene som blir stilt er noe enkle og mer lukket for at alle deltagerne skal få mulighet til å svare og bidra.

For å sikre at alle er innforstått med hva det snakkes om, er det noen spørsmål tilknyttet begrepene som blir brukt gjennomgående. Altså en felles definering av begrepene som brukes.

For å få deltagerne til å reflektere rundt elever og for å sikre at de ikke bryter taushetsplikten sin, utarbeider jeg to case med beskrivelse av samme elev. I den første casen som presenteres vektlegges det patogene perspektivet med fokus på utfordringer og barrierer. I den andre casen står det salutogene perspektivet i fokus. Det patogene perspektivet blir presentert først for at informantene kan reflektere over hvordan beskrivelsen av elever kan bidra til vår forståelse av den enkelte elev.

Casene er basert på erfaringer fra egen skolegang og praksis. Jeg har valgt å beskrive en elev som jeg tenker kan vekke en del frustrasjon hos lærere, for å få informantene til å drøfte den forståelsen og de følelsene det vekker hos dem.

Videre blir deltagerne spurt om hvordan de forstår forholdet mellom holdninger og praksis. Dette er basert på at oppgaven skal være relevant for lærerprofesjonen og at det her kontret knyttes opp mot arbeidet i skolen.

Avslutningsvis får informantene mulighet til å legge til eller endre på svar, eller få frem momenter som de opplevde at ikke ble belyst av spørsmålene.

Det vil først bli utarbeidet et utkast som brukes i pilotintervjuet, og om det er behov for det, vil det i ettertid bli moderert noe for å sikre å sikre at problemstillingen belyses av fokusgruppen. Det vil bli tatt opp lyd under samtalen slik at det blir mulighet til å sitere ordrett og unngå at det i ettertid tillegges deltagerne meninger.

### 3.2 Utvalg

Informantene i denne studien vil bli valgt ut ved et tilgjengelighetsutvalg på Østlandet. Et tilgjengelighetsutvalg vil si at de som har mulighet og de en får kontakt med er de som deltar, så lenge de passer inn for å besvare problemstillingen (Malterud, 2017, s. 59). Det er slik jeg har mulighet til å komme i kontakt med skoler.

Denne typen utvalg kan begrense reliabiliteten i oppgaven, da det kan være vanskelig å reprodusere dataene, og generalisering ikke vil være mulig (Ahlin, 2019, s. 6). Det vil være vanskelig om andre skal kunne komme etter og gjennomføre fokusgruppen likt og få de samme dataene. Å generalisere vil ikke være intensjonen med denne oppgaven heller. Det kommer frem av problemstillingen at intensjonen er å rette søkelys mot de holdningene som kommer til uttrykk i en samtale mellom lærere.

Frafall er en av sårbarhetene ved fokusgruppeintervju (Halkier, 2010, s. 38). Ved å ta de som har mulighet vil det kunne bidra til nok informanter, og en mulighet til å hente inn flere ved behov. En faktor som kan være med på å sikre at det i mitt prosjekt ikke blir frafall kan være at lærerne allerede kjenner hverandre, samt at de i større grad kunne oppleve seg forpliktet til å møte opp siden det er deres egne kollegaer som danner gruppen. Ved frafall samme dag som intervjuet skal gjennomføres vil dette ikke hjelpe, og dette er en svakhet.

Antall fokusgrupper som brukes er knyttet til hva slags undersøkelse som skal gjennomføres, men siden dette er en arbeidskrevende metode må det tas i betraktning (Halkier, 2010, s. 41-42). Halkier (2010, s. 38-39) anbefaler å holde antallet grupper på et minimum fordi flere fokusgrupper ikke nødvendigvis gir bedre empirisk resultat. I denne undersøkelsen vil det derfor kun bli brukt en fokusgruppe.

Antallet deltagere i gruppen er også avhengig av undersøkelsen. Større grupper egner seg best for å få frem flere synspunkter, mens mindre grupper er sårbare for avlysning og det er risiko for lite dynamisk samhandling (Halkier, 2010, s. 39). Undersøkelsen skal søke å analysere læreres holdninger ved å gå i dybden og rette bredt søkelys mot temaet. For å få frem flest mulig synspunkter vil det derfor søkes etter 6-8 deltagere.

### 3.3 Moderator

Kvale og Brinkmann (2015, s. 118) trekker frem at ved intervju skal dataene produseres i samspillet mellom intervjuer og intervjuobjekt. En absolutt sannhet vil altså ikke avdekkes gjennom et kvalitativt forskningsintervju, men de som deltar konstruerer dataene i felleskap. Det vil av den grunn være hensiktsmessig å på forhånd ha reflektert rundt min egen deltagelse og hvordan den kan påvirke resultatene. Ved valg av en løs modell for intervjuet vil fokuset ligge på gruppens samtale og ikke på samtalen mellom moderator og deltagere (Kitzinger, 1994, s. 103). Jeg har selv valgt å la meg prøveintervjue av medstudenter slik at jeg selv også har kjent på opplevelsen av å bli stilt spørsmål og måtte svare med en gang, og hvordan det kan medføre noe ureflekterte svar.

I en fokusgruppe kaller den som intervjuer gjerne for moderator eller fasilitator (Halkier, 2010, s. 56). Da jeg i denne oppgaven forholder meg mye til Halkier (2010) refleksjoner rundt fokusgruppeintervju, kommer jeg til å forholde meg til begrepene som brukes der, og vil videre derfor omtale meg selv som moderator. Moderatorrollen kan deles i to hovedoppgaver, den ene er at en må få deltagerne til å snakke sammen, den andre er å håndtere den sosiale dynamikken i gruppen (Halkier, 2010, s. 57). Meningen med denne undersøkelsen er å undersøke et allerede etablert sosialt rom, vil det være av enda større betydning at jeg som moderator er bevist min rolle og på hvilken måte jeg som utenforstående kan være med på å påvirke dette.

### 3.3.1 Pilotintervjuet

Å pilotere intervjuet kan ifølge Halkier (2010, s. 56) være hensiktsmessig da en kan møte på uforutsette ting i en fokusgruppe. Å ha pilotert betyr ikke at en vil kunne ha kontroll over alle variabler. Som nevnt tidligere kan det i utgangspunktet være hensiktsmessig å være to om fokusgruppen når den gjennomføres elektronisk, men da jeg ikke har mulighet til å gjøre det, vil det å øve i et pilotintervju være praktisk.

Dette pilotintervjuet ble gjennomført med fire studenter fra grunnskolelærerutdanningen. De kjenner til hverandre fra før, slik som informantene i det faktiske intervjuet gjør. Her ble det mulig for meg å prøve ut rollen som moderator og hvordan spørsmålene både kan forstås og misforstås. Det er også slik at noen av svarene jeg fikk fra medstudenter var spesielt interessante for problemstillingen, og har derfor lagt til noen spørsmål som kan stilles for å føre samtalen i den retningen om det ikke skulle skje av seg selv i selve intervjuet. Å intervjuer er et håndverk ifølge Kvale og Brinkmann (2015, s. 87). Dette vil si at det krever en del øvelse, men grunnet oppgavens omfang og tidsbegrensning vil det kun bli gjennomført et pilotintervju.

### 3.3.2 Gjennomføring

Intervjuet ble gjennomført på zoom, som OsloMet har lisensavtale med. Intervjuet varte i cirka 60 minutter, hvorav 45 av minuttene ble dokumentert i lydopptak ved bruk av diktafonappen som laster opptaket direkte opp til nettskjema. I utgangspunktet var det ønskelig med 6-8 deltagere, men etter å flere ganger ha forsøkt å komme i kontakt med flere ulike skoler ble det kun fire deltagere. Lærerne er alle ansatt på samme 1-7-skole på Østlandet.

Lærernes erfaring varierer fra nyutdannede lærere til lærere som har jobbet i over 20 år. Alle deltagerne er kvinner. De har litt ulike roller på skolen. To av dem har videreutdanning i spesialpedagogikk, og en av dem har barnehagelærerutdanning i bunnen og ikke lærerutdanning. Det blir ikke gjort rede for den enkelte lærers bakgrunn, siden flere av dem har dialekt og jeg ikke ønsker å risikere at de blir kjent igjen.

Før lydopptaket ble informantene minnet på at de når som helst kan trekke seg og at de har taushetsplikt.

Introduksjonsspørsmålene som det var forventet kortere svar på produserte lengre svar og flere refleksjoner enn forventet. De to casene som jeg hadde sett for meg at ville medføre flere samtalesekvenser ble noe kortere enn forventet, siden deltagerne fort gikk direkte til å planlegge tiltak knyttet til denne eleven. Underveis ble det notert der noen nikker og noen former for gestikulering som var relevant for innholdet i det den enkelte sa. Nikkingen velger jeg å tolke som at de er enige i det den som snakker sier. Deltagerne ble ved flere anledninger spurt om de sa seg enige i det som ble sagt. Dette kan jo også være med på å påvirke hvor trygg den enkelte er i det den sier, og kanskje det preger svarene mer enn om det ikke hadde vært noen andre til stede enn meg og en informant av gangen.

I etterkant ble intervjuet transkribert av meg i Word online. Intervjuet ble lyttet gjennom flere ganger for å sikre at sitatene er så presist gjengitt som mulig. Da en snakker litt annerledes enn en skriver, vil det for leseflytens del bli gjort noen endringer i sitatene slik at det blir lettere å lese, men innholdet og meningene skal være det samme.

### 3.4 Analyse

Ved analysen av dataene vil det vitenskapsteoretiske bakteppe kunne fungere som briller som en tar på seg og som en tolker transkripsjonene gjennom (Johannessen et al., 2018, s. 26-27). Datamaterialet skal analyseres med et sosialkonstruktivistisk syn. Sosialkonstruktivismen fremhever at sosiale fenomener er utformet og skapt i menneskelig samhandling. Det innebærer at det relative og lokale får større tyngde enn det universelle. Gjennom tekst og dialog skapes mening, definisjoner og forståelse, og mangfoldet i subjekter blir mer sentralt enn objektive fakta (Malterud, 2017, s. 29). Å forstå holdningene til den enkelte som et fenomen som kan påvirkes av det miljøet en deltar aktivt i ligger til grunn for problemstillingen til denne oppgaven.

For å danne seg et overblikk over data fra fokusgruppeintervju kan koding, kategorisering og begrepsdannelse være et nyttig redskap (Halkier, 2010, s. 84-89). Dette innebærer å først



finne ulike koder i materialet, videre settes de ulike kodene i sammenheng (står noen i motsetning? Har noen konsekvenser for noen andre?), og til slutt settes kodene og kategoriseringen opp mot dataene og annen teori.

### 3.5 Reliabilitet

Dalen (2011, s. 93) trekker frem at ved kvalitativ forskning må en moderere begrepene validitet og reliabilitet, da spesielt reliabilitet er et vanskelig begrep å bruke siden prosessen skal kunne etterprøves av andre forskere og en skal få tilsvarende datamateriale. Dataene produseres jo i samspill med deltagere og intervjuer i en gitt situasjon.

Reliabilitet betyr pålitelighet, og i kvalitativ forskning handler det i utgangspunktet om hvorvidt en annen forsker vil se det samme i datamateriale og gjøre samme vurdering av det (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 276; Thagaard, 2018, s. 187). I denne undersøkelsen vil dette ikke være meningen, da poenget er å bidra til forståelse av noen læreres holdninger, ikke å si noe generelt om alle læreres holdninger. Kvalitative studier påberoper seg sjeldent å være generaliserbare, men de kan ha overføringsverdi til det praksisfeltet en undersøker (Maxwell, 2009, s. 246). En kan tenke at det bidrar til at den som leser det i ettertid har flere erfaringer enn før.

Å sikre gyldigheten i kvalitativ forskning kan gjøres gjennom transparens, altså gjennomsiktighet i hele prosessen (Tjora, 2021, s. 264). I denne studien er det brukt diktafon for å sikre at informantene blir sitert riktig. Men det vil fortsatt være mulighet for at de blir feiltolket (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 211). Det vil ikke være å komme utenom at jeg tolker det informantene sier.

For å svare ut problemstillingen, vil det her undersøkes ved å undersøke holdningene slik de kommer til uttrykk i en gruppe være med på å svare ut dette. Reliabilitet i kvalitativ forskning knyttes ofte til om det vil være mulig å reprodusere dataene (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 276).

### 3.6 Validitet

Validitet i kvalitativ forskning er et begrep som skal gjennomsyre hele prosessen (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 267). Å undersøke holdningene som kommer til uttrykk i samtaler mellom lærere ved å se på en samtale mellom lærere, og å forstå dette ved sosialkonstruktivistisk teori, vil bidra til validitet i undersøkelsen. Å behandle dataene slik Halkier (2010, s. 84-89) foreslår, bidrar til at datamaterialet blir sammenfattet på en systematisk måte. Som nevnt knyttet til reliabilitet vil det være en trussel mot den deskriptive

validiteten om en deltagers utsagn blir transkribert feil (Maxwell, 1992, s. 258-259). Intervjuet vil derfor bli lyttet gjennom flere ganger for å sikre at objektene blir sitert så nøyaktig som mulig.

Fortolkningsvaliditet er en annen viktig del av validiteten. Dette innebærer tolkninger som både deltagere og forsker gjør av hverandre i intervjusituasjonen (Maxwell, 1992, s. 288). For å sikre trusler mot dette vil det vektlegges transparens i oppgaven gjennom det hele, og det vil tydeliggjøres når tolkninger nettopp er tolkninger. Men en vil aldri kunne sikre seg fullstendig, siden en del av den kvalitative forskningen omhandler fortolkning.

Begrepsvaliditet kan ses opp mot om begrepene som brukes i studien er operasjonalisert både for informantene og i intervjuguiden (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 229). For å sikre trusler mot dette blir begrepene operasjonalisert for deltagerne samt i oppgaven opp mot tidligere teori og empiri.

### 3.7 Begrensninger

I denne undersøkelsen vil datamaterialet ikke kunne generaliseres. Formålet med denne undersøkelsen er å bidra til kunnskap og å rette søkelys mot hvilke holdninger som i konteksten kan komme til uttrykk gjennom samtaler mellom lærere. I humaniora er det å bidra til utvidet forståelse i seg selv verdifullt, siden erfaringer er en viktig del av den kunnskapen en innehar (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 290).

Det kan tenkes at deltagerne ikke tør å dele sine ærlige meninger i frykt for at andre skal være uenige. Det er også en risiko for at noen av deltagerne svarer i større eller mindre grad enn andre slik at det ikke blir samspeillet av meninger og erfaringer som kommer frem, men bare et fåtall av deltagerens synspunkter (Halkier, 2010, s. 56-59).

Når en skal behandle data fra et kvalitativt intervju vil datamaterialet bestå av kun det informanten sier. Når det behandles vil det da være viktig å være bevisst at en ikke faktisk vet noe annet enn det informanten sier. Dette kan knyttes til *theories of action* (uttalte teorier) og *theories in use* (anvendte teorier) (Argyris & Schön, 1974, s. 4-7). De uttalte teoriene er det som i hovedsak kan pekes på ved intervju, altså det en eksplisitt setter ord på. De anvendte teoriene er det en faktisk gjør i praksis.

Dette er relevant i denne oppgaven, siden det å skulle finne en absolutt holdning hos den enkelte lærer i gruppen vil være utfordrende. Også det å vite hvordan holdningene kommer til uttrykk i klasserommet vil være vanskelig. Det vil derfor kun være i den gitte konteksten som

denne gruppen er at en vil kunne påstå noe om de uttalte og ikke de anvendte teoriene som ligger til grunn.

Bias kan knyttes til at en som forsker er med på å påvirke den informasjonen en får inn gjennom hele prosessen (Dean & Whyte, 1958, s. 34). Dette er det ikke mulig å komme utenom, men det vil være viktig at en som forsker er transparent i hele prosessen (Maxwell, 2009, s. 243). Det som kommer frem fra informantene i et intervju er kun deres opplevelse, og denne opplevelsen filtreres gjennom følelser og kognitive reaksjoner som kommer til uttrykk i det hen sier (Dean & Whyte, 1958, s. 34). Slik det kommer frem på NESH sine sider forskningsetikk.no, kan bias komme frem i alle deler av en studie (NESH, u.a). I denne oppgaven vil det gjennom hele prosessen være viktig at jeg er bevisst dette. Det vil ikke være mulig å unngå at jeg som individ er med på å påvirke resultatene av denne studien, men ved å forholde seg til en sosialkonstruktivistisk forståelsesramme vil dette kunne ses på som en del av den opplevde virkeligheten.

*Social desirability* er et begrep som presenteres i forbindelse med at en ofte svarer det en tror andre ønsker å høre når en blir intervjuet, fordi en både bevisst og ubevisst ønsker å gi et godt inntrykk av seg selv (Richman et al., 1999, s. 755). Deltagerne kan ønske fremstå best mulig ovenfor både meg og de andre deltagerne.

### 3.8 Forskningsetikk

Forskningsetikk handler i seg selv om at det en undersøger er et gode for de eller den gruppen en undersøger. I dette tilfellet vil det være for å oppnå at elever med særskilte behov skal få det bedre. God forskningsetikk vil også være tilknyttet tillit til forskersamfunnet og forskning generelt. I denne undersøkelsen skal det forskningsetiske regelverket til de nasjonale forskningsetiske komiteene (NESH) implementeres slik det kommer frem på forskningsetikk.no, og undersøkelsen er meldt til Norsk senter for forskningsdata (NSD), og de tilrår den (Vedlegg 2).

Som Kvale og Brinkmann (2015, s. 95) legger frem, kan intervjuer forstås både etisk og moralsk. Disse begrepene skal gjennomsyre hele prosessen, fra at forskningen bidrar med noe nytt og nyttig på feltet, til at en behandler personer og data på en god måte.

Halkier (2010, s. 74) presiserer noen hensyn som skal tas ved fokusgruppeintervju knyttet til etikk. Deltagerne skal være forsikret om at de er anonyme for utenforstående, men i denne undersøkelsen vil deltagerne ikke være anonyme for hverandre. Det vil derfor presiseres som en del av samtykkeerklæringen at de ikke skal snakke med utenforstående om det som blir

sagt under fokusgruppeintervjuet. Deltakerne skal være informert om hva undersøkelsen går ut på og om muligheten til å trekke seg fra undersøkelsen, slik at de gir et informert samtykke.

Roberts et al. (2021, s. 3) trekker frem hvorvidt det er ulike etiske utfordringer knyttet til om en gjennomfører et intervju virtuelt eller fysisk, de henviser til blant annet Lobe et al. (2020, s. 5) som påstår at de fleste grunnleggende etiske utfordringene er de samme som ved et fysisk intervju. Dette vil ikke nødvendigvis alltid være tilfelle, da det å bli intervjuet hjemme både kan medføre at en får et innblikk inn i hvordan det ser ut hjemme hos den enkelte, eller om de ikke har tilgang til høretelefoner vil en kunne plukke opp lyder i bakgrunnen (Roberts et al., 2021, s. 9). For å møte disse utfordringene vil deltagerne bli å være bevisste hvor de sitter under intervjuet, gjerne alene på kontoret sitt, slik at en unngår forstyrrelser og at de deler av privatlivet sitt i bakgrunnen.

### 3.8.1 Personvern og datahåndtering

På forhånd blir det sendt ut et informasjonsskriv med samtykkeerklæring (Vedlegg 3).

Deltagerne vil bli gjort oppmerksomme på at de skal diskutere tema og ikke forhold som kan identifisere elever. Dette skal jeg være varsom på i transkriberingen av fokusgruppeintervjuet. Informantene vil bli anonymisert, og om noen skulle glemme seg og bruke navn på hverandre, vil dette ikke bli transkribert.

Det skal brukes diktafon-appen som automatisk laster lydfilen opp til tjenester for sensitive data (TSD) slik at lydfilen blir lagret sikkert, og ikke kan lyttes til lokalt på private enheter. OsloMet har noe som heter ROS- skjema, som er en risikoanalyse av hvilke trusler en kan møte på tilknyttet datahåndteringen. Dette er med på å sikre bevissthet rundt hvilke trusler som kan finnes mot denne studien (Vedlegg 4). Ved å gjennomgå på forhånd hvilke trusler som kan oppstå i sammenheng med datamaterialet og hvilke tiltak som er iverksatt for å forebygge brudd på anonymiteten til datamaterialet, sikres informantenes personvern i større grad.

## 4 Analyse av funn

I dette kapittelet presenteres og analyseres funnene i studien. Dette vil gjøres ved å se på ulike temaer som er relevante opp mot problemstillingen og forskningsspørsmålene i studien, altså gjennom en tematisk analyse. Funnene vil da analyseres opp mot relevant teori.

Gjennom den tematiske analysen kom det frem tre kategorier som retter søkelys mot problemstillingen og forskningsspørsmålene. Bakteppet for analysen er sosialkonstruktivistisk. De tre kategoriene er:

- Informantenes opplevelse av kollegiets holdninger
- Forholdet mellom det vi sier, og det vi gjør
- Forståelsen av de særskilte behovene som kommer til uttrykk

Innledningsvis kommer en redegjørelse for hvordan de tre kategoriene utkrystalliserte seg. Det første som ble gjort var å skrive ut det transkriberte intervjuet. Siden dette er et intervju, er deler av temaene allerede til stede som temaer når deltagerne snakket om en bestemt ting av gangen, selv om de kom tilbake til flere av temaene gjentatte ganger. Teksten ble videre organisert ved at hvert av de tre teamene ble gitt en farge, og de delene av den transkriberte teksten som falt inn under samme tema, ble markert med samme farge og ble organisert som en kategori av funn.

Tema i den første kategorien av funn omhandler deltagerens opplevelse av kollegiets holdninger, og er tilknyttet at de opplever kollegiet de er ansatt i som å inneha gode holdninger til elever med særskilte behov. Dette fremkommer eksplisitt gjennom fokusgruppen. Den andre kategorien av funn kan belyse deltagerens opplevelse av forholdet mellom det de sier at de gjør og det de faktisk gjør i praksis. Den siste kategorien av funn som skal belyses, er tilknyttet forståelsen deltagerne gir uttrykk for i sammenheng med elever med særskilte behov, både eksplisitt og noe implisitt.

### 4.1 Informantenes opplevelse av kollegiets holdninger

To av de tingene som kommer frem i datamaterialet, er at lærerne er opptatt av at de selv opplever at kollegaer og egen skole ønsker å hjelpe alle elever, og at de er bevisste på hvordan de omtaler og behandler elever, spesielt de elevene med særskilte behov. Ved flere anledninger presenterer deltagerne noe de ser på som en utfordring ved egen praksis, men de

er bevisste på å presisere at dette ikke nødvendigvis er noe de opplever ved egen skole eller blant egne kollegaer. Under er to eksempler på formuleringene til lærerne:

Kate: eg tenkjer meg at det at det generelt i alle de åra eg har jobba så er det ganske positivt og romslig elevsyn her på vår skole i hvert fall [...]

Margit: [...] så jeg føler sånn som du sa Kate, at vi er veldig romslige i forhold til å forstå elever og lytte på elever, og romslig i måten vi omtaler dem. Nå har jeg vært i skolen en stund og jeg tenker at vi har utvikla oss i en veldig positiv retning, og egentlig for vi klarer å ta det derre elevperspektivet. Jeg synes det er bedre nå enn før. Kanskje at vi har hatt en god utvikling ved at vi har mer kunnskap der og sånn så [...]

Dette kan forstås i lys av Haugen (2020, s. 419-420) sin inndeling av holdninger, der den kognitive komponenten av holdninger er tilknyttet tanker og kunnskap. Dette kan også forstås som at de i felleskap konstruerer en forståelse av at disse utfordringene er allmenne, men at de opplever en form for lojalitet ovenfor skolen og kollegaene (og kanskje også seg selv). Eller at de ønsker å fremstå på best mulig måte.

Dette kan rette søkelys mot uttalte teorier og anvende teorier. Den uttalte teorien på skolen innebærer at de er opptatt av gode holdninger til elever, og at en ønsker å fremstå på en måte som er i tråd med dette. Når mennesker i felleskap ønsker å nå et felles mål, kan felles holdninger oppstå for å nå dette målet, og de vil bli sosialisert inn i verdiene til gruppen (Katz, 1960, s. 171). Skoler har som oftest felles mål, både lokalt, kommunalt og nasjonalt. Det vil derfor være mulig tenke at dette er et uttrykk for felles holdninger og verdier. Ved en annen anledning snakker Kate eksplisitt om synet hun opplever de har i kollegiet:

Kate: [...] at sjølvom elevane slit med sitt og sine ting til tider og har ulike utfordringer både fordi de har ein sjukdom eller ein diagnose eller sånn, så sjølv om vi kan være frustrert og sliten så ligger det et slikt bra syn i bønn at kollegiet på ein måte vil hjelpe alle på lik linje [...]

Ens prosessering av informasjon knyttet til et holdningsobjekt (elever med særlige behov i dette tilfellet) vil være preget av ens egne holdninger (Bohner & Wanke, 2014, s. 13). Det vil derfor kunne være trolig at deltagerne her gir uttrykk for en felles forståelse av hva som er et godt elevsyn og derved at deres opplevelse av at egen arbeidsplass utøver dette. Det vil være trolig at deltagerne forstår og tolker de situasjonene som er i skolen gjennom sin egen forståelse og sine egne holdninger og dermed forstår dem som gode holdninger. Det vil være

vanskelig å se på enten kognisjon eller kultur isolert, da de er gjensidig avhengige av hverandre (D'Andrade, 1981, s. 179). Ved et sosialkonstruktivistisk syn på dette vil altså deltageres holdninger og kulturen de er en del av kunne forstås som gjensidig avhengige og derfor vanskelige å skille. Individene og kulturen sin forståelse kan altså i sum forstås som den forståelsen lærere har av elever med særskilte behov.

Videre modererer en av deltager de andres utsagn noe ved også å trekke inn at det er ansatte hos dem (som alle andre steder) som nok kunne hatt behov for å arbeide noe med sine egne holdninger.

Sigrun: Jeg tenker det er fint og gjenkjennelig alt det dere sier eh og jeg tenker at det er jo et bilde av skolen vår [...] da tenker jeg da også det selvfølgelig er sånn at hos oss som alle andre steder så er det noen som kanskje kunne øvd seg i litt bedre holdninger. For det ville vært veldig rart om det ikke var det på en arbeidsplass sånn vil det alltid være. Det vil komme og gå også må man alltid, det er enn sånn evighetsjobb å med noe som aldri stopper. Så en må holde den fanen høyt i vinden og det synes jeg for så vidt vi gjør. Det er ikke noe vi tar lett på vi tenker på det hele tiden at det er viktig for oss å ha et godt elevsyn og at alle skal med.

Dette kan forstås som et uttrykk for at ikke alle nødvendigvis er enige på en arbeidsplass. Slik som Levitan og Verhulst (2015, s. 311) finner i sitt eksperiment, vil ikke alle alltid ha like holdninger bare fordi de er i en gruppe, det er flere ting som må være til stede for det. Da holdninger er summerte erfaringer til et holdningsobjekt (Bohner & Wanke, 2014, s. 13) og alle har ulike erfaringer, vil også holdningene til den enkelte variere. I en gruppe modererer ofte deltagerne hverandre inn i normene og reglene som gjelder for den enkelte gruppen, enten gjennom anerkjennelse eller negative sanksjoner (D'Andrade, 1981, s. 186).

Ved at dette eksplisitt uttrykkes av en av deltagerne og at det ikke blir motsagt av de andre, kan det tyde på at det er en uttalt teori blant deltagerne i denne gruppen at ikke alle på en arbeidsplass nødvendigvis innehar like gode holdninger tilknyttet elever.

Dette kan fremstå som et eksempel på hvordan de i denne gruppen i felleskap forstår hva som er gode og dårlige holdninger, og hvordan de både formes og former gruppen som helhet og den felles forståelsen. Men en feilkilde kan være at deltagerne ønsker å fremstille seg selv og kollegiet på best mulig måte.

## 4.2 Forholdet mellom det vi sier, og det vi gjør

Informantene ble spurt om de tenker at det er diskrepans mellom det en faglig tenker at er den beste måten å håndtere en situasjon på og hvordan en i noen situasjoner handler. I denne studien vil det kun være mulig å si noe om de eksplisitte holdningene i denne gruppen, men lærernes opplevelse av forholdet mellom holdning og handling kan fortsatt være relevante erfaringer å ta med. Da det retter søkelys mot hvorvidt denne diskrepansen er en del av de uttalte teoriene og eksplisitte holdningen i gruppen eller ikke.

Basert på et noe lukket spørsmål fra meg svarte de tydelig at dette kan være tilfelle:

«Meg: [...] jeg lurte på om dere tenker at det noen ganger er slik at lærere kan tenke at noe er riktig, men så handler vi ulikt i situasjonen allikevel?

Olava: absolutt

Kate: ja hehe»

Informantene trekker videre inn dette med toleransevinduet, at lærere som elever kan bli påvirket og overstyrt av følelser og handle i affekt på lik linje med at elevene kan det. Holdninger kan være knyttet til følelser (Lines, 2005, s. 11). Handlinger, kroppslige reaksjoner, følelser og tanker er gjensidig avhengige (Dramsahl & Jordahl, 2015, s. 70-71). Tanker og kunnskap kan knyttes sammen til den kognitive delen av holdningene en innehar til holdningsobjektet (Haugen, 2020, s. 419-420). Dette trekker informantene videre inn slik:

Olava: [...] i en situasjon så vi er jo mennesker, vi er jo ikke roboter så så er det lett å bli styrt av følelsene for oss også og det er ikke bare for elevene.

Meg: er dere andre enige i det?

Kate: ja og det er jo det å kunne ha misforstått en situasjon det har jo me skjedd opptil flere ganger eh jeg tror det skjer no som er egentlig noko anna så reagerer du på det du tror du ser istaden for det som faktisk har skjedd eller opplevd.

Det trekkes også inn at lærere er mennesker som alle andre, siden de dermed også tolker gjennom sine egne erfaringer og forutinntatte forståelse, kan de også misforstå situasjoner (Bohner & Wanke, 2014, s. 13; Katz, 1960, s. 168). Videre forklarer de blant annet ved at en har ulik oppdragelse og erfaringer. Det kommer også ny forskning som er med på å påvirke hvordan vi nettopp forstår barna og situasjonene. Holdninger kan etter de er etablert være vanskelige å endre (Lines, 2005, s. 11).



Sigrun reflekterer også en del rundt dette med at hun etter å ha lært noe nytt og fått nye perspektiver, har hun måttet jobbe en del med seg selv og egen forståelse av elever. Hun trekker videre frem hvordan dette kan by på utfordringer, da en ofte handler på instinkt og at en må få innarbeidet noe for at en skal kunne handle slik. Vi kan agere direkte på følelser (D'Andrade, 1981, s. 188-190; Dramsdahl & Jordahl, 2015, s. 70). På samme måte som hun presenterer, kan en forstå at ved å endre handlinger kan en også endre ens tanker om situasjonen. På samme måte kan en endre tankene eller følelsene og derved endre handlinger (Dramsdahl & Jordahl, 2015, s. 70).

De holdningene som oftest kan påvirke handlingene våre er de som er stabile over tid og er lettest å hente frem, og disse vil ofte være de holdningene en jevnlig uttaler (Glasman & Albarracín, 2006, s. 818). Sigrun trekker frem at hun mener, og selv har erfart, at det er mulig å endre dette. Levitan og Verhulst (2015, s. 306-307) finner i sitt eksperiment at endring av holdning vil være mulig i møter mellom mennesker, men ikke alltid og ikke i all tid. Slik det beskrives her, vil en felles forståelse i en gruppe være med på å påvirke at dette blir mer sannsynlig. Deltagerne presiserer også ved flere anledninger at det er utfordrende å alltid skulle handle, slik de selv ordlegger seg, «pedagogisk riktig». Dette kan forstås som at en del av de uttalte holdningene i gruppen er at de handle ulikt fra den en faglig mener at er riktig.

Lærerne snakker en del om toleransevinduet, da dette er noe de har arbeidet med på skolen denne høsten. Toleransevinduet innebærer en forståelse av tredelt hjerne og at individenes reguleringsevne er like mye knyttet opp mot ens egen og de en har rundt seg sin evne til å regulere følelser og impulser (Nordanger & Braarud, 2017, s. 182-183). De knytter også dette til måten en som lærer møter elever som er utenfor toleransevinduet sitt på, da en selv som lærer på lik linje med elever kan være utenfor toleransevinduet.

Olava: [...] så blir både jeg og eleven mer og mer rolig lenger og lenger ut i den samtalen vi tar. Sånn at absolutt ja er svaret på det at vi kan vite hva som er riktig men handle på en annen måte [...]

Jamfør den kognitive diamanten (Dramsdahl & Jordahl, 2015, s. 70), kan flere ting påvirke handlinger, blant annet følelser og tanker. Dette innebærer at slik som Olava forklarer over kan en handle basert på følelser og ikke bare tanker. De implisitte holdningene en innehar er med på å påvirke handlingene til den enkelte (Hattie & Yates, 2014, s. 357-358). Og siden den kognitive diamanten forklarer det slik at handling er gjensidig avhengig av tanker,

følelser og kroppslige reaksjoner, er det mulig at både tanker og følelser kan påvirke handlinger.

Videre reflekterer deltagerne rundt hvordan erfaringer fra barndom og egen oppdragelse er med på å prege hvordan en intuitivt handler i møte med elever. Siden holdninger skapes og formes i sosiale rom der en opplever seg selv som en verdsatt og anerkjent del av felleskapet (D'Andrade, 1981, s. 186), vil det ikke være umulig å tenke at deltagerens holdninger også har blitt formet og oppmuntret i det oppvekstmiljøet de har vært en del av.

«Kate: mhm veldig bra poeng det derre med egen med egen oppvekst og oppdragelse det er jo det

Sigrun: mhm

Kate: det er jo forma gjennom mange år fleire og fleire år

Margit og Sigrun: mhm»

Dette samsvarer med en sosialkonstruktivistisk forståelse, der en i det sosiale samspillet er med på å i felleskap skape det som er meningsfylt, fremfor objektive fakta (Malterud, 2017, s. 29). De opplever at holdninger er noe som alle har med seg fra tidligere erfaringer. Dette samsvarer med forståelsen av holdninger som erfaringsbasert (Bohner & Wanke, 2014, s. 13).

Det er uttalt at en kan handle ulikt enn en ønsker i noen situasjoner. Dette forklares blant annet ved at følelser kan ta styringen over handlingene. Det trekkes også inn at det er vanskelig (men ikke umulig) å endre vaner.

#### 4.3 Forståelsen av særskilte behov som kommer til uttrykk

I denne delen av analysen analyserer det lærerne eksplisitt sier at de tenker om elever med særskilte behov før jeg videre skal analysere hva de sier når vi snakker om nettopp denne elevgruppen. Lærerne blir i denne studien spurt eksplisitt om hva de tenker knyttet til elever med særskilte behov, dette kan forstås som de eksplisitte holdningene de har til elevene. I løpet av fokusgruppen kommer det i tillegg også frem flere beskrivelser av elevene fra lærerne.

En av deltagerne presiserer at hun i sin utdanning arbeidet en del med forståelse av elever, hun presiserer det slik:

Olava: [...] veldig mye om elevsyn da og viktigheten av å ikke dømme noen gang egentlig altså personligheten til eleven. Å tenke at eleven dette er en vanskelig elev for

eksempel det er noe en ikke ønsker og den holdningen, at det er en vanskelig elev en var det vanskelig eller mer utfordringer som du er ikke sykdommen din du er ikke utfordringene dine på en måte

Ved å forstå elevens utfordringer ikke som rent definerende for eleven som person, kan en si at det ikke er en utelukkende medisinsk forståelse av eleven. Det er altså ikke noen medisinske karaktertrekk alene som er med på å definere eleven inn i en gruppe eller ikke (Smith, 2009, s. 22). Dette kan i større grad forstås som den relasjonelle forståelsen av vaksen, som har vært dominerende i nordisk pedagogikk (Shakespeare, 2006, s. 26). Dette innebærer slik deltagerne presiserer, at det er en diskrepans mellom faktorer i miljøet til den enkelte og individets funksjonsevne (Lie, 1989, s. 11). Det presiseres også at det er mer ved individet enn de barrierene de møter. Utfordringene til det enkelte individ vil derved være kontekstavhengig. Der en i noen kontekster vil møte barrierer vil en i andre kanskje ikke møte barrierer.

Lærerne blir eksplisitt bedt om å definere elever med særskilte behov tidlig i fokusgruppen, slik at det ligger en felles forståelse til grunn i den videre samtalen. Da de ble bedt om å definere hva særskilte behov innebærer, svarer de dette:

Kate: at de har behov for noe meir en gjennomsnittet på ein måte (ler litt)

Sigrun: ja det var kort og konsist i hvertfall

Olava: ler

Margit: mmhm

Kate: det kan være både fysiske ting og det kan være læremessige ting og det kan være så mangt

Den definisjonen som de i denne gruppen legger til grunn, ligger tett opptil den som blir presentert av Morken (2012, s. 155). Det er altså både somatiske og kognitive utfordringer som trekkes inn, og det er individer som er i behov av noe annet enn normen. Dette er selvfølgelig en vag forståelse, men det gjenspeiler sikkert også hvor mange ulike behov det kan være i et klasserom. Videre ser vi at Sigrun modererer noe det Olava sier ved at hun nyanserer utsagnet til Olava.

Olava: Jeg tenker da at elever som trenger litt ekstra oppmerksomhet og kjærighet fra en voksenperson rett og slett. Bekreftelse og anerkjennelse, det ja, det har ingen ting

med fagene å gjøre, men det får stor innvirkning på det faglige utbytte og det sosiale utbytte merker jeg veldig i inne hos meg i hvert fall

Meg: er dere andre enige i det

Sigrun: Jeg tror nok det gjelder med alle barn da det som Olava sa, at det er jo sammensatt det og den mer faglige biten av det som kan ligge i begrepet særskilte behov, men det er jo også den varme og omsorgsdelen som også er en stor del av den tenker jeg.

En av deltagerne trekker det så langt som til å si at det kan være behov for varme og omsorg som gjør at den enkelte har særskilte behov. Dette er ikke alle deltagerne enige i, men som i den sosiale forståelsen, der en kan forstå særskilte behov som en ikke-ideell tilstand og en anormalitet (Smith, 2009, s. 19), vil elever som ikke opplever omsorg, på lik linje med andre, være i behov av særlig tilrettelegging, på lik linje med elever med en somatisk funksjonsnedsettelse. Det vil altså være miljøet rundt det enkelte individ som er i behov av endring, og ikke det enkelte individ.

Her er det mulig de modererer hverandre noe ved at Sigrun ikke nødvendigvis anerkjenner det Olava sier, siden hun ikke bekrefter eller anerkjenner det hun sier. I sosiale rom er det slik vi modereres og begrenses inn i felles normer og forståelse (D'Andrade, 1981, s. 186).

Mennesker som individer skiller seg fra datamaskiner ved at vi også kan agere på følelser, ikke kun på logikken. Dette medfører at den enkelte kan agere intuitivt uten å få en forsinkelse fra stimuli til respons, som ofte kan være hensiktsmessig (D'Andrade, 1981, s. 188-190). Deltagerne trekker også frem hvordan de i kollegiet både lærer hverandre dele det som er utfordrende, og hjelper hverandre videre til løsninger.

Olava: [...] vi kan ofte ta oss selv i å oi nå blir det hørt det veldig negativt til det jeg sier. Når en kommer rett fra en krevende time da hvor vi har hatt mye utfordrende adferd kanskje slåssing og sånne ting hvor en er litt sånn ææ hvorfor gjør de sånn. At en er litt frustrert over det, så ja da merker vi det at da må vi kanskje huske på at dette det er mandag. Det er ekstra utfordrende på mandager det vet vi jo så det er litt det å få ut frustrasjon også må vi komme tilbake til hektene da [...]

Meg: dere andre nikket en del, er dere enige?

Kate: mhm

I den uttalte teorien og de eksplisitte holdningene som kommer til uttrykk i denne fokusgruppen kommer det frem hvordan de i felleskap hjelper hverandre bort fra negativ omtale av elever med vekt på de barrierene og utfordringene den enkelte elev har, og heller fokuserer på hva en kan gjøre videre. Dette kan forstås som at de hjelper hverandre fra et medisinsk perspektiv til et mer relasjonelt perspektiv på de utfordringene den enkelte elev kan ha i møte med skolen. Her kan det trekkes linjer til yrkesspråket til lærerne. Yrkesspråket vil være den samlede kunnskapen til profesjonen (Colnerud & Granström, 2015, s. 41).

Ved at Olava her årsaksforklarer utfordringene til eleven ved at det er mandag, kan dette også forstås som et uttrykk for sosial forståelse av vanskene. Siden inndeling av uker og starten på uken er et sosialt konstruert fenomen, kan da de utfordringene som oppstår ved ukestart for eleven forstås som et sosialt konstruert fenomen der vansken ikke ville vært til stede om de sosiale rammene hadde vært annerledes.

Lærerne viser videre at de er opptatt av løsninger og tiltak. Da de fikk presentert den første casen av en elev, var det første som ble sagt:

Kate: Jeg tenker, har den eleven eller vet den eleven på forhånd ko som ska skje i løpet av en dag og når ting skal skje. Ja en plan rett og slett, en dags plan og kanskje det kan trygge den eleven på overganger, det er det fyste je tenkte

Sigrun: Jeg tenker jo kanskje at her er det noen som ikke har snakket sammen eller noen som ikke har henta inn litt hjelp til å vurdere noen andre tilnæringsmåter tenker jeg.

Det første som blir presentert av Kate er knyttet til den enkeltes behov, dette kan forstås som medisinsk forståelse ved at det er egenskaper ved den enkelte som bidrar til at det er utfordringer i skolen for en selv (Nordahl, 2017, s. 352). Videre knyttes det opp mot rammene i skolen, noe som kan forstås som sosial forståelse gjennom å peke på at utfordringene kan ligge i sosiale strukturer fremfor i individet (Smith, 2009, s. 20), ved at de merker seg ut overgangene i skolen som triggende. Sigrun trekker inn at det kan være noen i miljøet rundt som ikke har hentet inn hjelp, det vil altså være feil på systemnivå som er med på å trigge den enkeltes utfordringer, og ikke kun noe i individet selv. Tiltakene som settes inn er både på individnivå, eleven får en tydelig plan, og på system- eller kontekstnivå, der en ser om det er tilnærmingen eller forståelsen som er utfordringen.

Videre trekker også deltagerne elevgruppen inn som støtte for elvene. Dette kan forstås i lys av sosial eller kontekstuell forståelse, her kommer de frem til at de gjennom samtalen får mulighet til å se på flere sider. De får mulighet til å se på miljøet rundt eleven direkte, altså klassen, og ikke bare på systemet og læreren, og hvordan det også kan fungere som en støtte.

Sigrun: mhm og ta inn det som vi snakket om her tidligere at du har jo kanskje vi kan jo lage oss den tankebanen at du har en velfungerende gruppe som den eleven skal inn i så kan en jo lage et slags støtteverk gjennom det

Slik som deltageren presenterer situasjonen, kan en tenke seg at en har en velfungerende gruppe, og dette vil jo være idealet. Ved en slik situasjon vil kanskje ikke den enkeltes utfordringer ha så mye å si, fordi miljøet rundt vil kunne bidra til å bryte ned barrierene.

Ved den neste forklaringen av samme case går de rett på det kontekstuelle, at skolekonteksten kan være utfordrende. De sier at det nesten kan virke som den er presentert fra foreldrenes side. Dette kan forstås som at de legger kontekstuell forståelse til grunn, da det er forholdet mellom individets funksjonsevne og miljøets funksjonskrav (Lie, 1989, s. 11). Kravene i hjemmesituasjonen vil være andre enn de i skolekonteksten. Utfordringene til eleven vil da kunne forstås som kontekstavhengig og ikke noe som følger eleven uavhengig av kontekst, slik det vil innenfor medisinske forståelsesrammer.

Sigrun: Så er det jo et spørsmål da om det han viser hjemme er noe den klarer å vise i gruppesammenheng er jo kanskje ikke alltid sånn har vi jo erfaring med noen elever som kan være en annen person i en hjemmesituasjon enn de er på skolen. Det er ikke så lett bestandig for barna å være i det rommet [...]

Olava: men det kan jo være at eleven er trygg hjemme men føler seg utrygg eller usikker i skolen eller på skolesammenheng, også kanskje derfor det er litt sånn adferds utfordringer og at en er urolig også utad fordi en kjenner på noe inni seg, og at han er god i ballspill og sånn da har man kanskje konsentrert den uroen inn i noe positivt da ja

Deltagerne trekker også inn om det er mulig at denne uroen eleven utviser kan forstås som bevegelsesbehov og utrygghet. Dette vil kunne forstås som om det er noen faktorer ved det enkelte individ og den konteksten det er i, fortsatt en kontekstuell forståelse av vanskene.

En annen deltager trekker videre inn at det er viktig at hele historien fortelles, og at en er bevisst hvilken historie en forteller om eleven. Ved å fokusere på helheten rundt den enkelte,

må en være bevisst på å forstå både begrensninger og muligheter. Det å få en diagnose kan bidra til at eleven får tilrettelegging, slik at en kan forebygge videre utvikling av vanskene (Morken, 2012, s. 156).

Margit: [...] de to presentasjonene er jo veldig, det styrer oss jo veldig i forventninger til den eleven eller holdninger kanskje også sant. Så det er jo veldig det har jo litt å si hvis vi ja presentasjonen av. Vi har av våre elever, hva vi sier om dem liksom eller, for vi skal jo være sanne det synes jeg er veldig viktig at du kan ikke hjelpe noen hvis du ikke er sann. Det tenker jeg med foreldre å at vi at det er viktig at vi er sanne at vi kan si hvordan vi opplever en elev, ikke for å kritisere men for å hjelpe og det er sikkert sant det begge de derre presentasjonene (casene) vi får til sammen liksom men egentlig så må vi må vi fortelle begge historiene for å være sanne

Olava og Kate: mhm

Det er en risiko for at en pålegger elevene skylden for de utfordringene de har i møte med skolen (Colnerud & Granström, 2015, s. 67). Som Margit trekker frem, så kan det være viktig å trekke frem ikke bare det som er utfordrende for den enkelte, men også det en får til. For denne gruppen elever vil det være spesielt viktig at en har et adekvat yrkesspråk for å beskrive nettopp dette (Colnerud & Granström, 2015, s. 66).

Det kommer ulik forståelse til uttrykk, men den kontekstuelle forståelsen er mest fremtredende. De ulike forståelsene kan forstås som at de belyser ulike aspekter ved helhetsbildet. Som Margit sier til slutt, vil det å både snakke om det negative og det positive være viktig i samtaler om elevene.

## 5 Drøfting

Denne oppgavens formål har er rette søkelys mot læreres holdninger i en gruppe, med særlig fokus på læreres holdninger til elever med særskilte behov. I denne delen av oppgaven skal dette drøftes i lys av funnene. Dette gjøres ved de tre forskningsspørsmålene som er en operasjonalisering av problemstillingen. Disse har vært utarbeidet for å knytte funnene i studien opp mot problemstillingen. Forskningsspørsmålene er:

- Hvordan omtaler deltagerne barn med særskilte behov?
- Hvilke eksplisitte holdninger kommer til uttrykk?
- Hvordan opplever deltagerne forholdet mellom holdning og handlinger?

### 5.1 På hvilken måte kommer holdningene til uttrykk i gruppen?

Kort oppsummert er deltagerne i hovedsak opptatt av at de ved eget kollegium er bevisste på og innehar gode holdninger til elever med særskilte behov.

I denne oppgaven vil holdningene bli tolket og forstått basert på to måter de kommer til uttrykk på i fokusgruppesamtalen. Den første er ved direkte spørsmål om hvordan deltagerne selv opplever holdninger til elever med særskilte behov blant lærere. Den andre måten vi kan se de komme til uttrykk er ved måten de går frem når deltagerne fikk opplest en case.

Gjennom fokusgruppen kommer det som nevnt i kapittel 4.1 frem, at lærerne er opptatt av at de på egen skole har gode holdninger til elevene, og at de som personalgruppe er opptatt av at alle skal få det de har behov for på sin skole, slik som Kate sier her «: [...] så ligger det et slikt bra syn i bønn at kollegiet på ein måte vil hjelpe alle på lik linje [...]»

Bakgrunnen for det som kommer frem gjennom fokusgruppen fra deltageren er uvisst, men det kan tenkes at denne gruppen lærere ikke ville valgt å jobbe et sted der verdiene som ligger til grunn ikke samsvarer med deres egne. Dette kan også forstås som *sosial diserability*, at de ønsker å fremstå på en god måte sosialt (Richman et al., 1999, s. 755).

For at en gruppes verdier skal internaliseres av den enkelte, er det fire faktorene som ifølge Katz (1960, s. 174-175) må være til sted. Disse innebærer at verdiene er konsistente med de en har fra før av, tydelige rammer for gruppens verdier, genuin mulighet til å delta eller opplevelse av seg selv som verdifull i gruppen, og at individet må se seg selv som en del av gruppen. Opplevelsen av hva som er gode verdier kan det tenkes at er subjektiv, og det kan



dermed tenkes at denne gruppen er enige om hva som er gode verdier å legge til grunn for arbeidet og derfor presiserer at deres opplevelse av at arbeidsplassen har et godt elevsyn er førende.

Dette er tosidig, da det på den ene siden er slik at holdningene som allerede er til stede i gruppen må ligge tett opptil den enkeltes egne holdninger for at de skal bli internalisert. Samtidig vil det å være en del av en gruppe være med på å påvirke den enkeltes holdninger. Dette kan forstås slik ved et sosialkonstruktivistisk syn, der det er deltagerens forståelser og meninger som i felleskap er med på å skape det som er meningsfylt (Malterud, 2017, s. 29).

Eventuelt kan dette forstås som de eksplisitte holdningene til de enkelte i gruppen og derved en del av de uttalte teoriene i gruppen. Altså at de på forhånd innehar like holdninger som medfører at de opplever gruppens holdninger som gode. Holdninger er i seg selv knyttet til at en opplever noe som fordelaktig eller ufordelaktig (Katz, 1960, s. 168)

Den andre måten holdningene kommer til uttrykk på er gjennom hvordan deltagerne angriper de casene de fikk av elevene. Det første de gjorde der var å gå rett på tiltak. Holdninger som er uttalt jevnlig er oftere lettere å hente frem og påvirker i større grad praksis (Glasman & Albarracín, 2006, s. 818). En kan legge til grunn at lærere ofte snakker sammen om elever og hvordan de på best mulig måte kan tilrettelegge for ulike elevgrupper jevnlig. Dette kan være med på å forklare hvorfor det første som kommer frem i fokusgruppen er at deltagerne tenker på tiltak for å bidra til færre utfordringer.

«Kate: jeg tenker har den eleven eller vet den eleven på forhånd ka som ska skje i løpet av en dag og når ting skal skje [...]»

Deltagerne viser også direkte ved å eksplisitt uttale det at de i kollegiet modererer hverandre hvis de opplever at de andre blir for negative i omtalen av elevene, slik som Olava sier her:

[...] vi kan ofte ta selv i å oi nå blir det hørtes det veldig negativt til det jeg sier når man kommer rett fra en krevende time da hvor vi har hatt mye utfordrende adferd kanskje slåssing og sånne ting hvor man er litt sånn ææ hvorfor gjør de sånn at man er litt frustrert over det så ja da merker vi det at da må vi kanskje huske på at dette det er mandag det er ekstra utfordrende på mandager det vet vi jo så det er litt det å få ut frustrasjon også må vi komme tilbake til hektene da [...]

I en gruppe vil utsagn som motstrider gruppens felles forståelse bli straffet ved negative sanksjoner (D'Andrade, 1981, s. 186). Altså at deltagerne ville oppleve sosialt ubehag ved å

komme med utsagn som strider mot den felles opplevelsen i gruppen. På samme måte vil en ved å uttale noe som samsvarer med gruppens opplevelse, oppleve anerkjennelse og medhold i gruppen. Slik vil en reguleres innenfor normene og reglene i gruppen (D'Andrade, 1981, s. 186). Gjennom fokusgruppen nikker deltagerne og sier ved flere anledninger «mhm» når de er enige i og anerkjenner det en annen deltager sier. Slik konstrueres og bekreftes holdningene i fokusgruppen mellom deltagerne.

## 5.2 Hvordan opplever deltagerne forholdet mellom holdning og handling?

Deltagerne er opptatt av at det kan være diskrepans mellom det de uttalt sier at de gjør og det de faktisk gjør i situasjoner, spesielt i situasjoner der det er mye emosjoner involvert.

En ting som kan være interessant å se på her er det faktum at både deltageren og flere teoretikere peker på at det kan være et misforhold mellom de uttalte og anvendte teoriene i feltet uten at en er klar over dette. Deltagerne snakker om at de ønsker å møte elevene på en måte, men at de kan bli styrt av følelser og spesielt frustrasjon i noen settinger, som kan bidra til at en agerer på en annen måte enn de skulle ønske de gjorde, eller som de faglig vet de burde agert. Deltagerne er tydelig klar over dette misforholdet. Følelser er gjensidig avhengige og kan påvirke handlinger, på samme måte som handlinger kan påvirke følelser (Dramsdaahl & Jordahl, 2015, s. 70). Dette samsvarer med både det Grue (2006) og Shakespeare (2006) peker på, at diskursen er en ting, men at handlingene kan være noe annet. Altså at de implisitte og de eksplisitte holdningene ikke trenger å være de samme.

En måte å forstå holdninger på, er at de har ulik styrke og viktighet for individet (Lines, 2005, s. 13). De holdningene som er sterke og viktige for den enkelte, vil være vanskeligere å endre enn de som er svake og ikke så viktige for den enkelte. Holdninger som er stabile over tid vil være mer sannsynlig å påvirke fremtidig adferd enn den som ikke er stabil (Glasman & Albarracín, 2006, s. 818). En kan her tenke at holdninger som er sterke og viktige og som er vanskelige å endre vil være stabile over tid. En kan altså tenke at sterke holdninger sannsynligvis vil kunne prege fremtidig adferd mer enn svakere holdninger.

Holdninger som er stabile over tid er ofte lette å hente frem, for at holdninger skal være lette å hente frem bør de være uttalte, og en bør ha jevnlig kontakt med holdningsobjektet (Glasman & Albarracín, 2006, s. 818). Lærere som er i kontakt med elever med særskilte behov og som samtaler om en bestemt måte å forstå elever med særskilte behov på, bør i teorien inneha den holdningen som de gir uttrykk for, og den bør prege handlingene. Men slik som nevnt over er det ikke realiteten. Det skilles som nevnt mellom uttalte og anvendte teorier, der de uttalte

teoriene ikke nødvendigvis alltid samsvarer med de anvendte teoriene og motsatt (Argyris & Schön, 1974, s. 4-7). Men det kan tenkes at ved å eksplisitt uttale de uttalte teoriene vil det være med på å øke sannsynligheten for at de preger fremtidig adferd i større grad.

En av de uttalte teoriene som kommer frem i datamaterialet er at det kan være et misforhold mellom holdningene en har og de handlingene en gjør i praksis. Ved at dette er en uttalt teori, kan det tenkes at det bidrar til at det er anerkjent i gruppen at en ikke alltid gjør det som faglig er riktig på bakgrunn av ulike forklaringer. Som at en er sliten eller stressa, eller som en av informantene legger det frem så er vi mennesker og ikke roboter. Dette kan forstås som at skillet mellom et menneske og en datamaskin er at mennesker ikke har en forsinkning fra stimuli til respons fordi en kan agere rett på følelser, og ikke trenger å gå innom logikk og intelligens (D'Andrade, 1981, s. 188-190). Ved at dette er en uttalt teori vil individene altså sosialiseres inn i denne forståelsen, fordi gruppen sender en sosial beskjed som regulerer den enkelte inn i en lik forståelse (Levitan & Verhulst, 2015, s. 306-307). Altså det å si at en burde ha gjort noe, men handlet på en annen måte kan forstås som en del av normene i gruppen.

Da tanker, handlinger og følelser er gjensidig avhengige av hverandre (Dramsahl & Jordahl, 2015, s. 70), vil dette kunne medføre at når det er en eksplisitt holdning i gruppen som omhandler at det er greit å handle ulikt enn tenker, vil det kunne medføre at en endrer den måten en tenker over noe. En kan tenke at det å ikke gjøre det samme som en tenker i ytterste konsekvens kan endre ens tanker om hvordan en forstår elever med særskilte behov.

Men dette må selvfølgelig ikke forstås slik at en ikke skal få lov til å dele den opplevelsen en har og de utfordringene en møter, det skal ikke bli tabubelagt å ha handlet på en annen måte enn det en i utgangspunktet ønsker. Bevissthet knyttet til at det en sier kan prege normene og praksis kan være hensiktsmessig.

### 5.3 Hvordan omtaler deltakerne barn med særskilte behov?

I hovedsak kommer det frem gjennom fokusgruppen, og i analysen av den, at deltagerne har en kontekstuell forståelse av de særskilte behovene til elevene. De beveger seg i noe grad innom både medisinsk forståelse og sosial forståelse av elever med særskilte behov, men hovedvekten slik det kommer frem i analysen ligger på den kontekstuelle forståelsen av elever med særskilte behov.

De eksplisitte holdningene en har til et holdningsobjekt er ofte tilknyttet det en uttaler når en samtaler om holdningsobjektet (Hattie & Yates, 2014, s. 375-376). De uttalte teorier i en

organisasjon handler om det en ville svart på et spørsmål om hvordan en ville handlet i en gitt situasjon (Argyris & Schön, 1974, s. 4-7). De eksplisitte holdningene kan derved forstås som knyttet til individene i en gruppe, mens de uttalte teoriene er knyttet til organisasjonen som helhet.

Det som i hovedsak kan pekes på i denne oppgaven, basert på den metoden som er brukt, vil være de uttalte teoriene og de eksplisitte holdningene til deltagerne i fokusgruppen. Dette kan altså forstås som de verdiene gruppen har, og slik læreren vet en bør og selv ønsker å opptre overfor elever med særskilte behov. Det er ikke alltid slik at personene som er en del av en gruppe er klar over at det er et misforhold mellom de uttalte og de anvendte teoriene (Argyris & Schön, 1974, s. 4-7).

Gjennom fokusgruppesamtalen omtales elever med særskilte behov i hovedsak på to måter. Det kommer til uttrykk i samtaler der deltagerne reflekterer rundt hvordan deltagerne opplever at denne elevgruppen blir omtalt. Ved direkte omtale av elever med særskilte behov kommer litt ulik forståelse til uttrykk. Refleksjoner rundt hvordan elever omtales er ofte i sammenheng med en form for metasamtale i fokusgruppen, tilknyttet hvordan de opplever at andre og de selv omtaler elever. Den direkte omtalen av elevene omhandler det informantene sier eksplisitt knyttet opp mot de to casene, her kommer også noe av deltagerens forståelse til uttrykk.

Den forståelsen en legger til grunn vil være med på å påvirke hvordan en tilrettelegger for den enkelte elev eller elevgruppen, som den kognitive diamanten illustrerer den gjensidige avhengigheten mellom tanker følelser, handling og kroppslig reaksjon (Dramsdahl & Jordahl, 2015, s. 71). Dette betyr at ved en sosial forståelse kan tiltakene settes inn i det sosiale rommet. I kontekstuell forståelse kan tiltakene settes inn hos både elev og i miljøet, og ved medisinsk forståelse skal tiltakene settes inn knyttet til den konkrete eleven.

Som her hvor Sigruns forståelse kan forstås som kontekstuell forståelse: «[...] så har jo erfaring med noen elever som kan være en annen person i en hjemmesituasjon enn de er på skolen det er ikke så lett bestandig for barna å være i det rommet [...].»

Det kommer frem et eksempel på to deltagere som ikke nødvendigvis er enige i hva som er særskilte behov. Olava sier at særskilte behov etter hennes erfaring også er knyttet til et særlig behov for kjærlighet, mens Sigrun mener dette er et generelt behov hos alle elever og ikke nødvendigvis i sammenheng med en spesifikk gruppe elever. Dette kan forstås som ulike eksplisitte holdninger, og ved samtalen er det mulig at de er med på å påvirke hverandres

holdninger. Dette samsvarer med forskning, at holdninger kan påvirkes av det sosiale rommet en er en del av (Levitan & Verhulst, 2015, s. 306-309).

Da holdninger er en evaluert sum av erfaringer tilknyttet et holdningsobjekt (Bohner & Wanke, 2014, s. 13), og holdninger som nevnt kan påvirke handlingene våre i noen kontekster (Kraus, 1995, s. 64), vil det kunne tenkes at den forståelsen en legger til grunn for særskilte behov kan være med på å påvirke hvilke tiltak som iverksettes. Dette innebærer at ved en medisinsk forståelse vil tiltakene som settes inn være overfor enkeltindividet. Retten til spesialundervisning §5-1 (Opplæringslova, 1998) er knyttet opp mot en individuell rett. Dette innebærer at det per i dag er slik at retten til spesialundervisning som stammer fra behov som bryter med normen og ikke kan organiseres med de ressursene som finnes generelt (j.fr. rett til tilpasset opplæring), innebærer en forståelse for at det er noe ved individet som medfører vanskene.

På en annen side kan en tenke at ved at en legger en sosial forståelse til grunn for vanskene slik som Sigrun i større grad gir uttrykk for her:

«jeg tenker jo kanskje at her er den noen som ikke har snakket sammen eller noen som ikke har eh henta inn litt hjelp til å vurdere noen andre tilnæringsmåter ehm tenker jeg»

Tiltakene som settes inn kan da være knyttet til systemnivå, skole og samfunn, og ikke til det enkelte individ, fordi barrierene som oppstår er knyttet til miljøet rundt, ikke den enkelte (Smith, 2009, s. 19).

Ved en relasjonell forståelse som Olava i større grad gir uttrykk for her:

men det kan jo være at eleven er trygg hjemme, men føler seg utrygg eller usikker i skolen eller på skolesammenheng. Kanskje derfor det er litt sånn adferds utfordringer og at en er urolig også utad fordi en kjenner på noe inni seg. At han er god i ballspill og sånn da har en kanskje konsentrert den uroen inn i noe positivt.

Det vil da kunne tenkes at den enkeltes behov kommer ved et misforhold mellom individets behov og forventningene i konteksten eller miljøet rundt. Altså kontekstuell forståelse (Lie, 1989, s. 11) Her vil det kunne tenkes at å møte den enkelte der den er og se på både individet og rammene vil være veien å gå.

Det kommer altså frem forståelser som kan tolkes ulikt, og deltagerne retter søkelys mot ulike aspekter ved særskilte behov. Gjennom intervjuet kommer en del ulike forståelser til uttrykk fra informantene, men summert er det den kontekstuelle forståelsen som kommer mest til

uttrykk. Dette samsvarer med det Shakespeare (2006, s. 26) skriver om at det er den mest utbredte forståelsen, men at den ikke nødvendigvis samsvarer med den praksisen som er ute i skolen. Det drøfter også Grue (2006) i sin bok, at kun fordi en endrer omtale og retorikk betyr ikke det nødvendigvis endring av praksis. Men slik det er drøftet i 5.2 kan de kanskje i lengden endres.

## 6 Avsluttende betraktninger

Hovedmomentene i denne oppgaven er at det er en uttalt teori om at det i dette kollegiet er gode holdninger til elever med særskilte behov. Det pekes også på hvordan holdningene både eksplisitt og noe mer implisitt kommer til uttrykk gjennom fokusgruppeintervjuet. Den forståelsen som ligger til grunn blant informantene er i stor grad knyttet til kontekstuell forståelse av særskilte behov. Det er også en uttalt og eksplisitt forståelse for at det er greit å mene en ting, men handle ulikt. Som det pekes på i drøftingen, kan dette ha implikasjoner for at det er greit å i noen situasjoner handle ulikt en det en faglig mener er korrekt.

### 6.1 Implikasjoner for praksis

Da holdninger kan påvirke adferd og handlinger, kan det tenkes at bevissthet rundt holdninger kan være vesentlig for profesjonsutøvere. Særlig de profesjonsutøverne som er i kontakt med sårbare grupper, siden de har større risiko for og er mer sårbare for stigmatisering og diskriminering (Smith, 2009, s. 20). Siden det også kan være slik at holdninger som ofte er uttalt i større grad kan påvirke handlinger fordi de er lettere tilgjengelige for den enkelte, vil det kunne tenkes at denne bevisstheten knyttet til begrepsbruk og diskurs påvirker den måten en agerer på i samspill med den bestemte gruppen.

Videre kan bevissthet rundt måten en forstår de særskilte behovene til den enkelte på, og hvor og på hvilken måte en skal sette inn tiltak, være vesentlig. Forventningene en har til den enkelte kan være med på å påvirke den enkelte elevs faktiske prestasjoner (Good et al., 2018; Rosenthal & Jacobson, 1992). Basert på dette kan bevissthet knyttet til de implikasjonene ens egen førforståelse og egne holdninger medfører, være nyttig i møte med denne elevgruppen, som i utgangspunktet blir oftere stigmatisert.

Det at deltagerne er opptatt av at de ved egen skole utviser gode holdninger til elever med særlige behov kan peke på flere ting. Blant annet at det å ha gode holdninger og at de er flinke på egen skole er en uttalt teori. Dette vil ikke bety at praksis nødvendigvis samsvarer, men da det å eksplisitt utale noe jevnlig kan være med på å endre praksis kan det være en fornuftig strategi. Det er også en mulighet for at dette er et uttrykk for sosial diserability, at de ønsker å få både seg selv og egen skole til å fremstå best mulig. Dette kan være både bevisst og ubevisst (Richman et al., 1999, s. 755).

Å ha som uttalt teori at en kan snakke om en måte å handle på, men handle på en annen måte, kan være problematisk, da dette innebærer at praksis forblir slik. Det kan tenkes at ved å også samtale om de anvendte teoriene i skolen og de implisitte holdningene til elever med særskilte behov, vil dette kunne bidra til at en i større grad kan ha en kritisk samtale tilknyttet måten elever med særskilte behov blir møtt på i skolen og hvilket tilbud de får der.

## 6.2 Implikasjoner for fremtidig forskning

Da denne oppgaven ikke ser på den kausale sammenhengen mellom det en sier og det en gjør, men heller teoretiserer det, kan det tenkes at å undersøke den kausale sammenhengen kan være nyttig. Altså det kan være interessant å se på om det er en kausal sammenheng mellom det en i kollegiet sier på personalrommet og det elever med særskilte behov får av tilbud i skolen.

Det kan videre tenkes at det hadde vært interessant å se om det er tilsvarende ved flere skoler. Og om det ved flere antall deltagere ville kommet tilsvarende svar.

Det ville også vært interessant å se om hvordan kollegiet og enkeltindividene kollegiet består av er med på å prege holdningene en har som gruppe og individer i skolekonteksten.

Elevenes stemme, deres opplevelse av egne utfordringer, er ikke trukket inn i denne oppgaven, men den er selvfølgelig helt essensiell. På hvilken måte elevene opplever andres holdninger til seg selv ville være interessant å undersøke.

Elever med særskilte behov som gruppe er i seg selv veldig vag, og det kan være relevant å dele det opp i ulike underkategorier og se om det er ulikt dem imellom, i forhold til hvordan skolen møter dem og de opplever seg selv i møte med skolen.

Det er flere instanser som er i kontakt med disse elevene, og å undersøke de ulike holdningene i ulike profesjoner, og se om det er noen variasjoner dem imellom ville også være interessant. Dette da den ulike faglige bakgrunnen kan være med på å prege holdningene og hvordan lærere forstår elever med særskilte behov

## 6.3 Studiens begrensninger

Ved studier med få deltagere er det begrensninger knyttet til bredden på informasjon en får hentet inn. I denne oppgaven kan det tenkes at det er mennesker som er spesielt interessert i temaet og derved ikke får vist flere synspunkter enn hos de som er interessert og bevisst på temaet som blir undersøkt. Som det er gjort rede for i metoden er det muligheter for at deltagerne sier det de tror jeg ønsker å høre og ikke det de faktisk mener. Ved at det er en



fokusgruppe er muligheten til stede for at de også ønsker å fremstå best mulig overfor kollegaene sine og meg. Dette vet en at er en feilkilde ved kvalitativt intervju, at deltagerne ønsker å fremstå på best mulig måte, selv om dette kan være ubevisst (Richman et al., 1999, s. 755). Selv om dette er en mulighet, opplevde jeg informantene som genuine og ærlige gjennom fokusgruppen, men kan selvfølgelig ikke garantere det, slik at dette er en begrensning ved denne studien.

Min egen førforståelse vil også kunne ha vært med å prege studien, og da jeg har flere års erfaring med mennesker med særskilte behov, kan min egen holdning og forståelse være med på å prege prosessen hele veien, altså bias (Maxwell, 1992, s. 288).

En annen begrensning er at deltagerne i fokusgruppen er kollegaer, noe som gjør at bredden i skolene ikke kommer frem i denne studien. Dette var heller ikke i utgangspunktet poenget for denne studien, men det vil si at det i denne studien kun vil være mulig å peke på hvordan det i nettopp denne gruppen kommer til uttrykk.

## Litteraturliste

- Ahlin, E. M. (2019). *Semi-structured interviews with expert practitioners: Their validity and significant contribution to translational research*. SAGE Publications Ltd.
- Alenizi, M. A. K. (2015). An Investigation of Teachers' Attitudes towards Children with Asperger's Syndrome. *Journal of Education and Learning*, 4(4), 136-148.  
<https://doi.org/10.5539/jel.v4n4p136>
- Arcangeli, L., Bacherini, A., Gaggioli, C., Sannipoli, M. & Balboni, G. (2020). Attitudes of mainstream and special-education teachers toward intellectual disability in Italy: The relevance of being teachers. *International journal of environmental research and public health*, 17(19). <https://doi.org/10.3390/ijerph17197325>
- Argyris, C. & Schön, D. A. (1974). *Theory in practice : increasing professional effectiveness*. Jossey-Bass.
- Avramidis, E., Bayliss, P. & Burden, R. (2000). A survey into mainstream teachers' attitudes towards the inclusion of children with special educational needs in the ordinary school in one local education authority. *Educational psychology*, 20(2), 191-211.  
<https://doi.org/10.1080/713663717>
- Barneombudet. (2017). *Uten mål og mening*. B. o. familiedepartementet. Barneombudet.  
<https://www.barneombudet.no/vart-arbeid/publikasjoner/uten-mal-og-mening-om-spesialundervisning-i-norsk-skole>
- Bekle, B. (2004). Knowledge and attitudes about attention-deficit hyperactivity disorder (ADHD): A comparison between practicing teachers and undergraduate education students. *Journal of Attention Disorders*, 7(3), 151-161.  
<https://doi.org/10.1177/108705470400700303>
- Bloor, M. (2001). *Focus groups in social research*. London: SAGE Publications.
- Bohner, G. & Wanke, M. (2014). *Attitudes and Attitude Change*. Taylor and Francis.  
<https://doi.org/10.4324/9781315784786>
- Brook, U., Watemberg, N. & Geva, D. (2000). Attitude and knowledge of attention deficit hyperactivity disorder and learning disability among high school teachers. *Patient education and Counseling*, 40(3), 247-252.  
[https://doi.org/10.1016/S0738-3991\(99\)00080-4](https://doi.org/10.1016/S0738-3991(99)00080-4)
- Campbell, D. T. (1950). The indirect assessment of social attitudes. *Psychological Bulletin*, 47(1), 15. <https://doi.org/10.1037/h0054114>
- Colnerud, G. & Granström, K. (2015). *Respekt för lärarprofessionen: Om lärares yrkesspråk och yrkesetik*. Liber.
- D'Andrade, R. G. (1981). The cultural part of cognition. *Cognitive science*, 5(3), 179-195.  
[https://doi.org/10.1016/S0364-0213\(81\)80012-2](https://doi.org/10.1016/S0364-0213(81)80012-2)
- Dalen, M. (2011). *Intervju som forskningsmetode* (2. utg. utg.). Universitetsforl.
- Dean, J. & Whyte, W. (1958). "How Do You Know if the Informant is Telling the Truth?". *Human organization*, 17(2), 34-38.  
<https://doi.org/10.17730/humo.17.2.55385ht75n416qp5>
- Dramsdahl, M. & Jordahl, H. (2015). *Kognitiv miljøterapi : samarbeid og endring*. Fagbokforl.
- Emmers, E., Baeyens, D. & Petry, K. (2021). The Subjective Norm and Attitudes of Preservice Teachers Toward Pupils With a Disability: An Experiment Based on the Cognitive

- Dissonance Theory. *Australasian Journal of Special and Inclusive Education*, 45(1), 49-61. <https://doi.org/https://doi.org/10.1017/jsi.2020.18>
- Glasman, L. R. & Albarracín, D. (2006). Forming attitudes that predict future behavior: a meta-analysis of the attitude-behavior relation. *Psychological Bulletin*, 132(5). <https://doi.org/10.1037/0033-2909.132.5.778>
- Good, T. L., Sterzinger, N. & Lavigne, A. (2018). Expectation effects: Pygmalion and the initial 20 years of research. *Educational Research and Evaluation*, 24(3-5), 99-123.
- Grue, L. (2006). *Funksjonshemning, retorikk og forståelse* (Bd. 1). Nasjonalt dokumentasjonssenter for personer med nedsatt funksjonsevne.
- Gwernan-Jones, R. & Burden, R. L. (2010). Are they just lazy? Student teachers' attitudes about dyslexia. *Dyslexia*, 16(1), 66-86. <https://doi.org/https://doi.org/10.1002/dys.393>
- Halkier, B. (2010). *Fokusgrupper*. Gyldendal akademisk.
- Hattie, J. & Yates, G. C. R. (2014). *Synlig læring og læringens anatomi*. Dafolo.
- Haugen, V. D. (2020). Holdninger blant studenter i barnehagelærerutdanningen til barn med særskilte behov. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 104(04), 416-428.
- Hornstra, L., Denessen, E., Bakker, J., Van Den Bergh, L. & Voeten, M. (2010). Teacher attitudes toward dyslexia: Effects on teacher expectations and the academic achievement of students with dyslexia. *Journal of learning disabilities*, 43(6), 515-529. <https://doi.org/https://doi.org/10.1177/0022219409355479>
- Jackson, P. W., Silberman, M. L. & Wolfson, B. J. (1969). Signs of personal involvement in teachers' descriptions of their students. *Journal of educational psychology*, 60(1), 22-27. <https://doi.org/https://doi.org/10.1037/h0026690>
- Johannessen, L. E. F., Rafoss, T. W. & Rasmussen, E. B. (2018). *Hvordan bruke teori? : nyttige verktøy i kvalitativ analyse*. Universitetsforl.
- Katz, D. (1960). THE FUNCTIONAL APPROACH TO THE STUDY OF ATTITUDES. *Public opinion quarterly*, 24(2), 163-204. <https://doi.org/10.1086/266945>
- Kitzinger, J. (1994). The methodology of focus groups: the importance of interaction between research participants. *Sociology of health & illness*, 16(1), 103-121. <https://doi.org/https://doi.org/10.1111/1467-9566.ep11347023>
- Kraus, S. J. (1995). Attitudes and the prediction of behavior: A meta-analysis of the empirical literature. *Personality and social psychology bulletin*, 21(1), 58-75. <https://doi.org/https://doi.org/10.1177/0146167295211007>
- Krischler, M. & Pit-ten Cate, I. M. (2019). Pre-and in-service teachers' attitudes toward students with learning difficulties and challenging behavior. *Frontiers in Psychology*, 10. <https://doi.org/https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.00327>
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (T. M. Anderssen & J. Rygge, Overs.; 3. utg. utg.). Gyldendal akademisk.
- Levins, T., Bornholt, L. & Lennon, B. (2005). Teachers' experience, attitudes, feelings and behavioural intentions towards children with special educational needs. *Social Psychology of Education*, 8(3), 329-343. <https://doi.org/10.1007/s11218-005-3020-z>
- Levitan, L. C. & Verhulst, B. (2015). Conformity in Groups: The Effects of Others' Views on Expressed Attitudes and Attitude Change. *Political behavior*, 38(2), 277-315. <https://doi.org/10.1007/s11109-015-9312-x>
- Lie, I. (1989). *Rehabilitering : prinsipper og praktisk organisering*. Gyldendal.
- Lines, R. (2005). The Structure and Function of Attitudes Toward Organizational Change. *Human resource development review*, 4(1), 8-32. <https://doi.org/10.1177/1534484304273818>

- Lobe, B., Morgan, D. & Hoffman, K. A. (2020). Qualitative data collection in an era of social distancing. *International Journal of Qualitative Methods*, 19, 1-8.  
<https://doi.org/https://doi.org/10.1177/1609406920937875>
- Malterud, K. (2017). *Kvalitative forskningsmetoder for medisin og helsefag* (4. utg. utg.). Universitetsforl.
- Maxwell, J. (1992). Understanding and validity in qualitative research. *Harvard educational review*, 62(3), 279-301.  
<https://doi.org/https://doi.org/10.17763/haer.62.3.8323320856251826>
- Maxwell, J. A. (2009). Designing a qualitative study. I Leonard Bickman & D. J. Rog (Red.), *The SAGE handbook of applied social research methods* (Bd. 2, s. 214-253). SAGE Publications.
- Mc Keon, D. (2020). 'Soft barriers'—The impact of school ethos and culture on the inclusion of students with special educational needs in mainstream schools in Ireland. *Improving Schools*, 23(2), 159-174. <https://doi.org/https://doi.org/10.1177/1365480219898897>
- Mjaavatn, P. E. & Frostad, P. Økning i spesialundervisning gjennom skoleløpet: Er lærernes holdninger en del av problemet? <http://fpkf.no/artikler/tidsskrift/psykologi-i-kommunen-5-2015/Per-Egil-Mjaavatn-og-Frostad-5-2015.pdf>
- Monsen, J. J. & Frederickson, N. (2004). Teachers' attitudes towards mainstreaming and their pupils' perceptions of their classroom learning environment. *Learning Environments Research*, 7(2), 129-142.  
<https://doi.org/https://doi.org/10.1023/B:LERI.0000037196.62475.32>
- Morken, I. (2012). *Normalitet og avvik : spesialpedagogiske utfordringer : en innføring* (2. utg. utg.). Cappelen Damm akademisk.
- Morris, J. (1991). *Pride against prejudice: A personal politics of disability*. Womens PressLtd.
- Mosvold, R. & Ohnstad, F. O. (2016). Profesjonsetiske perspektiver på læreres omtaler av elever. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 100(1), 26-36. <https://doi.org/10.18261/issn.1504-2987-2016-01-04>
- Murdock-Perriera, L. A. & Sedlacek, Q. C. (2018). Questioning Pygmalion in the twenty-first century: The formation, transmission, and attributional influence of teacher expectancies. *Social Psychology of Education*, 21(3), 691-707.
- NESH, D. n. f. k. f. s. o. h. (u.a). Bias.  
<https://www.forskningsetikk.no/ressurser/fbib/uavhengighet/bias/>
- Nordahl, T. (2017). Forståelse av læringsutbytte til elever som mottar spesialundervisning. I P. Haug (Red.), *Spesialundervisning : innhold og funksjon* (s. 350-367). Samlaget.
- Nordahl, T. (2018). *Inkluderende fellesskap for barn og unge*. Fagbokforl.
- Nordanger, D. Ø. & Braarud, H. C. (2017). *Utviklingstraumer : regulering som nøkkelbegrep i en ny traumepsykologi*. Fagbokforl.
- Oliffe, J. L., Kelly, M. T., Gonzalez Montaner, G. & Yu Ko, W. F. (2021). Zoom interviews: benefits and concessions. *International Journal of Qualitative Methods*, 20, 1-8.  
<https://doi.org/https://doi.org/10.1177/16094069211053522>
- Oliver, M. (1990). *Politics of disablement*. Macmillan International Higher Education.
- Opplæringslova. (1998). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa* (5-1). Lovdata.
- Opplæringsloven. (1998). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa*.  
[https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61/KAPITTEL\\_2#%C2%A72-2](https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61/KAPITTEL_2#%C2%A72-2)

- Park, M., Chitiyo, M. & Choi, Y. S. (2010). Examining pre-service teachers' attitudes towards children with autism in the USA. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 10(2), 107-114. <https://doi.org/https://doi.org/10.1111/j.1471-3802.2010.01150.x>
- Postholm, M. B. & Jacobsen, D. I. (2018). *Forskningsmetode for masterstudenter i lærerutdanningen*. Cappelen Damm Akademisk.
- Richman, W. L., Kiesler, S., Weisband, S. & Drasgow, F. (1999). A meta-analytic study of social desirability distortion in computer-administered questionnaires, traditional questionnaires, and interviews. *Journal of applied psychology*, 84(5), 754. <https://doi.org/http://dx.doi.org/10.1037/0021-9010.84.5.754>
- Roberts, J. K., Pavlakis, A. E. & Richards, M. P. (2021). It's More Complicated Than It Seems: Virtual Qualitative Research in the COVID-19 Era. *International Journal of Qualitative Methods*, 20, 1-13. <https://doi.org/https://doi.org/10.1177/16094069211002959>
- Rosenthal, R. & Jacobson, L. (1992). *Pygmalion in the classroom : teacher expectation and pupils' intellectual development* (Newly expanded ed. utg.). Crown House.
- Sakadami-Angelopoulou, N., Tsikoulas, J., Abatzides, G. & Bagiatis, K. (1994). Knowledge of and attitudes towards children with special needs by selected groups. *Perceptual and motor skills*, 79(1), 19-23. <https://doi.org/https://doi.org/10.2466/pms.1994.79.1.19>
- Scanlon, G., McEnteggart, C. & Barnes-Holmes, Y. (2020). Attitudes to pupils with EBD: An implicit approach. *Emotional and Behavioural Difficulties*, 25(2), 111-124. <https://doi.org/https://doi.org/10.1080/13632752.2020.1729609>
- Shakespeare, T. (2006). *Disability rights and wrongs*. Routledge.
- Silberman, M. L. (1969). Behavioral expression of teachers' attitudes toward elementary school students. *Journal of educational psychology*, 60(5), 7. <https://doi.org/https://doi.org/10.1037/h0028315>
- Smith, S. R. (2009). Social justice and disability: competing interpretations of the medical and social models. I T. Shakespeare, S. Vehmas & K. Kristiansen (Red.), *Arguing about disability : philosophical perspectives* (s. 15-29). Routledge.
- Sosialdepartementet. (2003). Nedbygging av funksjonshemmende barrierer: Strategier, mål og tiltak i politikken for personer med nedsatt funksjonsevne [Dismantling disabling barriers: Strategies, goals and measures in politics for people with impairments]. Oslo, Norway: Sosialdepartementet. I. Sosialdepartementet Oslo. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/stmeld-nr-40-2002-2003-/id197129/?ch=1>
- Thagaard, T. (2018). *Systematikk og innlevelse : en innføring i kvalitative metoder* (5. utg. utg.). Fagbokforl.
- Thunberg, S. & Arnell, L. (2021). Pioneering the use of technologies in qualitative research—A research review of the use of digital interviews. *International Journal of Social Research Methodology*, 1-12. <https://doi.org/https://doi.org/10.1080/13645579.2021.1935565>
- Tjora, A. H. (2021). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis* (4. utgave. utg.). Gyldendal.
- Tran, B., Rafinejad-Farahani, B., Moodie, S., O'Hagan, R. & Glista, D. (2021). A Scoping Review of Virtual Focus Group Methods Used in Rehabilitation Sciences. *International Journal of Qualitative Methods*, 20, 1-18. <https://doi.org/https://doi.org/10.1177/16094069211042227>
- Utdanningsdirektoratet. (2017). Veilederen Spesialpedagogisk hjelp. <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/sarskilte-behov/spesialpedagogisk-hjelp/Spesialpedagogisk-hjelp/Retten/Vilkar/#>

## 7 Vedlegg

### 7.1 Vedlegg 1

#### **Intervjuguide**

Jeg vil starte med å si at dere vil bli anonymisert i oppgaven, det er ingen andre enn jeg som vil vite hvem som har sagt hva i den ferdige oppgaven. Om noen av dere glemmer dere og bruker fornavn på hverandre vil dette ikke bli transkribert. Om dere ønsker å trekke tilbake noe dere har sagt kan dere ta kontakt med meg så vil det bli slettet innen en arbeidsdag.

Minner om at dere har taushetsplikt og ikke kan snakke om personidentifiserende opplysninger om elever. Om dere skulle glemme dere her vil jeg ikke transkribere det, kan hende jeg også bryter inn om det skulle bli for mye snakk om enkeltelever.

Lydopptaket vil kun vare i 45 min, så da vil det være et kort opphold mens jeg starter et nytt opptak.

Prøver oss på en så naturlig samtale som mulig så bare ta ordet når dere føler for det, jeg skal ikke delta og skal prøve etter beste evne å ikke påvirke hva dere sier så om dere ikke opplever meg som ikke så anerkjennende så vil det være grunnen.

Før jeg starter opptaket

Presenterer navn, faglig bakgrunn og om ønskelig hvorfor de vil bli med?

Da starter jeg opptaket

#### **Forkunnskaper**

- Er holdninger til elever noe dere har vært borti i utdanningen?
- Er holdninger til elever noe som snakkes om i kollegiet?
- Er holdninger noe dere reflekterer rundt selv i eget arbeid?

#### **Begrepsavklaring**

- Hva tenker dere når jeg sier særskiltebehov?
- Hvordan går dere frem i kollegiet når det er elever med eller med mistanke om særskilte behov?

#### **Case**

1

Gutt på 11 år. Han har store adferds utfordringer, kan utagere både fysisk og verbalt.

Overganger er ofte med på å trigge eleven og medfører ofte at assistent eller lærer må bære

han ut av klasserommet og plassere han på et eget gruppe from for at han skal få roet seg. Gjør det helt midt på treet i de fleste fag, men adferden medfører ofte at han ikke får gjennomført oppgaver og prøver i undervisningen. Han har ikke lekser etter avtale med foreldrene da de ikke får han til å gjøre de hjemme.

- Hva tenker dere om dere hadde fått beskjed om at dere skulle få denne eleven i klassen 2

Gutt på 11 år. Han har flere gode venner i klassen og er ofte den som kan få både lærer og med elever til å le. Han er god i gym, spesielt ballidrett. Både i gymtimen og i friminuttene leker han fint med de andre, men har et sterkt konkurranseinstinkt. Foreldrene forteller selv at en av de tingene han setter mest pris på er å få sitte på fanget eller i armkroken mens han blir lest for eller ser på tv.

- Hva tenker dere om dere fikk beskjed om at dere skulle fått denne eleven i klassen deres?

### **Hva vi gjør, og hva vi sier?**

- Tenker dere at det er slik at lærere noen ganger gjør noe annet enn det de tenker er «riktig»?
- Hvordan opplever dere forholdet mellom det man vet er riktig å gjøre og det man endre opp med å gjøre i situasjonen?
- Hvorfor tror dere at lærere ikke gjør det de tenker at er riktig?
- Hvordan tenker dere lærere stiller seg til elever med særskilte behov?

### **Avsluttende**

- Noen tanker eller spørsmål helt til slutt?
- Er det noe jeg har spurt om som du ønsker å legge til eller endre svaret ditt på?

## 7.2 Vedlegg 2

10.05.2022, 08:59

# NSD NORSK SENTER FOR FORSKNINGSDATA

Meldeskjema for behandling av personopplysninger

## Vurdering

### Referansenummer

647468

### Prosjekttittel

Læreres holdninger til elever med særskilte behov

### Behandlingsansvarlig institusjon

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

### Prosjektansvarlig (vitenskapelig ansatt/veileder eller stipendiat)

Øystein Skundberg, oysteins@oslomet.no, tlf: +4767238905

### Type prosjekt

Studentprosjekt, masterstudium

### Kontaktinformasjon, student

Maja Arildsdatter Blekken, s325023@oslomet.no, tlf: 48146961

### Prosjektperiode

01.01.2022 - 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, og eventuelt i meldingsdialogen mellom innmelder og Personverntjenester. Behandlingen kan starte.

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET



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

## LOVLIG GRUNNLAG

Prosjektet vil innhente samtykke fra de registrerte til behandlingen av personopplysninger. Vår vurdering er at prosjektet legger opp til et samtykke i samsvar med kravene i art. 4 og 7, ved at det er en frivillig, spesifikk, informert og utvetydig bekreftelse som kan dokumenteres, og som den registrerte kan trekke tilbake.

Lovlig grunnlag for behandlingen vil dermed være den registrertes samtykke, jf. personvernforordningen art.

<https://meldeskjema.nsd.no/vurdering/61bb271e-c042-4211-af5e-9082cfc44dcc>  
10.05.2022, 08:59

Meldeskjema for behandling av personopplysninger

1/2

6 nr. 1 bokstav a.

## PERSONVERNPRINSIPPER

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

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

## DE REGISTRERTES RETTIGHETER

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

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

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

## FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

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

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

## MELD VESENTLIGE ENDRINGER

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

## OPPFØLGING AV PROSJEKTET

Personverntjenester vil følge opp ved planlagt avslutning for å avklare om behandlingen av personopplysningene er avsluttet. Lykke til med prosjektet!

<https://meldeskjema.nsd.no/vurdering/61bb271e-c042-4211-af5e-9082cfc44dcc>

### 7.3 Vedlegg 3

## Vil du delta i forskningsprosjektet

### «Læreres holdninger til elever med særskilte behov»

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å undersøke hvilke ord og hvilken forståelse som kommer til uttrykk i samtaler mellom lærere. I dette skrevet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

### Formål

I denne masteroppgaven ønskes det å belyse læreres holdninger til elever med særskilte behov. Dette for å bidra med kunnskap om hvilket syn og forståelse lærere kan ha til elever som kan ha behov for annen eller mer tilrettelegging enn andre elever. Forskningsspørsmålene som skal benyttes er:

- Hvordan omtaler deltakerne barn med særskilte behov?
- Hvilke eksplisitte holdninger kommer til uttrykk?

### Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Maja Arildsdatter Blekken er ansvarlig for prosjektet ([s325023@oslomet.no](mailto:s325023@oslomet.no)), med Øystein Skundberg ([oysteins@oslomet.no](mailto:oysteins@oslomet.no)) som veileder. Prosjektet er tilknyttet grunnskolelærerutdanningen ved Oslomet.

### Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Du får spørsmål om å delta fordi du er lærer på 1-7 trinn og har erfaring med arbeid med elever med særskilte behov.

### Hva innebærer det for deg å delta?

Hvis du velger å delta i dette prosjektet innebærer det at du deltar i et fokusgruppeintervju. Dette vil si at du deltar i en samtale med 6-8 andre lærere der i felleskap skal belyse prosjektets problemstilling. Det vil brukes en løs modell for samtalen. Jeg skal lede samtalen noe, men poenget er i utagningspunktet at det er deltagerne selv som skal dele sin forståelse og sine erfaringer. Avhengig av smittesituasjonen vil samtalen bli gjennomført fysisk eller via zoom.

### 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 vil kun være

- De som vi har tilgang ved behandlingsansvarlig institusjon vil være Maja Arildsdatter Blekken og Øystein Skundberg.
- Det vil bli tatt lydopptak der diktafonappen blir brukt. Dette er en app på telefonen der lydopptaket blir lastet opp til nettskjema. Opptaket blir umiddelbart kryptert og jeg vil kun ha tilgang til det i nettskjema eller TSD-prosjekt.
- Navnet og kontaktopplysningene dine vil jeg erstatte med en kode som lagres på egen navneliste adskilt fra øvrige data
- Deltagerne vil ikke kunne gjenkjennes i den ferdige masteroppgaven
- Opplysninger som kan bli tatt i bruk i den ferdige masteroppgaven vil være utdanningsbakgrunn og lengde de har arbeidet i skolen.

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

Opplysningene anonymiseres når prosjektet avsluttes/oppgaven er godkjent, noe som etter planen er 16.05.2022.

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

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

Dette masterprosjektet har blitt tilråd av 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:

- Prosjektansvarlig: Maja Arildsdatter Blekken ([s325023@oslomet.no](mailto:s325023@oslomet.no))
- Vårt personvernombud: Ingrid Jacobsen ([ingrid.jacobsen@oslomet.no](mailto:ingrid.jacobsen@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 ([personvertjenester@nsd.no](mailto:personvertjenester@nsd.no)) eller på telefon: 53 21 15 00.

Med vennlig hilsen

Maja Arildsdatter Blekken  
(Forsker)

Øystein Skundberg (veileder)

---

-----

## Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet Læreres holdninger til elever med særskilte behov, og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i fokusgruppeintervju
- å ikke dele opplysninger om de andre som har deltatt i fokusgruppen

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

---

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

## 7.4 Vedlegg 4

	situasjon	risiko	tiltak
lydopptak	Enheten har dårlig batteri	Får ikke tatt opp lyd	Ha lader tilgjengelig og se til at jeg har strøm på forhånd
diktafonapp	Teknisk svikt i appen	Får ikke lagret lydopptakene	A: Ha to enheter knyttet til nettskjema som tar opp lyd samtidig B: ha referent til stede som skriver underveis
diktafonapp	Dårlig kvalitet på opptaket	Får ikke transkribert data	A: Har notater fra referent som kan utfylle det som eventuelt går tapt B: har prøvd ut nettskjema på forhånd
andre	Opptaket lastes ved en feil ned på privat enhet	Personopplysninger på privat enhet	Sletter det så fort det lar seg gjøre fra enheten
lydopptak	Informantene bryter taushetsplikten	Tredjepersonsopplysninger blir delt	A: minner deltagerne på forhånd på taushetsplikten B: minner de på det om de begynner å snakke om det undervis C: transkriberer ikke tredjepersonsopplysninger
samtykke	Informantene skal være informert om hva det innebærer å delta	Informantene vet ikke hva det innebærer å delta	A: informantene har aktivt informert samtykke B: de blir minnet på hva det innebærer i starten
gjenkjennbare	Noen utenfor prosjektet kan gjenkjenne informantene	Deltagerne forblir ikke anonyme	A: deltagerne blir anonymisert i transkriberingen B: deltagerne signerer på at de ikke skal dele noe av det som skjer i fokusgruppen
Sletting av data	En informant vil trekke tilbake noe de sa	Samtykke trekkes tilbake	A: deltagerne signerer med aktivt informert samtykke B: dataene blir slettet ved første anledning etter at de har gitt beskjed om hva de ønsker slettet