

# MASTEROPPGAVE

**MGM05900**

**16. MAI (2022)**

Utagerende atferd og tilpasset opplæring  
Externalized behavior and adapted education  
Master i grunnskolelærerutdanning

30 sp oppgave

*«Jeg synes tilpasset opplæring høres fint ut, men jeg opplever at det ikke fungerer i praksis.  
Jeg ser så mange som ikke får det til»*

SOLVEIG S. LURA

**OSLOMET**

**OsloMet – storbyuniversitet**

**Fakultet for lærerutdanning og internasjonale studier  
Institutt for grunnskole- og faglærerutdanning**

## Sammendrag

Denne masteravhandlingen handler om læreres perspektiver på tilpasset opplæring for elever med utagerende atferd. Problemstillingen lyder derfor som følgende: *Hvilke perspektiver har lærere om tilpasset opplæring for elever med utagerende atferd på ungdomsskolen?* For å besvare oppgavens problemstilling ble det også utformet to forskningsspørsmål: (1) På hvilke måter forstås utagerende atferd blant lærere på ungdomstrinnet? (2) Hvordan tilrettelegger lærere opplæringen for elever med utagerende atferd?

For å innhente data ble det benyttet kvalitative intervjuer med fire lærere i Norge.

Datamaterialet er analysert gjennom en temabasert analyse. Resultatet fra analysen er drøftet i lys av tidligere forskning, relevant teori og lovverk.

Opgavens funn viser at informantene hadde både like og ulike perspektiver på tilpasset opplæring for elever med utagerende atferd. Viktigheten av å undersøke hva som lå bak den utagerende atferden kom frem som et essensielt funn. I hovedsak fremkom det fire eksempler på forklaringer til en utagerende elevatferd. Disse var: diagnoser, mangel på mestring eller lav mestringstro, dårlige skoleerfaringer eller vanskelig livssituasjon. Oppgavens informanter forstod utagerende atferd i all hovedsak på to ulike nivåer, hvor disse nivåene i noe grad overlappet hverandre. Denne studiens tolkning viser derfor at samme elev kan vise til ulike nivåer av utagerende atferd. På bakgrunn av informantenes forståelser av begrepet, har oppgaven stilt seg spørrende til om dette kan skyldes læreres ulike erfaringer. Om dette er tilfellet er kunnskap om utagerende atferd mer erfaringsbasert enn kunnskapsbasert.

Gjennom oppgavens funn kom det også frem at informantene så på lærer - elev relasjonen som nøkkelen til tilpasset opplæring. Informantene opplevde at elever med utagerende atferd kunne ha vanskeligheter med motivasjon, sosial kompetanse og selvregulering. Disse tre temaene ble derfor viktige prinsipper for lærerne i arbeide med tilpasset opplæring. Samtlige av oppgavens informanter problematiserte tilpasset opplæring gjennom manglende tid og ressurser. Funnene støttet derfor opp under tidligere forskning om gapet mellom inkluderingens ideal og praksis.

**Nøkkelord:** Tilpasset opplæring, eksternalisert atferd, inkludering, relasjonskompetanse

## Abstract

This master's thesis is about teachers' perspectives on adapted education for students with externalized behavior. The research question will therefore be as follows: what perspectives do teachers have on adapted education for students with externalized behavior in junior high school? To refine the thesis, two questions have been used: (1) In what ways are externalized behaviors understood by teachers at the junior high school? (2) How do teachers facilitate the schooling for students with externalized behavior?

To obtain the studies data there have been used qualitative interviews with four different teachers from Norway. The data material is analyzed through a theme-based analysis. The results from the analysis have been discussed in the light of previous research, relevant theory, and legislation.

The findings of this thesis show that the informants had both similar and different perspectives on adapted education for students with externalized behavior. The importance of examining what was behind the behavior emerged as an essential finding. There were mainly four examples of explanations for externalized student behavior. These were: diagnoses, lack of mastery or low mastery belief, negative school experiences or difficult life situations. The informants in this thesis understood externalized behavior mainly at two different levels, where these levels to some extent overlapped. The interpretation of this study therefore shows that the same student can refer to different levels of externalized behavior. Based on the informants' divergent understanding of the term, the assignments question whether this can be due to teachers' different experiences. If this is the case, knowledge of externalized behavior is more experience-based than knowledge-based.

Through the findings of this thesis, it also emerges that the informants considered the teacher-student relationship as the key to adapted education. The informants experienced that students with externalized behavior could have difficulties with motivation, social competence and self-regulation. These three themes therefore became important principles for the informants in adapted education. The informants problematized adapted education through lack of time and resources. The findings therefore supported previous research that refers to a gap between the ideal of inclusion and the practice of it.

**Keywords:** Adapted education, externalized behavior, inclusion, relational competence

## Forord

Der var masteroppgaven overstått, og jeg er så uendelig stolt. Det blir sagt at det å skrive en masteroppgave er som en tur i en berg-og-dal-bane. Det har jeg virkelig fått kjent på. Det har vært oppturer og nedturer, likevel vil jeg påstå at det har vært en fin opplevelse. Jeg har lært så mye om et tema jeg virkelig interesserer meg for, og det har vært motiverende i seg selv. Jeg håper du som leser også lærer noe av denne oppgaven og at den kan bidra til økt forståelse ovenfor dette viktige temaet.

Først og fremst vil takke alle informantene mine. Takk for tilliten dere gav meg og alle de verdifulle perspektiver dere delte. Uten dere ville ikke denne oppgaven kunne gjennomføres.

En spesiell takk til veileder Hege Knudsmoen for alle gode råd og veiledning.

Takk til mastergjengen, og fem fantastiske år sammen. I tillegg til en utdanning tar jeg også med meg mange gode minner og vennskap fra OsloMet.

Takk til min søster Miriam for alle lunsjpauser og oppmuntrende ord. Ingen motiverer eller inspirerer meg på den måten du gjør. I denne berg-og-dal-banen av en prosess, har du vært en viktig del av det hele. Ikke minst, takk til min svigerbror Natnael som tok seg tid til å korrekturlese hele oppgaven.

Takk til livets støttespiller, min ektemann Stig. Du har bidratt i både stort og smått, men det beste har vært enorme mengder skryt (til både meg og andre), utallige serveringer av iskaffe og middag på bordet etter en lang dag på lesesalen.

Med dette setter jeg mitt siste punktum for oppgaven. God lesing.

# 1. Innholdsfortegnelse

<b>Sammendrag</b> .....	<b>1</b>
<b>Abstract</b> .....	<b>2</b>
<b>Forord</b> .....	<b>3</b>
<b>1 Innledning</b> .....	<b>7</b>
1.1 Presentasjon av tema .....	7
1.2 Presentasjon av problemstilling og forskningsspørsmål .....	8
1.2.1 Avgrensning .....	8
1.3 Sentrale begreper knyttet til problemstillingen .....	9
1.4 Min motivasjon .....	9
1.5 Oppbygging av oppgaven .....	10
<b>2 Teoretisk rammeverk</b> .....	<b>11</b>
2.1 Problematferd .....	11
2.1.1 Eksternalisert atferd .....	11
2.2 Atferdsproblemenes alvorlighetsgrad .....	12
2.2.1 Undervisnings- og læringshemmende atferd .....	12
2.2.2 Norm og regelbrytende atferd .....	13
2.2.3 Alvorlige atferdsproblemer .....	13
2.3 Diagnosesystemer for problematferd .....	14
2.4 Selvregulering .....	14
2.5 Motivasjon og mestring .....	15
2.6 Sosial kompetanse .....	16
2.7 Relasjonskompetanse .....	17
2.7.1 Relasjonsbygging .....	18
2.7.2 Tillit .....	19
2.7.3 Lærer – elev relasjon .....	19
2.8 Inkludering .....	20
2.8.1 Horisontal og vertikal inkludering .....	20
2.8.2 Smal og vid forståelse av inkludering .....	21
2.8.3 Problematferd og inkludering .....	22

2.9	<i>Tilpasset opplæring og differensiering</i> .....	22
<b>3</b>	<b>Metode</b> .....	<b>24</b>
3.1	<i>Forskningsmetode</i> .....	24
3.1.1	Det kvalitative forskningsintervjuet .....	25
3.1.2	Utforming av intervjuguide .....	25
3.1.3	Utvalg og rekruttering .....	26
3.1.4	Gjennomføring av intervjuene .....	27
3.1.5	Transkribering av intervjuene .....	28
3.2	<i>Analyse av data</i> .....	29
3.3	<i>Reliabilitet</i> .....	32
3.4	<i>Validitet</i> .....	32
3.4.1	Temabasert analyse .....	34
3.5	<i>Generaliserbarhet</i> .....	35
3.6	<i>Forskningsetikk</i> .....	36
3.6.1	Informert samtykke .....	36
3.6.2	Konfidensialitet .....	37
3.6.3	Konsekvens av deltakelse i studien .....	37
<b>4</b>	<b>Presentasjon av funn</b> .....	<b>38</b>
4.1	<i>Forståelse av utagerende atferd</i> .....	38
4.1.1	Bak den utagerende atferden .....	39
4.2	<i>Tilpasset opplæring for elever med utagerende atferd</i> .....	40
4.2.1	Perspektiver på tilpasset opplæring .....	40
4.2.2	For å få posisjon, trenger vi relasjon .....	41
4.2.3	Motivasjon og mestring .....	43
4.2.4	Selvregulering .....	44
4.2.5	Sosial kompetanse .....	45
4.3	<i>Den bitre sannhet - mangel på tid og ressurser</i> .....	47
<b>5</b>	<b>Drøfting av funn</b> .....	<b>49</b>
5.1	<i>På hvilke måter forstås utagerende atferd blant lærere på ungdomsskolen?</i> .....	49
5.1.1	Kritiske perspektiver til bruken av et atferds begrep på ungdomsskolen .....	49
5.1.2	Bak den utagerende atferden .....	50
5.1.3	Læreres perspektiver på utagerende atferd .....	52
5.2	<i>Hvordan tilrettelegger lærere opplæringen for elever med utagerende atferd?</i> .....	53

5.2.1	Perspektiver på tilpasset opplæring.....	54
5.2.2	Relasjonskompetanse .....	55
5.2.3	Sosial kompetanse, motivasjon og selvregulering.....	56
<b>6</b>	<b>Konklusjon.....</b>	<b>59</b>
<b>7</b>	<b>Kildeliste .....</b>	<b>61</b>

# 1 Innledning

## 1.1 Presentasjon av tema

Problematferd er en av de største utfordringene i dagens skole. Selv om det opereres med ulike tall estimeres det at ca 6,6 % av guttene og 2,1 % av jentene i skolen viser problematferd (Ogden, 2022, s. 18). Noen elever med denne atferden kan oppleves som høylytte eller at de lager mye uro i klasserommet. Enkelte kan oppleves som uhøflige og ha et grovt språkbruk, mens andre er sinte og viser til mye frustrasjon gjennom voldelige handlinger. Det kan ofte virke ut som om de ikke ønsker å ta del i undervisningen eller at de småprater mye og erter medelever. Problematferd kan oppfattes som et utfordrende område for både erfarne og nyutdannede lærere (Barmby, 2006; Jennings & Greenberg, 2009). Likevel er det viktig å påpeke at alle elever har ressurser og positive kvaliteter om de får muligheten til å vise dem (Ogden, 2022, s. 34).

Forskning viser en klar sammenheng mellom elever som viser problematferd og faglige prestasjoner (Ogden, 2022, s. 21). Dette kan ha ulike forklaringer, men det er likevel skolens ansvar å finne løsninger og tilbud som fungerer for eleven. I opplæringslova (1998) paragraf 1- 3 står det om alle elevers rett til tilpasset opplæring. Ettersom elevene har en rett, har skolen en plikt til å gjennomføre. Likevel forteller tidligere forskning at lærere opplever dette som utfordrende å praktisere (Kreitz-Sandberg, 2015, s. 145).

I opplæringsloven (1998) blir det presisert at alle elever har rett på et likeverdig opplæringstilbud i samsvar med lover og forskrifter. Tilpasset opplæring og inkludering bindes sammen av prinsippet om et likeverdig opplæringstilbud. Tanken om likhet og likeverd er en grunnleggende verdi som er forankret i menneskerettighetene og i barnekonvensjonen (De forente nasjoner, 1948, 2003). Likhetsbegrepet handler om å ha de samme rettighetene som alle andre. Det innebærer også at alle elever har rett på lik tilgang til utdanning (De forente nasjoner, 2003; Opplæringslova, 1998). Likeverd handler om å tilpasse opplæringen til den enkelte elevs behov. Derfor kan man si at likeverd i sammenheng med tilpasset opplæring innebærer en positiv forskjellsbehandling.

I løpet av de siste årene har forskning om problematferd fått en langt mer fremtredende plass i etableringen og vurderingen av tiltak i skolen. Imidlertid viser forskningsoversikter at



undersøkelser om problematferd er begrenset. Kunnskapen om problematferd har blitt større, men kunnskapsbaserte tiltak er oppvurdert og det finnes lite anvendelig forskning om hva som fungerer i praksis (Ogden, 2022, s. 18). Denne studien vil derfor søke etter funn som kan bidra til temaets forskningsfelt og flere perspektiver fra skolens praksis.

## 1.2 Presentasjon av problemstilling og forskningsspørsmål

Oppgavens problemstilling er dermed:

*Hvilke perspektiver har lærere om tilpasset opplæring for elever med utagerende atferd på ungdomsskolen?*

For å besvare oppgavens problemstilling ble det også dannet to forskningsspørsmål.

1. På hvilke måter forstås utagerende atferd blant lærere på ungdomsskolen?
2. Hvordan tilrettelegger lærere opplæringen for elever med utagerende atferd?

### 1.2.1 Avgrensing

Både problematferd og tilpasset opplæring er to store tema innenfor faglitteraturen. På grunn av oppgavens omfang vil denne studien ikke ha mulighet til å gå i dybden på alle delene av disse emnene. De perspektivene som er relevant for oppgavens problemstilling er derfor de eneste som vil bli diskutert.

Det finnes også ulike forklaringer til at elever viser utagerende atferd. Denne oppgaven vil ikke gå i detalj på alle mulige forklaringer, men sette søkelys på studiens egne funn når det kommer til tema. Oppgaven vil ikke gå i dybden på spesialundervisning i sin helhet, men sette søkelys på tilpasset opplæring i den ordinære opplæringen.

I denne oppgaven overlapper begrepene «inkludering» og «tilpasset opplæring» hverandre. Dette er fordi oppgavens informanter deler egne perspektiver på tilpasset opplæring for elever med eksternalisert atferd. Perspektivene omhandler en tilpasning for denne elevatferden med et overordnet mål om en inkluderende og likeverdig opplæring.

Begrepene «utagerende atferd» og «problematferd» vil også overlappe hverandre i oppgaven. Begrepene vil bli brukt for å beskrive en mer avgrenset og spesifikke undergrupper av den eksternaliserte atferden. Årsaken bak dette er at både problematferd og utagerende atferd er studert under det overordnede begrepet eksternalisert atferd. I det teoretiske rammeverket vil atferden være omtalt som eksternalisert atferd eller problematferd. I oppgavens presentasjon av funn vil det være omtalt som utagerende atferd. Årsaken til dette er at alle informantene var bedre kjent med begrepet utagerende atferd. I intervjuene var det derfor dette begrepet som ble anvendt. Dette ble overført til kapittel fem som omhandler oppgavens presentasjon av funn for å gjøre funnene så datanære som mulig.

### 1.3 Sentrale begreper knyttet til problemstillingen

Ut fra oppgavens problemstilling og forskningsspørsmål vil oppgaven avklare begrepene tilpasset opplæring, eksternalisert atferd, utagerende atferd og problematferd.

#### **Tilpasset opplæring**

Tilpasset opplæring innebærer at elever får ulik tilpasning slik at de har like muligheter til å oppnå sitt individuelle læringspotensial. Tilpasset opplæring skal i størst mulig grad foregå gjennom variasjon og tilpasninger til mangfoldet i elevgruppen innenfor fellesskapet. I arbeidet om å tilpasse opplæringen er det essensielt at lærere bruker et godt faglig skjønn. Om elever har behov for tilrettelegging utover det ordinære tilbudet har de krav på spesialundervisning (Kunnskapsdepartementet, 2017).

#### **Eksternalisert atferd**

Eksternalisert atferd kan beskrives som utagerende atferd som vises gjennom ytre atferd. Denne atferden reflekterer at personen opptrer negativt på det utvendige miljøet (Campbell et al., 2000; Eisenberg et al., 2001). Både utagerende atferd og problematferd er sosialt definerte, som betyr at det innebærer en atferd som bryter med hva som sosialt akseptert i miljøet eller kulturen den forekommer i (Ogden, 2022, s. 12).

### 1.4 Min motivasjon

Interessen for elever med utagerende atferd er noe som har fulgt meg gjennom mange år. I min første praksisperiode skulle jeg avslutte en undervisningstime da det jeg tolket som «ut ifra det blå», kom en notatbok flyvende gjennom klasserommet. Hendelsen kom som et sjokk,

men jeg husker at det tente en gnist i meg. Hvorfor så jeg ikke den komme? Denne hendelsen gjorde at det vokste en interesse for elever som på ulike måter viker bort i fra klasserommets satte normer og regler. Interessen for tilpasset opplæring har også fulgt meg over lang tid. Som lærer er det essensielt for meg at alle elevene kjenner på en tilhørighet. Det ble derfor naturlig for meg å slå sammen tilpasset opplæring og utagerende atferd for å skrive denne masteravhandlingen.

### 1.5 Oppbygging av oppgaven

Opgaven er delt inn i åtte kapitler. Innledningsvis i kapittel to har oppgaven presentert tema og avgrensning. Videre i kapittel tre vil det bli trukket frem forskning og teori som er relevant for oppgavens problemstilling. Kapittel fire vil redegjøre for valg innenfor metode, analyse, validitet og etikk. I kapittel fem vil oppgavens funn bli presentert, og i kapittel seks blir de empiriske funnene bli drøftet opp mot tidligere forskning og utvalgt teori. Avslutningsvis vil oppgaven komme med en konklusjon og forslag til videre forskning.

## 2 Teoretisk rammeverk

Dette kapittelet vil legge et grunnlag for det teoretiske rammeverket for oppgavens tema. Kapittelet har som mål å operasjonalisere essensielle begreper og presentere ulike teorier og tidligere forskning på følgende områder: problematferd, relasjonskompetanse og inkludering.

### 2.1 Problematferd

Ulike begreper har blitt brukt for å forklare problematferd blant elevene i skolen. Forståelser som tilpasningsvansker, atferdsvansker, sosiale og emosjonelle problemer og psykososiale problemer er begreper som har overlappet hverandre, uten at begrepsinnholdet nødvendigvis har blitt avklart. Andre begreper som skulk, disiplinproblemer og handlings- eller samspillsproblemer er også brukt for å beskrive elevatferden (Ogden, 2022, s. 12). Lei et al. (2016, s. 1) konkluderer i sin metaanalyse at flere forskere har en felles enighet om å skille mellom eksternalisert og internalisert atferd. Det er likevel ikke er en felles enighet om en eksakt definisjon på problematferd. Samlet sett uttrykker de ulike begrepene at det finnes mange forståelser av begrepet.

#### 2.1.1 Eksternalisert atferd

Liu (2004, s. 93) beskriver eksternalisert atferd som en væremåte som individuelt oppfattes som en negativ utagerende atferd. Eksternalisert atferd kan beskrives som utagerende atferd som vises gjennom ytre handlinger. Denne atferden reflekterer at personen opptrer negativt på det utvendige miljøet (Campbell et al., 2000; Eisenberg et al., 2001). Forskere har tatt i bruk ulike standarder for klassifiseringen av eksternalisert atferd (Lei et al., 2016, s. 1).

Eksternalisert atferd blir ofte forbundet med forstyrrende, hyperaktiv og aggressiv atferd.

Begrepene eksternalisert atferd og antisosial atferd er derfor ofte brukt som synonymer.

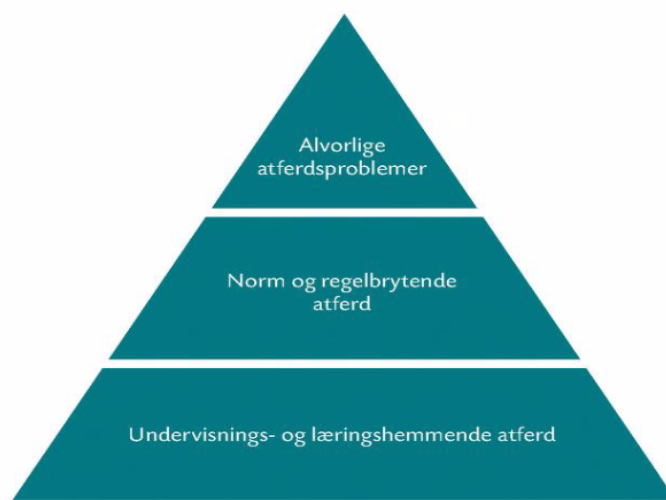
Likevel trekkes det et klart skille mellom dem (Hinshaw, 1987; Liu, 2004). Liu (2004, s. 94) hevder at flere teoretikere bruker begrepet eksternalisert atferd om antisosial atferd som ikke er like alvorlig. Videre presiserer hun at det ikke er tilfelle at elever med eksternalisert atferd også har antisosial atferd eller har alvorlige atferdsproblemer.

I motsetning til eksternalisert atferd innebærer internalisert atferd emosjonelle lidelser som depresjon, angst, tilbaketrekning og skyldfølelse (Zhang & Sun, 2011). Det kan likevel være viktig å presisere at det finnes en betydelig overlapping mellom eksternalisert og internalisert atferd. Dette er fordi det kan finnes elever som er både deprimerte og voldelige, ensomme og

sinte, som kan være sårbare, men fortsatt utagere og de kan mobbe andre eller bli mobbet selv (Liu, 2004; Nordahl et al., 2005).

## 2.2 Atferdsproblemenes alvorlighetsgrad

Ogden (2022, s. 12) grupperer problematferd inn etter alvorlighetsgradene: lærings- og undervisningshemmende atferd, norm og regelbrytende atferd, samt alvorlige atferdsproblemer. En fellesnevner for de ulike atferdene i skolen er den konstante aggressive og/eller ødeleggende atferden, som har en negativ konsekvens for andre eller utøveren selv. Han viser til en figur utformet som en pyramide (se figur 2.1).



Figur 2.1. Problematferd i skolen etter alvorlighetsgrad.

Nederst i figuren og på lavest alvorlighetsgrad kommer undervisnings- og læringshemmende atferd, videre følger norm og regelbrytende atferd som er på middels alvorlighetsgrad og øverst har man alvorlige atferdsproblemer som har en høy alvorlighetsgrad.

### 2.2.1 Undervisnings- og læringshemmende atferd

Undervisnings- og læringshemmende atferd er vanlig i de fleste skoler og handler om enkelthendelser som kan forekomme som uro, protester, bråk, opposisjon og regelbrudd. Dette kan gjøre det utfordrende for læreren å undervise og vanskelig for elevene å lære. Likevel er dette atferd som kan korrigeres av lærer med enkle midler. Sett alene, er lærings- og undervisningshemmende atferd en liten grunn til bekymring. Forekommer det for ofte kan

det føre til svak faglig fremdrift, negativ lærer- elev relasjon og skape negative ringvirkninger som igjen kan skape dårlige læringsbetingelser i klassen (Ogden, 2022, s. 13).

### 2.2.2 Norm og regelbrytende atferd

Ogden (2022, s. 13) forklarer norm og regelbrytende atferd som noe mer utfordrende å håndtere og dreier seg om elever som skulker, kommer for sent og som konsekvent ikke følger skolens regler og normer.

Norm- og regelbrytende atferd er handlinger som bryter med skolens forventninger til elevrollen. Atferden bryter med grunnleggende verdier og normer for ansvarlig, hensynsfull og vennlig atferd og hindrer positiv samhandling med andre. Den hemmer undervisnings- og læringsaktiviteter og dermed også elevenes læring og utvikling (Ogden, 2022, s. 13).

Ettersom definisjonen ikke viser til spesifikke avgrensningskriterier for atferden, inkluderes både elever som har en utagerende og konfliktpreget mestringsstil, og elever som har emosjonelle eller tankemessige utfordringer i definisjonen. Mens lærings- og undervisningshemmende atferd påvirkes av kjennetegn ved skolemiljøet, så forbindes norm og regelbrytende atferd med individuelle kjennetegn og sosial bakgrunn (Ogden, 2022, s. 14).

### 2.2.3 Alvorlige atferdsproblemer

Alvorlige atferdsproblemer kjennetegnes ved å være mer omfattende og vedvarende. Denne type elevatferd krever direkte og ofte omfattende innsats fra både skolen og dens støtteapparat. Et godt samarbeid med hjemmet er også essensielt (Ogden, 2022, s. 14).

Alvorlige atferdsproblemer kan defineres på følgende måte:

Alvorlige atferdsproblemer viser seg som vedvarende fiendtlighet og gjentatt fysisk aggressiv atferd. Atferden er ofte stabil over tid og påvirkes ikke nevneverdig av konsekvensene den utløser. Hos ungdom omfatter problemene lovbrudd, vold, rømming, skulk og motarbeiding av voksen autoritet (Ogden, 2022, s. 14).

De fleste utfordringene som kommer av denne type elevatferd må skolen løse selv, men i mange tilfeller er det nødvendig å samarbeide med andre instanser som PP-tjenesten, psykisk helsevern og barneverntjenesten (Ogden, 2022, s. 14).

### 2.3 Diagnosesystemer for problematferd

I diagnosesystemet DSM-5 (American Psychiatric Association, 2013, s. 462-475) opereres det med tre diagnose-kategorier for utagerende atferd. ODD (Oppositional Defiant Disorder) og CD (Conduct Disorder), hvor ODD kan oversettes på norsk til «opposisjons- eller trassforstyrrelse» og CD kan oversettes til «alvorlig atferdsforstyrrelse». Kjennetegn for ODD handler blant annet om å ha et høyt temperament eller at en ofte er i et irritabelt humør, stadig kommer i konflikt med voksne, beskylder andre for egne feil eller saboterer regler og påbud fra autoriteter. For at disse handlingene skal oppfattes som kriterier for ODD må et visst antall handlinger foregå i et mønster over minst seks måneder. En vanlig sammenhengende tilstand til ODD er CD. CD omfatter mer alvorlig atferd hvor kriteriene omhandler stadig bruk av vold og trusler mot andre, ofte tar initiativ til slåsskamper, har ødelagt andres eiendeler med vilje og har ofte alvorlige brudd på normer og regler. Også ved denne diagnosen skal det være et repeterende handlingsmønster av flere kriterier over en lengre periode for å kunne stille diagnosen (American Psychiatric Association, 2013).

ADHD (Attention-Deficit/Hyperactivity Disorder) blir i ICD-11 definert som et vedvarende mønster av uoppmerksomhet, hyperaktivitet og/eller impulsivitet som har en direkte negativ innvirkning på akademisk, sosial eller yrkesmessig funksjon. Graden av uoppmerksomhet, impulsivitet og hyperaktivitet er utenfor grensene for hva som ligger innenfor normalen i alder eller intellektuelt nivå (World Health Organization, 2019).

### 2.4 Selvregulering

De ulike begrepene selvregulering, selvkontroll, selvdisiplin, emosjonsregulering og sinnemestring er begreper som omtrent har samme meningsinnhold (Ogden, 2022, s. 217). Denne oppgaven vil sette søkelys på begrepet selvregulering. Selvregulering består av indre emosjonsregulering og ytre atferdsregulering. Emosjonsregulering er viljestyrt og krever derfor innsats. Emosjonsregulering handler om prosessen ved å regulere egne følelser ved å enten starte, hemme eller opprettholde dem for å tilpasse seg sosialt eller for å nå egne mål. Atferdsregulering innebærer det å motstå fristelser, være oppmerksom, følge regler og det å

unngå uønskede handlinger (Eisenberg et al., 1997, s. 643). Selvregulerte barn er selvstendige og viljestyrte. Elever med god selvregulering påvirkes ikke i betydelig grad av andres humør og reaksjoner. Disse elevene tåler provokasjoner og lar seg ikke lett påvirke av negativ stemning i en arbeidsgruppe (Nisbett et al., 2012).

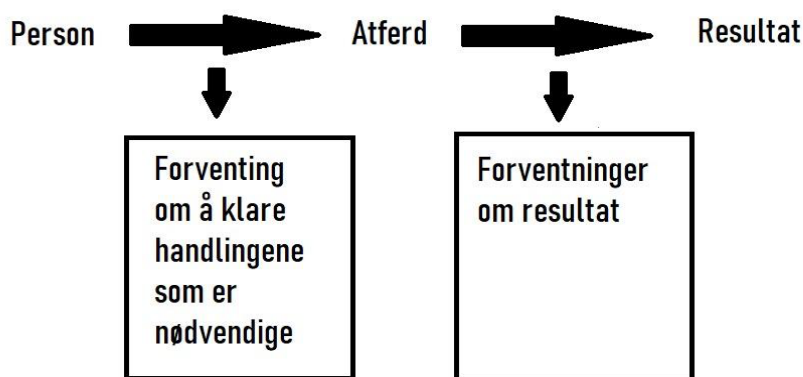
## 2.5 Motivasjon og mestring

Motivasjon har en nær relasjon til en elevs selvregulering (Hopfenbeck, 2011, s. 360).

Innenfor selvregulering er det vanlig å skille mellom hovedkategoriene autonom motivasjon og kontrollert motivasjon. Amotivasjon står i kontrast til disse to, ettersom den innebærer en mangel på intensjon og motivasjon. Amotivasjon fører derfor ikke til en direkte handling hos en person. Autonom motivasjon innebærer både indre motivasjon og ytre motivasjon hvor personen har identifisert seg med en handling eller aktivitetens verdi. Når mennesker er autonomt motiverte opplever de at det ligger en egen vilje bak egne handlinger. Kontrollert motivasjon står i kontrast til den autonome. En kontrollert motivasjon innebærer at en person er motivert på bakgrunn av lønn eller straff. Når mennesker blir kontrollert kan de oppleve press for å tenke, føle eller oppføre seg på bestemte måter (Deci & Ryan, 2008, s. 182). Mengder forskning har vist at en autonom motivasjon fremmer psykisk helse og bedrer utnyttelsen av heuristiske aktiviteter. Autonom motivasjon fører også til en langsiktig utholdenhet ved å for eksempel vedlikeholde endring mot bedre oppførsel (Deci & Ryan, 2008, s. 183).

Bandura (1997) benytter betegnelsen «self-efficacy», som på norsk kan oversettes til mestringsforventninger. Han hevder at en elevs mestringsforventning er essensielt ettersom den påvirker hvilke aktiviteter eleven våger ta del i, og hvor mye energi som blir satt inn i gjennomføringen (Bandura, 1997, s. 21). Bandura (1977) skiller mestringsforventninger inn i to kategorier, «efficacy expectations» og «outcome expectations». Efficacy expectations omhandler om en har forventninger om å klare de handlingene som skal til for å nå målet. Outcome expectations handler om en elevs forventninger av resultatet som igjen vil påvirke elevens handling.





Figur 2.2: To type forventinger: Om en klarer handlingene, og om handlingene fører til ønsket resultat (Bandura, 1977, s. 193).

En elevs mestringsforventning vil ifølge Bandura (1997) baseres på fem ulike informasjonskilder. Disse er: tidligere erfaring, vikarierende erfaring, verbal overbevisning, emosjonelle forhold og personens tolkning av sine egne prestasjoner. Bandura (1997) understreker at det finnes gode motivasjonsmuligheter gjennom gode rollemodeller og observasjonslæring. Videre peker han på viktigheten av direkte støtte og oppmuntring for å heve elevens mestringsforventninger.

## 2.6 Sosial kompetanse

Blant forskere er det gjort mange forsøk på å definere sosial kompetanse, men ingen av definisjonene har fått en allmenn tilslutning (Ogden, 2022, s. 209). Likevel bruker flere forskere i Norge Gresham og Elliots (1990) perspektiv kalt «social skills scale». Denne lærervurderingen av elevens sosiale kompetanse skiller mellom samarbeid, selvkontroll, selvhevdelse, ansvar og empati. Ogden (2022, s. 210) viser også til denne skalaen og definerer sosial kompetanse som følgende:

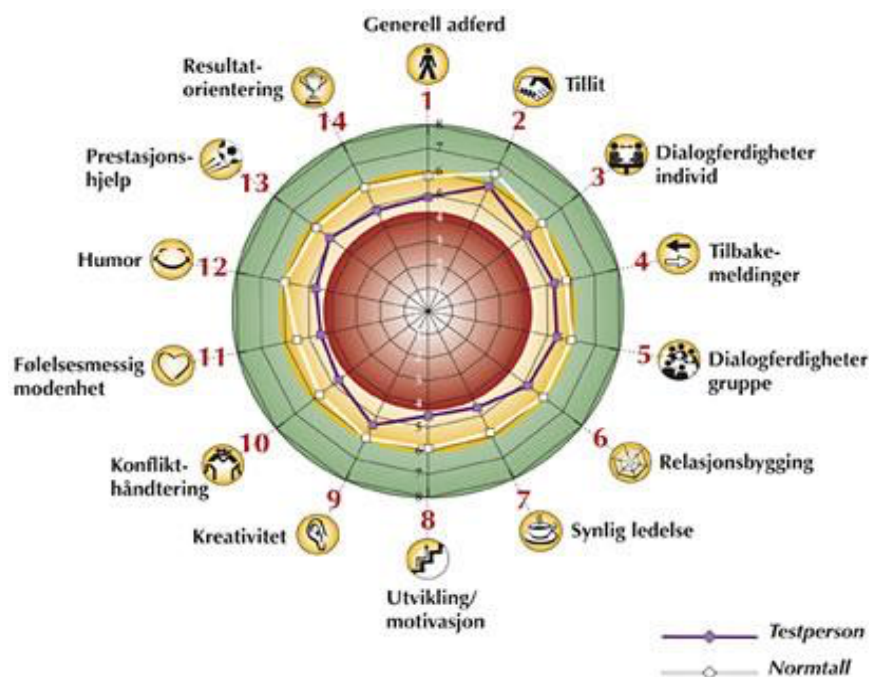
Sosial kompetanse handler om å integrere tanker, følelser og atferd for å utvikle kunnskaper, ferdigheter og holdninger som gjør det mulig å etablere og vedlikeholde positive relasjoner. Det handler om en realistisk oppfatning av egen kompetanse, om sosial mestring på kort og lang sikt og om sosial aksept og personlige vennskap.

Skolen har i lang tid vært opptatt av i hvilken grad sosial kompetanse påvirker elevenes skolefaglige prestasjoner. Zins og Elias (2006) hevder at sosialt kompetente elever presterer bedre på skolen ettersom de arbeider målrettet, løser problemer og mestrer hindring. Studier viser også at motiverte elever med høytstående skolefaglige mål, som jobber strukturert og mestrer stress lærer mer og får bedre karakterer (Duckworth & Seigman, 2005, s. 939).

Ungdomsalderen pålegger elevene et avansert repertoar av sosiale og emosjonelle ferdigheter. I denne alderen er sosial kompetanse essensielt ettersom samhandling med venner i stor grad forekommer innenfor sosiale «klikker», hvor ungdommene også danner sin egen identitet (Junge et al., 2020). Selv om det ikke er snakk om fullstendig negativt samsvar, er sammensetningen av problematferd og sosial kompetanse svært utfordrende (Hukkelberg & Ogden, 2020; Sørli et al., 2008). Likevel ser det ut til at populære elever som har god sosial kompetanse også kan ha problematferd utenom at det reduserer deres sosiale status. Dette kan vise seg gjennom at elever med problematferd forsvarer sin status i klasserommet ved å være aggressiv. En forklaring på dette kan være økende aksept for aggressiv atferd hos populære elever etter hvert som de blir eldre (LaFontana & Cillessen, 2002).

## 2.7 Relasjonskompetanse

Relasjonskompetanse kan beskrives som evner, ferdigheter, holdninger og kunnskaper som etablerer, utvikler, bevarer og reparerer relasjoner mellom mennesker (Spurkeland, 2017, s. 215). Spurkeland (2011b, s. 66) trekker frem et radarhjul med 14 ulike dimensjoner innenfor relasjonskompetanse (se figur 2.3). Selv om hver dimensjon innebærer ulik tyngde eller omfang kan alle karakteriseres som enten ferdighetsorientert, evnebasert eller holdningsorientert.



Figur 2.3. Radarhjul med 14 dimensjoner innenfor relasjonskompetanse (Spurkeland, 2011b).

Dimensjonene menneskeinteresse, tillit og emosjonell modenhet er de tre overordnede dimensjonene i radarhjulet. De resterende dimensjonene er støttedimensjoner for disse tre (Spurkeland et al., 2021, s. 10). Lærerens relasjonskompetanse viser seg å være svært essensiell for en elevs læring. Dette viser en internasjonal metaanalyse bestilt fra Kunnskapsdepartementet (Nordenbo, 2008, s. 71).

### 2.7.1 Relasjonsbygging

Relasjonsbygging er en av dimensjonene innenfor relasjonskompetanse. Spurkeland (2020, s. 147) hevder at det kanskje er vår tids viktigste kompetanse. Spurkeland (2011b, s. 101) forklarer at relasjonsbygging beveger seg gjennom fire ulike faser som kan deles inn i etableringsfasen, testfasen, tillitsfasen og vedlikeholdsfasen. Etableringsfasen representerer det første møtet og de innledende observasjonene i relasjonen. For å tre inn i denne fasen er det essensielt at en av partene tar initiativ og ber om kontakt. I skolesammenheng er det lærerens oppgave å ta ansvar for dette. Allerede etter første møte er relasjonen etablert og på vei inn i testfasen. Testfasen er hverdagens prøve på om relasjonene betyr noe i praksis. En vellykket testfase viser at relasjonen kan benyttes både til glede og konflikthåndtering. Tillitsfasen kjennetegnes av gjensidig trygghet og god kjennskap til, og erfaring med, hverandre. Selv om noe av profesjonaliteten i relasjonsbygging innebærer å bruke minst mulig tid for å bygge tillitsfulle relasjoner, kan dette være en tidkrevende og

utfordrende prosess å gjennomføre. Tillitsfasen representerer effektiv kommunikasjon og i denne fasen er relasjonen trygg og forutsigbar. Vedlikeholdsfasen handler om å bekrefte at relasjonen mellom to parter er god. I en lærer- elev relasjon hvor en gjerne møtes daglig kan dette vedlikeholdet være så enkelt som et vennlig smil.

### 2.7.2 Tillit

Tillit bygges opp av de andre dimensjonene innenfor relasjonskompetanse. Hver lærer må finne sine egne måter å bygge tillit på hos elevene. På bakgrunn av dette vil det være nyttig for en lærer å analysere sin egen relasjonskompetanse som et utgangspunkt for å bygge tillitsrelasjoner (Spurkeland, 2011b, s. 211). Spurkeland (2011a, s. 165) trekker frem de syv grunnverdiene i prestasjonshjelp som essensielle for å bygge tillit mellom mennesker. Verdiene lyder som følgende: godhet, medfølelse, vennlighet, tilgivelse, hjelpsomhet, omsorg og humor.

### 2.7.3 Lærer – elev relasjon

I en verdensomfattende undersøkelse av Hattie (2009) rangeres 138 faktorer som påvirker elevers læring. Kvaliteten på lærer- elev relasjonen ble rangert som den viktigste faktoren i denne undersøkelsen. Hattie (2009, s. 239) presiserer at trygghet og tillit i denne relasjonen fører til at elever våger å si i fra om egen forståelse og eventuelt stille spørsmål ved usikkerhet. En god lærer- elev relasjon krever at mellommenneskelige forhold som blant annet tillit, støtte, omsorg og selvbestemmelse er til stede. Om disse forholdene er fraværende kan det være en faktor som frembringer problematferd hos eleven (Lei et al., 2016, s. 8). I en lærer-elev relasjon er det læreren som har ansvar for relasjonens kvalitet (Spurkeland et al., 2021, s. 14).

Lærer- elev relasjonen har en positiv effekt på elevers holdninger til både faget, undervisningen og skolen i sin helhet. Det er en sammenheng mellom lærer- elev relasjon og problematferd. Desto tettere relasjon lærere og eleven har, desto lavere forekomst av denne atferden (Quin, 2017). Quin (2017) konkluderer i sin studie at selv om elever ikke kun lærer og utvikler seg gjennom lærer- elev relasjon, er relasjonen likevel essensiell for flere faktorer for elevers engasjement for skole.

## 2.8 Inkludering

Salamancaerklæringen (UNESCO, 1994) er ratifisert av Norge og omhandler inkluderende praksis med et søkelys på elever med særskilte behov. Erklæringen omfatter alle elever som står i fare for segregering og deres rett til å være inkludert i læringsaktiviteter i det ordinære skolesystemet. Erklæringen understreker at verken særskilte behov, kjønn, etnisitet, kulturell og sosial bakgrunn eller andre faktorer skal spille inn på elevers rett på inkludering.

Dette kan flytte inkluderingsbegrepet bort fra feltet som bare omhandler funksjonshemninger og videre inn i feltet om mangfold. På bakgrunn av dette skiftet kan inkludering oppleves som mer komplekst og krevende å gjennomføre enn integrering (Thomas, 2013, s. 474).

I Norge peker Haug (2019) på at inkludering handler om hvordan undervisningen blir organisert, lærer og elev aktiviteter og elevers opplevelser og utbytte av undervisningen. Inkludering blir derfor nært forbundet med tilpasset opplæring. Fire sentrale utfordringer blir ofte trukket frem i arbeidet med å skape en inkluderende skole. Den første utfordringen innebærer det å skape et fellesskap. Deretter må en sørge for at alle elevene får delta i fellesskapet. Videre er det essensielt å legge til rette for medvirkning i egen opplæring og til slutt det å jobbe for at elevene får utbytte av opplæringen (Haug et al., 2014, s. 27).

### 2.8.1 Horisontal og vertikal inkludering

Haug (2017, s. 207) skiller mellom en horisontal og en vertikal dimensjon av inkludering som i en kombinasjon gir et grunnlag for en forståelse og praktisering av begrepet. Den horisontale dimensjonen av inkludering innebærer en generell forståelse og operasjonalisering av inkluderende opplæring. Dette er institusjonaliseringen av det vesentlige innholdet i inkluderingskonseptet, og i bunn og grunn hva inkludering dreier seg om. Den vertikale dimensjonen av inkludering innebærer sammenhengen mellom de organisatoriske og politiske nivåene i både skolen og samfunnet. Haug (2019, s. 2) viser til en figur (figur 2.4) som trekker frem de ulike delene av horisontal og vertikal inkludering.

	Felleskap	Deltagelse	Medvirkning	Utbytte
Stat Verdi, ideologi, politikk				
Kommune Organisering og vilkår				
Skole Praktisk handling				
Læreres og elevers aktiviteter og erfaringer				

Figur 2.4. Horisontal og vertikal inkludering.

### 2.8.2 Smal og vid forståelse av inkludering

Man kan også skille mellom en smal og en vid forståelse av inkluderingsbegrepet (Haug, 2017, s. 208). En smal forståelse av begrepet innebærer elever med særskilte behov, som kan ha vedtak om spesialundervisning og skal innlemmes i ordinære opplæringstilbud (Arduin, 2015). En smal forståelse av begrepet retter fokuset på hvor elevene får spesialundervisning og hvem de får det av (Haug, 2017, s. 209). I en vid forståelse av inkludering er alle elever involvert (Thomas, 2013, s. 485). Denne forståelsen går i tråd med Salamancaerklæringen (UNESCO, 1994) som spesifiserer inkludering av alle grupper som kan være i fare for å bli marginalisert.

I den internasjonale debatten hevder Norwich (2014) at inkluderings verdier og ambisjoner har svært få negative sider. Europeiske Agency for spesielle behov og inkluderende opplæring (2014) presiserer likevel at den pågående debatten ikke lengre handler om hva inkludering er eller hvorfor det er nødvendig, men hvordan det skal oppnås. I flere land ser man et gap mellom hvordan inkludering blir formulert som et ideal og hvordan det gjennomføres i praksis (Graham & Jahnukainen, 2011; Göransson & Nilholm, 2014; Smyth et al., 2014). Lærere fra ulike nasjoner understreker også at de ikke har tilstrekkelige ressurser til å håndtere utfordringene ved implementeringen av inkludering i skolen (Kreitz-Sandberg, 2015, s. 145).

### 2.8.3 Problematferd og inkludering

I en studie av Haug (2019) ble det nederste nivået av den vertikale inkluderingen undersøkt, elevens erfaringer eller opplevelser av å være inkludert. Studien undersøkte hvordan elever med spesialundervisning opplevde læringsmiljøet og skolen, sammenlignet med elever som befant seg i en kontekst av den inkluderende opplæringen. Studiens datamateriale ble hentet inn fra 10,199 elever i Norge. Studien undersøkte hvordan de elevene opplevde læringsmiljøet sitt basert på de fire indikatorene:

- 1) «Begeistring» som innebar om eleven likte skole eller mente at skole er viktig.
- 2) «Lærehemmede atferd» en indikator som gjaldt elevens engasjement i skolen og de ulike aktivitetene i undervisningen. Om elevene kom for sent, viste forstyrrende atferd, motarbeidet eller dagdrømte under undervisningen var faktorer innenfor denne indikatoren.
- 3) «Forhold til jevnaldrende» innebar om eleven hjalp andre elever, var venner eller mislikte hverandre.
- 4) «Forhold til lærer» gjaldt elevenes oppfatning av lærere og om lærere likte dem og hvordan lærere tilbød å hjelpe.

Hovedfunnet i studien viste at elever med problematferd skåret lavest på alle fire indikatorer for kvaliteten i et læringsmiljø. Forskjellen på elever med problematferd og andre elever var betydelig store når det gjaldt engasjement for skole, men det var mindre forskjell når det kom til relasjoner til medelever og lærere (Haug, 2019, s. 9).

## 2.9 Tilpasset opplæring og differensiering

I oppgavens innledning ble det trukket frem elevers rett til tilpasset opplæring fra opplæringsloven (1998). Begrepene differensiering og tilpasset opplæring har overlappet hverandre ved å være et hovedbegrep i den norske utdanningsdebatten i mange tiår. Differensieringsbegrepet var et hovedbegrep i utdanningsdebatten på 1960-tallet, men begrepet tilpasset opplæring tok over som hovedbegrep utover 1970- og 1980-tallet (Dale, 2008, s. 277). Begrepet ble igjen erstattet med inkludering, som en overgang fra integrering da Salamancaerklæringen (UNESCO, 1994) ble inngått på 1990-tallet. I ny overordnet del for Kunnskapsløftet (2017) blir tilpasset opplæring beskrevet som en tilrettelegging fra skolen for å sikre at alle elever får best mulig utbytte av den ordinære opplæringen. Differensiering kan anses som både tilpasset opplæring og inkludering i praksis, så lenge det skjer innenfor

rammene av et felleskap (Hølland, 2021, s. 16). I denne masteroppgaven er begrepene studert gjennom inkludering.



## 3 Metode

Metodebegrepet kan defineres som de fremgangsmåtene som benyttes for å besvare et forskningsspørsmål, samt ulike strategier man kan benytte for å tilegne oss eller etterprøve kunnskap (Kleven & Hjordemaal, 2018, s. 18). På denne måten blir forskerens valgte metode redskapet som benyttes i møte med det som skal undersøkes (Dalland, 2017, s. 51). For å besvare oppgavens problemstilling er det gjennomført en kvalitativ undersøkelse med intervju som forskningsmetode. Målet med dette kapitlet er å gi en tydelig beskrivelse av fremgangsmåter og valg som har blitt tatt underveis i studien. Ved å gjøre rede for hvilke valg som er tatt er målet å gjøre studien mer transparent, samt det å fremme kvaliteten på forskningen (Tjora, 2012, s. 232). De neste delkapitlene gir en beskrivelse av følgende temaer: Forskningsmetode, semi-strukturert intervju, tematisk analyse, kvaliteten på data og etiske hensyn.

### 3.1 Forskningsmetode

Samfunnsvitenskapelig metode omhandler hvilke steg en skal ta for å innhente informasjon og hvordan denne skal analyseres. Videre innebærer metode hva den innhentede informasjonen sier oss om samfunnsmessige forhold og prosesser. Metode er en sentral del av empirisk forskning det dreier seg om å samle inn, analysere og tolke (Johannessen et al., 2016, s. 25).

I følge Thagaard (2013, s. 51) er det oppgavens problemstilling som styrer hvilken metode forskningsprosjektet skal benytte. I denne oppgaven vil det bli benyttet kvalitativ metode da metoden kan gi mye informasjon om få enheter. Formålet med kvalitativ metode er å gå i dybden, undersøke mening og forsøke å forstå sosiale fenomener. Måter dette kan gjøres på er via intervjuer, observasjon eller ved å analysere tekster og visuelle uttrykksformer. Kvalitativ metode gir forskeren en innsikt i intervjupersonens verden, samt en nærhet til feltet (Thagaard, 2013, s. 11). Da denne oppgavens problemstilling vil belyse læreres perspektiver om tilpasset opplæring for elever med utagerende atferd på ungdomsskolen, vil den kvalitative metoden være hensiktsmessig å benytte. Dette valget ble også naturlig da formålet med oppgaven er å søke enkeltmenneskets opplevelser, forståelse og refleksjoner knyttet til dette fenomenet (Thagaard, 2013, s. 11). Videre har forskningsintervju blitt vurdert som den mest egnede metoden. Denne metoden gir mine informanter mulighet til å fortelle deres perspektiver rundt oppgavens problemstilling og dele egne erfaringer (Thagaard, 2013, s. 13).

### 3.1.1 Det kvalitative forskningsintervjuet

Intervju som forskningsmetode kan defineres som en samtale med en bestemt struktur og hensikt. Intervjuene er fleksible, noe som gir forskeren mulighet til å følge opp intervjupersonens svar på de ulike spørsmålene (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 22). Dette kan være et nyttig verktøy for å besvare oppgavens problemstilling ettersom det er ønskelig at informantene skal kunne få uttrykke seg fritt rundt tema. Likevel gir intervjuet forskeren kontroll over samtalen.

I denne masteroppgaven har det blitt gjennomført intervjuer som er semistrukturert. I et semistrukturert intervju kan spørsmål, tema og rekkefølgen på spørsmålene variere. Intervjuet tar utgangspunkt i en intervjuguide som er planlagt på forhånd (Johannessen et al., 2016, s. 148). Semistrukturerte intervju ble sett på som hensiktsmessig i denne oppgaven ettersom det kan benyttes når temaer fra dagliglivet skal forstås ut fra informantens egne perspektiver (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 46). Ved å benytte denne intervjuformen i studien kan intervjuet ligne en samtale i dagliglivet, men likevel ha et profesjonelt intervju som formål.

### 3.1.2 Utforming av intervjuguide

En intervjuguide fungerer som et manuskript som strukturerer intervjuforløpet i en mer eller mindre grad (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 162). Ettersom denne studien gjennomførte semistrukturerte intervju ble intervjuguiden utformet med konkrete spørsmål, men også med rom for passende oppfølgingsspørsmål. Da intervjuguiden ble utformet ble det tatt utgangspunkt i oppgavens problemstilling. Intervjuguiden inneholdt totalt 11 spørsmål som ble delt inn i to hovedkategorier. Hver kategori inneholdt spørsmål rundt oppgavens to forskningsspørsmål. I prosessen benyttet jeg meg av «Tre-med-grener-modellen». I denne modellen er hovedtemaet stammen, og grenene de enkelte temaene. Modellen var med på å skape en struktur i utformingen av intervjuguiden (Thagaard, 2013, s. 103). Den bidro også til en åpenhet ettersom jeg lot enkelte av spørsmålene under de aktuelle temaene bli dannet i løpet av samtalen (Dalland, 2017, s. 28).

Ifølge Kvale og Brinkmann (2015, s. 166) er det avgjørende for et godt intervju å ha en bevissthet rundt hvordan spørsmålene stilles. Intervjuguiden ble først satt sammen av egne tanker og ideer. Videre diskutert og revidert sammen med veileder. For å gjøre spørsmålene mer konkrete og oversiktlige ble spørsmålene pilotert på en medstudent. De originale

spørsmålene ble beholdt, men noen formuleringer ble revidert. For å forsikre meg om at alle informantene hadde samme forståelse av spørsmålene, benyttet jeg meg av et enkelt språk og utelukket spesielle faguttrykk. Jeg benyttet meg av åpne spørsmål der hensikten var å oppmuntre og hjelpe informantene til å presentere egne synspunkter og erfaringer (Thagaard, 2013, s. 103). I prosessen var jeg også bevisst analysen, verifiseringen og rapporteringer av intervjuene som skulle gjennomføres senere i prosessen (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 165).

### 3.1.3 Utvalg og rekruttering

Innen kvalitativ forskning blir informantene valgt ut ifra hvem som kan bidra med den kunnskapen forskeren er i behov av og hvem det er gjennomførlig å intervju (Skilbrei, 2019, s. 121). Et strategisk utvalg handler om å velge informanter ut ifra de egenskapene eller kvalifikasjonene som er mest hensiktsmessige for studiens problemstilling (Johannessen et al., 2016, s. 117). I denne studien ble det naturlig å benytte et strategisk utvalg da jeg søkte etter lærere med erfaring fra elever med utagerende atferd på ungdomstrinnet. Informantene ble derfor valgt ut ettersom de hadde kunnskap som kunne belyse oppgavens tema.

Datamaterialet består av intervju med fire ulike lærere fra ungdomsskolen. Kriteriene for informantene innebar at de måtte ha erfaring med elever med utagerende atferd fra ungdomsskolen og ha jobbet som lærere i minst fire år. Kravet om antall år som lærer ble satt inn fordi det var ønsket at lærerne gjerne hadde flere erfaringer å dele.

Rekrutteringsprosessen ble satt i gang etter godkjenning av studien fra Norsk Samfunnsvitenskapelig Datatjeneste (NSD), som nå har inngått i SIKT. Under rekrutteringsprosessen benyttet jeg meg av et tilgjengelighetsutvalg ved hjelp av «snøballmetoden». Gjennom denne metoden blir personer som har de egenskapene eller kvalifikasjonene som er relevant for problemstillingen kontaktet. Videre bistår disse personene med å kontakte andre personer med de riktige kvalifikasjonene for studien (Thagaard, 2013, s. 62). Da jeg startet rekrutteringsprosessen, sendte jeg ut e-post til ledelsen på 47 ulike skoler i Norge. Det eneste kriteriet for skolen var at det var en ungdomsskole. Ved å bare ha dette kriteriet ønsket jeg å kunne samle inn informanter med ulike kjønn, fag og bosted. I denne henvendelsen ble det lagt ved et informasjonsskriv om studien, samt et spørsmål om skolens ledelse kunne videresende informasjonen til lærere som oppfylte kriteriene for studien. Ved hjelp av skolens ledelse tok fire informanter kontakt med meg per e-post. Informantene jobbet på ulike ungdomsskoler. Med hensyn til restriksjoner knyttet til Covid-19 fikk informantene selv velge om de ønsket å holde intervjuet digitalt eller fysisk.

Tre av informantene valgte digitale intervju, og en valgte fysisk. Intervjuer over skjerm kan være et godt alternativ til fysiske intervjuer ettersom det gir forskeren blant annet mulighet til å nå informanter fra store geografiske avstander, gir fleksibilitet for både forsker og informant når det gjelder valg av tidsrom for intervjuet, og at informantene kan enkelt trekke seg fra intervjuet ved å logge seg av møte (Deakin & Wakefield, 2014, s. 613). I denne oppgavens tilfelle var også intervju over skjerm en fordel med tanke på smitte av Covid-19. Før gjennomføringen av intervjuene hadde jeg i utgangspunktet et ønske om flere informanter for å samle inn tilstrekkelig med data. På grunn av Covid-19 var lærere generelt overarbeidet, og jeg fikk tilbakemelding fra de fleste skoler at lærerne dessverre ikke hadde tilstrekkelig kapasitet til å delta i studien. Da intervjuene ble gjennomført delte alle de fire informantene mye forståelse og erfaringer som medførte rikelig med datamaterialet til oppgavens analyse. I enighet med min veileder kom vi derfor frem til at datagrunnlaget var tilstrekkelig for denne oppgaven.

Alle informantene var utdannede lærere, og hadde over seks års erfaring som lærere på ungdomsskolen. To av mine informanter hadde tidligere erfaring fra barnevern. En av informantene jobbet på spesialskole, en jobbet på spesialavdeling, og to jobbet i ordinær skole. Det var derfor noe forskjell på arbeidsoppgavene til informantene.

#### 3.1.4 Gjennomføring av intervjuene

På tross av min nye posisjon som forsker var det viktig for meg å fremstå som profesjonell overfor informantene. For at informantene skulle oppleve at intervjuene ble gjennomført med høy kvalitet var det essensielt å møte forberedt. Jeg var derfor beredt, både praktisk, teoretisk og mentalt. Jeg hadde gjort rede for min egen forforståelse, samt lest meg opp på teori og forskning som bidro til en større forståelse av temaet. All relevant dokumentasjon og intervjuverktøy som samtykkeerklæring, intervjuguide og lydopptaker ble kontrollert og gjennomgått i forkant av intervjuet. I følge Thagaard (2013, s. 109) skal det være et overordnet mål å danne en tillitsfull og fortrolig atmosfære som igjen kan bidra til at informantene åpner seg om de temaene forskeren ønsker kunnskap om. Dette ble praktisert ved å la informantene velge tid for intervjuet, samt om intervjuet skulle foregå digitalt eller fysisk. To av informantene som hadde digitalt intervju gjennomførte intervjuet hjemme fra. Baksiden med å la informantene velge sted for intervjuet kan være distraksjoner i omgivelsene. Dette forekom under et av mine intervjuer da den ene informanten ikke hadde et

egnet rolig sted for seg selv. Dette medførte en forstyrrelse som gjorde at hun glemte ut et av poengene hun ønsket å dele.

I starten av hvert intervju repeterte jeg hvem jeg var, studiested, oppgavens tema, hva studien handler om, at det ville bli gjort lydopptak, min taushetsplikt og deres anonymitet, samt frivillige deltagelse. Videre ble det presisert at mitt formål ikke var å bedømme eller å vurdere, men heller å forstå og reflektere over informantenes tanker, perspektiver og meninger (Dalland, 2017, s. 80-81). For å forsikre at både jeg og informantene hadde en felles forståelse av informasjonen og hensikten med intervjuet ble det benyttet god tid da informasjonsdelen ble gjennomgått. Videre ble intervjuets ulike tema gjennomgått og det ble understreket at informantene ikke trengte å svare på spørsmål de selv ikke ønsket å svare på (Dalland, 2017, s. 80). Under selve intervjuet fulgte jeg informantenes fortellinger og stilte oppfølgingsspørsmål ut ifra hva de fortalte. For å skape en mer naturlig flyt i intervjuet kunne jeg alle spørsmålene i intervjuguiden utenat. De ulike temaene ble derfor tatt opp ettersom de passet naturlig inn, slik semi-strukturerte intervjuer åpner for (Skilbrei, 2019, s. 127). Dette gav også et overskudd til å følge informantens svar, samt forsøke å utdype disse.

Under gjennomføring av første intervju etterspurte informanten en forklaring på det ene forskningsspørsmålet. I de tre kommende intervjuene endret jeg derfor ordlyden i dette spørsmålet til et mer forståelig og konkret språk. Dette skapte en bedre flyt i samtalen. Etter anbefaling av Dalland (2017, s. 84) fikk informantene rom til å tilføye egne tanker og erfaringer som ikke hadde kommet frem under intervjuet, men som de selv opplevde som relevant. Dette ble gjort ved å legge til et åpent spørsmål på slutten av intervjuguiden. Ifølge Dalland (2017, s. 84) kan en slik avrundning gi informantene bevissthet om egne forståelser og erfaringer. Dette kan igjen bringe inn nye perspektiver som jeg som forsker ikke hadde en forståelse av på forhånd.

### 3.1.5 Transkribering av intervjuene

Å transkribere betyr å transformere. Transkripsjon vil si å skriftliggjøre en samtale mellom to mennesker som er fysisk til stede. Det er denne prosedyren som skal til for å gjøre intervjusamtalen klar for analyse. Hva transkriberingen skal benyttes til er avgjørende for hvordan den gjennomføres. Det må derfor gjøres en individuell avgjørelse om uttalelser i lydopptaket skal transkriberes ordrett eller ikke (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 205). I denne oppgaven vil transkriberingen benyttes til å utføre en temabasert analyse. Jeg hadde derfor en

interesse for innholdet i teksten, og ikke bare språket i seg selv. Latter, gjentakelser og småord som «ehh»-er ble inkludert i transkriberingen. Flere av informantene hadde dialekter, men jeg valgte å transkribere på bokmål for å sikre deres anonymitet i datamaterialet. For å sikre alle detaljene som var relevante for min spesifikke analyse transkriberte jeg alle intervjuene selv (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 209). Under selve transkriberingen skrev jeg inn notater i margen på dokumentet som jeg fikk god nytte av under analyseringen av datamaterialet. Jeg opplevde transkripsjonsprosessen som spennende da det stadig kom opp ny informasjon som jeg ikke hadde lagt merke til under selve intervjuet. Etter endt transkripsjon av alle intervjuene satt jeg igjen med 32 sider med datamateriale som skulle analyseres.

### 3.2 Analyse av data

Dalland (2017, s. 229) beskriver det å analysere som et granskningsarbeid der utfordringen ligger i å undersøke hva materialet har å fortelle. I denne oppgaven ble det vurdert som hensiktsmessig å anvende en temabasert analyse for å besvare oppgavens problemstilling. I prosessen har jeg benyttet meg av Braun og Clark (2006) sine seks steg for temabasert analyse. Jeg fikk også veiledning fra Johannesen, Rafoss og Rasmussen (2018, s. 279) som definerer temabasert analyse som en analyseform der en ser etter temaer i dataene våre. Med et tema menes en gruppering av data med viktige fellestrekk. Hvert tema forblir en kategori, hvor data med viktige fellestrekk er gruppert. Disse kategoriene, eller temaene, er det som samlet sett svarer på forskningsspørsmålene til undersøkelsen (Johannesen et al., 2018, s. 279). Ifølge Braun og Clark (2006, s. 78) er temabasert analyse en fleksibel og nyttig analysemetode som gir et rikt og detaljert datamateriale. Det er flere spørsmål å ta stilling til i en temabasert analyse. Braun og Clark (2006, s. 82) går inn på to av dem. Det første spørsmålet omhandler hva som skal kunne telles som et eget tema. Hvor stor del av et datamateriale må nevne noe før en skal kunne kalle det et tema? Braun og Clark (2006, s. 82) svarer ved å hevde at det ikke bør foreligge noen faste rammer og regler for dette. De mener det er opp til forskeren selv å vurdere. Det andre spørsmålet omhandler om en er ute etter å se på en rik beskrivelse av datamaterialet, eller en mer grundig beskrivelse av et eller noen få bestemte aspekter. Jeg valgte å se på datamaterialet som en helhet. Ifølge Braun og Clark (Braun & Clarke, 2006, s. 83) kan dette nedtone noe av materialets dybde og kompleksitet. Samtidig mener de at dette kan gi oppgaven en rik beskrivelse av informantenes perspektiver på studiens problemstilling.

Braun og Clark (2006, s. 87) sine seks steg for temabasert analyse er: å gjøre deg kjent med datamaterialet, generere innledende koder, søke etter temaer, gjennomgå temaer, definerer og navngi temaer og rapportering av funnene.

I den første fasen tok jeg meg god tid til å lese gjennom alle transkripsjonene flere ganger. På denne måten ble jeg grundig kjent med datamaterialet. I denne fasen ble interessante notater i transkripsjonen markert, og merkverdige bemerkninger notert. Videre startet andre fase som innebærer en kodeprosess. Koding betyr å fremheve og sette ord på viktige poeng i datamaterialet (Johannessen et al., 2018, s. 282). I denne fasen ble datamaterialet organisert innenfor ulike grupper. Dette gjorde jeg ved å sette datamaterialet inn i en tabell med tre kolonner (figur 3.1). I den første kolonnen kopierte jeg inn de ulike markerte delene fra transkriberingen. I den andre kolonnen ble mulige koder som passet tekstutdraget skrevet inn. I den tredje kolonnen kopierte jeg inn stikkordsoppsummeringen fra kommentarene i marginen. Stikkordene jeg benyttet var datanære stikkord. Med dette menes det at stikkordene gjenspeilet det konkrete innholdet i datamaterialet (Johannessen et al., 2018, s. 290).

Tekstutdrag fra transkripsjon	Koder	Stikkord og begreper
<p>Det viktigste redskapet lærere er relasjonsbygging.</p> <p>For å få posisjon, trenger vi relasjon. De kommer som fremmede og vi er fremmede for dem. Vi må vise at vi vil dem godt da. Vise at vi er trygge og vi har lyst til å ha dem her. Vi tåler dem. Veien dit er relasjon.</p>	<p>Bygge tillit gjennom relasjon.</p>	<p>Relasjonsbygging</p> <p>Relasjonskompetansen</p>

Figur 3.1. Tabell som illustrerer hvordan datamaterialet ble organisert.

Etter å ha gjennomført denne fasen hadde jeg 41 ulike koder. Noen av kodene hadde likheter og noe av det samme innholdet, men de skilte seg likevel ut fra hverandre.

Den tredje fasen innebærer å sortere de ulike kodene inn i potensielle temaer og samle kodene under de temaene som er relevante (Braun & Clarke, 2006, s. 89). Jeg opprettet derfor et separat dokument hvor jeg plasserte de ulike kodene under bredere overordna tema. Noen kodeutdrag ble fjernet, noen ble satt på kanskje, og noen ble tatt bort. Hensikten med grundig arbeid rundt danningen av temaene er å forsikre seg om at temaene understreker meningsinnholdet i datamaterialet. På denne måten vil datamaterialet representere det informantene har uttalt i intervjuene (Braun & Clarke, 2006, s. 19-23). På denne måten fikk jeg en bedre oversikt over datamaterialet og begynte å få en forståelse for sammenhengen mellom kodene og temaene. Eksempler på ulike tema var utagerende atferd, lærer- elev relasjon, kollegialt samarbeid, selvregulering, sosial kompetanse, skole og hjem samarbeid og tverrprofesjonelle samarbeid.

Den fjerde fasen innebærer å undersøke om temaene fungerer i forhold til kodeutdragene og videre om de samsvarer med hele datamaterialet (Braun & Clarke, 2006, s. 91). Gjennom denne prosessen oppdaget jeg nye spørsmål til datamaterialet. Jeg gikk derfor gjennom datamaterialet mitt igjen og gjennomførte nok en koding. Gjennom denne prosessen ble flere av markeringene og stikkordoppsummeringene justert. Jeg la også til nye refleksjoner i notatene. I denne fasen falt flere av temaene på plass under hverandre. Noen temaer som for eksempel tverrprofesjonelt arbeid og skole- hjem samarbeidet ble fjernet ettersom informantene ikke trakk disse temaene frem som like essensielle som andre tema. I prosessen inkluderte jeg fargekoder for de ulike informantene. Dette var for å skille dem fra hverandre. Da jeg avsluttet denne fasen hadde jeg en relativt god oversikt over de ulike temaene, hvordan de passet sammen og hvordan de hang sammen med oppgavens problemstilling og forskningsspørsmål.

I den femte fasen definerte jeg og navnga de endelige temaene for analysen. Ved å analysere i denne fasen definerte jeg også ulike undertema. Braun og Clarke (2006, s. 92) hevder at det i denne fasen er essensielt å identifisere hvert temas betydning, samt det å vurdere hvordan hvert tema henger sammen med helheten til datamaterialet og oppgavens problemstilling. Dette ble gjennomført ved å lage et eget dokument for hvert tema. I dokumentet skrev jeg skrev et kort sammendrag av temaets betydning samt undertema og de tilhørende kodene. Etter den femte fasen av analyseprosessen sto jeg igjen med tre hovedtema. Temaene var:



utagerende atferd, relasjonskompetanse og inkludering. Temaene og de relevante undertemaene vil bli presentert i kapittel seks, som beskriver oppgavens funn.

Den sjette fasen innebærer den siste analyseringen og rapporteringen av oppgavens funn. Det er essensielt at denne analysen gir en kortfattet, sammenhengende, ikke-repetitivt og en interessant oversikt over datamaterialet, både innenfor og på tvers av tema (Braun & Clarke, 2006, s. 93). Jeg sørget derfor for å rapportere funnene strukturert etter temaenes overskrifter og undertemaer. For å forsikre meg om at funnene hele tiden underbygget oppgavens problemstilling delte jeg rapporteringen inn under overskrifter som lignet oppgavens to forskningsspørsmål. Jeg sørget også for å trekke frem utdrag fra datamaterialet som kunne vekke interesse hos leseren, samt at de klart og tydelig underbygget temaet de var plassert under.

I den sjette fasen leste også veileder gjennom alle transkripsjoner og de tidligere stegene i analysen. Dette var for å undersøke om veileder oppdaget noen interessante temaer å inkludere i oppgaven. Veileder var enig i min tolkning av datamaterialet. Det ble derfor ikke gjort noen vesentlige endringer.

### 3.3 Reliabilitet

Med reliabilitet vil det si om datamaterialet mitt er skapt på en pålitelig måte (Skilbrei, 2019, s. 87). Det klassiske reliabilitetsbegrepet er ofte knyttet til begreper som konsistens, stabilitet og nøyaktighet. I kvalitativ forskning kan det være utfordrende å bruke disse begrepene om forskningen ettersom man studerer fenomener som er i endring (Kleven & Hjordemaal, 2018, s. 100). Oppgavens informanters perspektiver kan variere fra dag til dag. For å styrke påliteligheten i denne studien har jeg gjort rede for hele forskningsprosessen i dette metodekapittelet. Videre har jeg redegjort for hvilken data jeg har benyttet, hvordan den er samlet inn, samt hvordan den er bearbeidet. For å gjøre oppgavens funn transparente har jeg trukket frem originale utdrag i både analysekapittelet og i drøftingen av oppgavens funn.

### 3.4 Validitet

Med validitet innen kvalitativ forskning menes det om datamaterialet er relevant og gyldig for formålet forskeren har med i studien. Det settes spørsmål til om forskeren har dekning i datamaterialet for de konklusjonene som gjøres (Skilbrei, 2019, s. 87). Valget av kvalitativ

metode, samt forskningsintervju som metode, har bidratt til å oppnå formålet med denne studien. Maxwell (1992, s. 285) deler validitet inn i kategoriene; deskriptiv validitet, tolkningsvaliditet, teoretisk validitet, samt generaliserings- og evalueringsvaliditet. Deskriptiv validitet handler om påliteligheten av gjengivelsen av det innsamlede datamaterialet. Det er derfor essensielt å være en upartisk referent som kontrollerer egne gjengivelser direkte opp mot datamaterialet. Dette er for at ikke studiens funn skal være påvirket av forskers egne erfaringer, verdier eller teorier (Maxwell, 1992, s. 286). I datainnsamlingen var jeg derfor opptatt av å ikke stille informantene oppfølgingsspørsmål for å få frem et bestemt svar. Som nevnt tidligere var også spørsmålene i intervjuguiden åpne, slik at de ikke skulle legge føringer for informantenes uttalelser. For meg hadde oppgaven en uventet konklusjon ettersom funnene viser et kritisk syn på tilpasset opplæring med tanke på elever med utagerende atferd. Den uventede konklusjonen kan styrke oppgavens deskriptive validitet ettersom det kan gjenspeile en objektivitet i meg som forsker. Dette er fordi jeg ikke har latt antagelser av tema styre oppgaven til den konklusjonen jeg først så for meg.

Maxwell (1992, s. 290) beskriver tolkningsvaliditet som gyldigheten av tolkningen av informantenes forståelse. Et datamateriale gir ikke direkte tilgang på informantenes meninger ettersom det alltid i noen grad vil være konturert av forsker. Maxwell (1992) hevder videre at tolkningsvaliditet handler om at forsker streber etter å få en dypere forståelse av hva informantene uttrykker. Dette innebærer å ivareta informantenes perspektiver, samtidig som en tolker hva som kan ligge bak informantenes meninger og utsagn. En trussel mot tolkningsvaliditeten kan derfor være at informantene ikke opptrer oppriktig i forhold til hva de ønsker å formidle. En forklaring på dette kan være at informantene ikke har tillit til intervjueren eller at de ønsker å fremstå på en måte man tror er ønskelig. Denne oppgaven ønsker å vise tolkningsvaliditet ved å fremstille teori, egen posisjonering i datainnsamlingen, vitenskapsteoretisk perspektiv, analytisk fremgangsmåte og forskningsetikk.

Teoretisk validitet innebærer det å løfte empiri opp på et teoretisk nivå. Det er derfor essensielt at det er en pålitelig sammenheng mellom det studerte fenomenet og teorien den bygger på (Maxwell, 1992, s. 291). For å fremme oppgavens teoretiske validitet har denne oppgaven en tydelig redegjørelse av formål og bakgrunn, fremstilt teori og beskrivelse av metodisk tilnærming.

Maxwell (2013, s. 126) hevder at det finnes ulike trusler for en studies validitet. For å avverge en trussel mot datamaterialets validitet har jeg tatt i bruk verbatim transkripsjon. Verbatim transkripsjon kan fremme oppgavens validitet ettersom det gjør datamaterialet «rikere». Intervjuene ble derfor tatt opp gjennom lydopptakeren «nettskjema». Som tidligere nevnt, ble alle deler av oppgavens intervjuer tatt opp og transkribert ordrett som kan styrke oppgavens validitet. I løpet av intervjuet var jeg nøye med å systematisk gjenta konklusjoner fra informantenes utsagn. Dette ble gjort ved å stille spørsmål som; «har jeg forstått riktig om» eller «så du mener altså at». Maxwell (2013, s. 126) kaller dette for respondentvalidering. I oppgavens drøftingsdel har det videre blitt reflektert over forskningsspørsmålene ved å benytte tidligere forskning og relevant teori. For å bevare troverdigheten har oppgaven sammenlignet likheter og ulikheter med tidligere forskning. I analyseprosessen var jeg også bevisst mine egne fortolkninger, tidligere forskning og teori gjennom hele prosessen.

Begrepsvaliditet er også en form for validitet (Johannessen et al., 2016, s. 66). Johannesen et al. (2016, s. 67) hevder at begrepsvaliditet handler om dataene fra undersøkelsen er valide representasjoner av det generelle fenomenet. Begrepsvaliditet kan være en trussel mot denne oppgavens validitet. Dette er fordi utagerende atferd er et vidt brukt begrep og defineres og forstås ulikt. For å undersøke hvordan informantene forstod utagerende atferd sørget jeg for å ha det med som et spørsmål i selve intervjuet. Informantens svar på deres forståelse av denne atferden spriket noe fra hverandre. Begrepsvaliditet kan derfor være en trussel fordi en ikke kan være sikker på om operasjonaliseringen av begrepet kan representere andre lærere enn oppgavens informanter.

For å øke begrepsvaliditeten sørget jeg for å operasjonalisere begrepene eksternalisert atferd, utagerende atferd og problematferd tidlig i oppgaven. Begrepet eksternalisert atferd var begrepet som ble brukt under rekrutteringsprosessen. Gjennom første spørsmål i intervjuene kom det frem at alle informantene var mer kjent med begrepet utagerende atferd enn eksternalisert atferd. Jeg valgte derfor å bevare dette begrepet videre og lot også det begrepet være det som beskrev hvilken atferd oppgaven ville undersøke i problemstillingen.

### 3.4.1 Temabasert analyse

Videre kan en stille seg spørrende til om det var riktig å benytte temabasert analyse som analyseform i denne undersøkelsen. Etter endt transkribering satte jeg igjen med transkripsjon av fire læreres perspektiver knyttet til oppgavens problemstilling. Det kan tenkes at

diskursanalyse kunne vært en mulig analyseform. Gjennom denne analyseformen kunne jeg undersøkt hvordan informantene skapte en forståelse av sin virkelighet gjennom måtene de ordla seg på. Innen diskursanalyse anses ikke personers utsagn som en virkelighet. Det er en forståelse av at personers oppfatning av verden utformes innenfor den interaksjonen personen deltar i (Johannessen et al., 2016, s. 225). Dette hadde likevel vært en lite hensiktsmessig analyseform da min hensikt var å undersøke hvilken informasjon transkriberingene mine gav om oppgavens tema, fremfor informasjon om den enkelte informant. Temabasert analyse ble derfor vurdert som en mer passende analyseform i møte med oppgavens problemstilling (Thagaard, 2013, s. 241).

Likevel er det viktig å være kritisk til den valgte analyseformen. Innen temabasert analyse blir deler av det opprinnelige materialet løsrevet fra den sammenhengen det originalt ble presentert i. Fokuset er på informasjonen teksten gir om temaer, fremfor informasjonen om den enkelte informant. Dette er en fordel for informantenes integritet da det vil være vanskeligere å gjenkjenne informanten. Samtidig kan temaene i analysen også bli definert og preget av min forståelse. Dette kan resultere i at jeg har misforstått eller feiltolket noen av informantenes utsagn, som igjen vil være en trussel for oppgavens deskriptive- og tolkningsvaliditet (Maxwell, 1992, s. 290). Informantene kan dermed oppleve at sine synspunkter blir fremstilt feilaktig i det ferdige produktet. Min tolkning av datamaterialet kan også forbli en styrke om resultatene av analysen presenterer et felles synspunkt blant alle informantene. Dette kan medføre at informantene kjenner seg igjen i en forståelse av en situasjon som er felles for alle lærere som jobber med elever med utagerende atferd på ungdomsskolen (Thagaard, 2013, s. 191).

### 3.5 Generaliserbarhet

Å generalisere betyr å trekke slutninger fra det spesielle til det mer allmenne. Man anvender på den måten sluttstatistikk fra et representativt utvalg til alle personer i en liknende populasjon (Johannessen et al., 2016, s. 420). Etersom kvalitativ forskning ofte bare undersøker en enkel setting eller et lite antall individer kommer studiene sjeldent frem med eksplisitte påstander som kan generaliseres. Likevel kan den kvalitative forskningen gi en beretning om en setting (Maxwell, 2008, s. 245). Maxwell (2008, s. 246) hevder at selv om disse studiene ikke kan komme med et endelig resultat eller konklusjon som kan generaliseres, kan de likevel være med å utvikle en teori som kan overføres til andre

kontekster. På bakgrunn av dette snakker en ofte om overførbarhet sammen med generalisering. Med overførbarhet menes om kunnskapen som skapes i studien kan overføres til andre sammenhenger (Skilbrei, 2019, s. 87). Jeg har tolket mine funn ut fra tidligere forskning og teori. Med bakgrunn i dette, samt det faktum at tilpasset opplæring er lovpålagt for alle elever, tenker jeg at mine funn kan være relevante for andre lærere som skal tilpasse undervisningen for elever med utagerende atferd på ungdomsskolen. Dette må også sees i lyset av at studien er en kvalitativ undersøkelse med de begrensningene og mulighetene som dette gir.

### 3.6 Forskningsetikk

Ifølge Den Nasjonale forskningsetiske komite for samfunnsvitenskap og humaniora, forkortet til NESH (2021, s. 6), er formålet med forskningsetikk å fremme fri, god og forsvarlig forskning. Forskningsetikk er med på å konstituere og sikre god vitenskapelig praksis. Personopplysningsloven plikter alle som benytter seg av data innen forskning som omhandler personer til å melde inn og få godkjent dette hos Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste (SIKT). Jeg bevarte dermed mine informanternes personopplysninger ved å melde inn studien her. Jeg avventet datainnsamlingen til studien var godkjent.

#### 3.6.1 Informert samtykke

I følge NESH (2021, s. 17) er det en hovedregel at forsker skal innhente et dokumenterbart skriftlig samtykke av informantene til deltakelse i forskning. Det forskningsetiske samtykket skal være frivillig, informert og utvetydig. I god tid før hvert intervju sendte jeg informantene mine et detaljert informasjonsskriv. I begynnelsen av intervjuene gjennomgikk jeg informasjonsskrivet muntlig. Videre forsikret jeg meg om at informanten fortsatt ønsket å delta, samt åpnet opp for spørsmål rundt informasjonsskrivet. Informantene samtykket til deltagelse i studiet ved å underskrive dokumentet.

Det kan oppstå noen etiske utfordringer ved bruk av snøballmetoden. Når forskerens kontaktperson foreslår andre mulige informanter til forsker, kan dette stride mot prinsippet om informert samtykke til deltagelse. Det kan skje om forsker får informasjon om personer som ikke har gitt samtykke til deltagelse (Thagaard, 2013, s. 62). For å gjøre det etisk riktig var jeg derfor tydelig i samtale med skolens ledelse om at lærere som var interessert i å delta i studien selv måtte kontakte meg.

### 3.6.2 Konfidensialitet

Ved konfidensialitet menes at forskeren, etter avtale med informantene, skal behandle innsamlet informasjon konfidensielt. Dette fremhever et løfte fra forskers side om at forskningen skal behandles fortrolig og ikke formidles videre på måter som går ut over det som er avtalt (Den Nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora, 2021, s. 21). Mine informanter ble blant annet lovet anonymitet. For å realisere dette kodet jeg informantene med bokstaver fra A til D. En kode ble dermed brukt i stedet for opprinnelig navn i alle notater. Både intervjuopptakene, transkripsjonene og analysenotatene ble kryptert. Veileder leste kun gjennom de anonymiserte transkripsjonene og analyseresultatene. Jeg transkriberte intervjuopptakene fortløpende og slettet opptakene etter endt transkribering. I mellomtiden lå lydopptakeren inne på en kryptert app (Nettskjema) godkjent av universitetet OsloMet. Alle dokumenter knyttet til prosjektet lå kryptert inne på en usynkronisert OneDrive mappe gjennom OsloMet. I anonymiseringsprosessen gav jeg også informantene fiktive navn. Informantenes navn i oppgaven ble derfor Abdi, Lise, Torill og Johanne. Stedsnavn og skolens navn ble også anonymisert. Alle dialekter ble omgjort til bokmål i transkripsjonene.

### 3.6.3 Konsekvens av deltakelse i studien

I følge NESH (2021, s. 25) har forskeren ansvar for å unngå at informanter blir utsatt for skade og urimelig belastning som en følge av forskningen. Det bør, som en hovedregel, være flere fordeler enn ulemper for informantene å delta i studien (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 107). Etter hvert intervju fortalte mine informanter at de opplevde intervjuprosessen som positiv. De mente de lærte mer om seg selv og sin kunnskap. Informantene hadde også til felles at de opplevde deltagelsen i studien som viktig da de ønsket å bidra til mer kunnskap rundt tilrettelegging for elever med utagerende atferd på ungdomsskolen. Etter hva jeg klarte å oppfatte synes alle mine informanter det var givende å delta i studien da de fikk fortelle om sine opplevelser og erfaringer til meg, som var en interessert lytter.

## 4 Presentasjon av funn

I dette kapitlet vil oppgavens funn bli presentert. Studien undersøker perspektiver om tilrettelegging av opplæringen for elever med utagerende atferd. Dette kapitlet er delt inn under to hovedtemaer; forståelse av utagerende atferd og tilpasset opplæring for elever med utagerende atferd.

### 4.1 Forståelse av utagerende atferd

Informantene hadde ulike erfaringer og trakk frem forskjellige nivåer av alvorlighetsgrad ved utagerende atferd. Til felles forsto alle informantene at utagerende atferd påvirket elevenes handlingsmønster på skolen, særlig i klasserommet. Lise og Abdi forklarte i starten av sine intervjuer at utagerende atferd var en elevatferd som kunne forstyrre undervisningen ettersom det skapte uro i klasserommet. Lise fortalte at elever med denne atferden ofte kunne kontakte medelever ved å prøve å teste grenser. Dette kunne skape ufokuserte situasjoner blant elevene i klasserommet. Lise sa det slik:

En klassisk situasjon forgår som dette. Du deler ut et ark, elever med utagerende atferd vil nok gjøre noe med det arket. De velger gjerne andre løsninger, som for eksempel å reise seg opp å gå rundt i klasserommet til andre medelever for å oppnå kontakt.

Abdis forklaring på atferden samsvarte mye med Lise sin. Han beskrev at denne atferden ikke gjorde så mye ut av seg der og da, men at det var et mildt uttrykk for utagering. Abdi forklarte det slik: «Det er mye uro, det er mye energi og det er vanskelig å sitte stille. Det kan starte rolig ved at eleven reiser seg opp, vandrer litt og ikke finner roen.»

Johanne forklarte først om en atferd som opplevdes som regelbrytende hvor elevene hadde utfordringer med å sitte stille og kunne vandre rundt i klasserommet. Elevene kunne også oppsøke andre elever for å forstyrre. Om dette sa hun: «De sitter kanskje ikke stille og begynner å pille eller ødelegger sine egne eller andre sine ting.» Videre trakk hun frem alvorligere elevatferd som også omhandlet fysisk vold. Om dette sa hun: «Det kan jo være at noen har mer fysiske utslag. Dette kan være både slag og spark eller at man roper og har mye uro i kroppen.» Torils syn på utagerende atferd omhandlet en mer alvorlig elevatferd som også omhandlet fysisk vold. Hun sa det slik:

Jeg tenker på elever som utagerer fysisk, enten mot andre elever, mot voksne, ansatte eller mot interiør. Det er jo litt ulike forståelser av det. Man kan også tenke at det kan handle om språkbruk og en risikoatferd som rus, vold eller ran.

I løpet av intervjuet trakk også Lise frem at hun også forbandt utagerende atferd med en mer alvorligere elevatferd. Om dette sa hun: «I nesten hvert kull er det en elev som ender opp hos NAV eller hos kriminalomsorgen. Men da har man gjerne visst at dette var et problem allerede fra barneskolen av.»

#### 4.1.1 Bak den utagerende atferden

Alle informantene var opptatt av å forstå hva som lå bak den utagerende elevatferden. Informantene hadde ulike tanker hvor enkelte mente at elevatferden var knyttet til en periode på grunn av vanskelige årsakssammenhenger, andre mente at atferden var et resultat av diagnoser eller opplevelser som igjen gjorde atferden mer langvarig.

Lise trakk frem ADHD som en av forklaringene til en utagerende atferd. Hun sa det på denne måten: «utagerende elever er veldig ofte koblet opp mot diagnoser som ADHD. Ikke at det trenger å være ADHD i bunnen, men det er ofte en sammenheng.» Abdi hadde derimot fokus på at atferden kunne skyldes dårlig erfaring med skolen, samt lav mestringsfølelse knyttet til skolearbeid. Han la det frem slik: «Det er i bunn og grunn helt vanlige elever som har opplevd alt for lite mestring i skolen. Så det er egentlig bare normal ungdom rett og slett.»

Videre trakk også Lise frem at utagerende atferd er noe som kan forekomme i begrensede tidsperioder hos elevene. Ettersom elevene er tenåringer trakk hun puberteten frem som et eksempel. Hun sa det slik:

Man kan ha elever som er helt rolige og fine i åttende og så øker, kall det loppene i blodet, på niende og tiende trinn. Jeg tror lærere ikke alltid anerkjenner hvordan puberteten kan få utslag på oppførselen i klasserommet.

Toril og Johanne var begge enige om at atferden var grunnet i en krevende fortid eller en vanskelig barndom. Johanne forklarte det slik: «Det er mange unge som strever og som har mye i bagasjen. Dette gir god grunn til å utagere, være sinte og frustrerte. Vi må heller lete etter hva som ligger bak denne atferden.» Toril forklarte det på denne måten: «Elevene har



mange opplevelser bak seg som kan forklare hvorfor de har en type atferd som er vanskelig å håndtere.» På bakgrunn av dette ønsket ikke Johanne å kategorisere elever som utagerende.

Hun sa det som dette:

Jeg tror det er farlig om vi lager en gruppe som heter utagerende elever. Da blir det på en måte som at de er «såne» elever. De er kanskje «sånn» en periode nå, fordi de har vanskelige ting i livet sitt. Det er viktig å huske på.

Johanne reflekterte derfor over at ettersom det kunne være naturlige årsaker bak en elevatferd kunne et stempel fra de voksne medbringe negative konsekvenser for eleven.

## 4.2 Tilpasset opplæring for elever med utagerende atferd

Ettersom oppgavens problemstilling omhandler læreres perspektiver på tilrettelegging av opplæringen for elever med utagerende atferd, var det hensiktsmessig å undersøke hvordan lærernes perspektiver på tema. Dette delkapittelet vil derfor gjennomgå informantenes perspektiver og de ulike fenomenene de anså som essensielle innenfor tema.

### 4.2.1 Perspektiver på tilpasset opplæring

Det kom frem ulike perspektiver på tilpasset opplæring for elever med utagerende atferd. Informantene hadde forskjellige tanker om i hvilken grad tilpasningen burde forekomme. Johanne mente at tilrettelegging for elever med utagerende atferd kunne medføre negative konsekvenser for elevene selv. Hun hadde bekymringer knyttet til en tydeliggjøring av tilrettelegging for elevene i klasserommet ettersom det kunne sette elevene i en «negativ bås.» Dette i form av at elever med denne atferden kunne bli stemplet som «de utagerende» av seg selv, lærere og medelever. Som en løsning mente hun at en i større grad burde tilrettelegge på et overordnet klassenivå i form av å øke fleksibiliteten i undervisningen. Hun forklarte det på denne måten:

Det er veldig rart fordi jeg tenker ikke på disse elevene som en egen elevgruppe. Jeg tenker at en tilrettelegging handler om alle, og at tilrettelegging og det å tilpasse er noe vi skal gjøre hele tiden. Derfor tenker jeg ikke annerledes om elevene som har denne type elevatferd.

Lise hadde en annen forståelse. Hun mente at en konkret tilpasset opplæring var en stor nødvendighet for elever med utagerende atferd. Hun delte en bekymring om at enkelte elever med denne atferden også kunne ha et alvorlig atferdsproblem. Hun hevdet videre at disse elevene ville trenge mer enn et tilpasset opplegg i klasserommet og heller et alternativt opplegg for å få opplæringen tilpasset på best mulig måte. Hun sa det slik:

Enhets skolen hvor alle skal fungere i samme klasserom, er den største løggen vi har. Det fungerer ikke. Vi trenger avdelinger for utagerende atferd, lærevansker og avdelinger for psykisk syke. Dette kan hjelpe elever med alvorlig utagerende atferd å pensle seg inn på riktig vei, og komme tilbake etter at man har hatt det vanskelig.

Johanne vektla inkluderingsprinsippet i læreplanen. Hun presiserte at skolen skal favne alle elever, på tross av ulikheter eller vansker. Her mente Johanne at skolen enda hadde et forbedringspotensial og sa det på derfor på denne måten:

Vi har så fokus på alt elevene gjør som ikke er bra, og at de må oppføre seg sånn at de passer inn i den boksen som vi har bestemt er skole. Her tror jeg vi fortsatt har en lang vei å gå. Nå tror jeg at de nye læreplanene er mer med oss ettersom vi har en overordnet del som sier noe om hvordan vi skal tenke og hvordan vi skal jobbe. Det er et krav om hvordan vi skal oppleve tilhørighet, trygghet og mestring og det er ikke noe som sier at utagerende elever, dyslektikerne eller de med Tourettes skal være for seg selv, vi skal favne alle.

Toril og Abdi var enige i at læreplanen legger frem en fin ideologi, men vektla i større grad hvilke utfordringer dette har i praksis. Toril fortalte dette: «Jeg synes tilpasset opplæring høres veldig fint ut, men jeg opplever, ut fra det jeg ser, at ikke det fungerer så godt i praksis. Jeg ser så mange av dem som ikke får det til.»

#### 4.2.2 For å få posisjon, trenger vi relasjon.

Gjennom intervjuene kom det frem en felles enighet blant informantene om at relasjon var nøkkelen til god tilpasset opplæring. Johanne sa det slik: «Jeg tror mye handler om evnen til å skape en god relasjon, for det er jo der det starter. Derfor er det viktig å ha fokus på å øke relasjonskompetansen hos lærere.» Abdi la det frem slik: «Det viktigste vi har av redskaper som lærere er relasjon. For å få posisjon, trenger vi relasjon.»

En god lærer- elev relasjon kom frem som en essensiell faktor for tilpasset opplæring hos alle informantene. De var enige om at lærer- elev relasjonen var en grunnstein for at opplæringen skulle kunne tilpasses den enkelte elev, og for at den i det hele tatt skulle fungere. Toril forklarte det på denne måten: «Det finnes ikke et standard svar på når tilpasset opplæring fungerer eller ikke, men jeg tror at om man ikke har en god relasjon, da fungerer det ikke uansett.» Johanne forklarte at uten relasjon ville ikke lærerens korreks eller råd nå frem til eleven. Hun sa det på denne måten: «Det nytter ikke hva du sier hvis du ikke har en relasjon.» Johanne hevdet videre at relasjon kunne fungere som en løsning på utagerende atferd. Hun la det frem slik: «Jeg har gode eksempler på elever som var i atferdskategorien når de kom til skolen vår, men som nå er ganske vanlige elever fordi de hadde lærere som så dem og brydde seg.»

Lise hevdet at en god lærer- elev relasjon var avgjørende for å kunne tilpasse opplæringen etter elevens behov. Hun var opptatt av at en god relasjon kunne gi læreren og eleven forståelse for hverandre. På denne måten ville en lærer kunne tilpasse klasserommet, undervisningen og sin væremåte etter elevens behov. Hun sa det på denne måten: «Gjennom en relasjon vil du som lærer vite om en elev trenger mer rom innenfor klasserommets rammer og kunne tilpasse etter det.»

Lise hadde videre et fokus på viktigheten av å ta seg tid til å bygge gode relasjoner med disse elevene. Hun mente det var essensielt å vite hvem eleven var og dens behov før hun skulle tilrettelegge undervisningen for eleven. Hun sa det slik:

Relasjonsbygging ligger i bunn. Du kan vinne ganske mye på å bruke et par måneder i begynnelsen av åttende klasse til å ha mer fokus på det sosiale, og litt mindre fokus på det rent faglige. Når du da senere har undervisning i klasserommet så vet du hvem elevene er, og hva eleven trenger.

Abdi var enig i viktigheten av relasjonsbygging for å kunne tilpasse undervisningen, men opplevde likevel at lærere hadde for lite tid til den enkelte elev til å realisere dette. Han sa det på denne måten: «Relasjonsbygging er viktig for å kunne «bonde», men i normalskolen har man for lite tid og for lite tid til den enkelte eleven for å kunne gjennomføre dette ordentlig for alle.»

Tillit og trygghet kom også frem som viktige begreper innenfor relasjon. Flere av informantene mente at elevene hadde et behov for trygghet før de kunne gi sin tillit til læreren. Abdi sa det slik: «Vi er fremmede for dem. Da må vi vise at vi vil dem godt. Vi må vise dem at vi er trygge, har lyst til å ha dem her, og at vi tåler dem. Veien dit er relasjon.» Johanne var også opptatt av dette og knyttet det å bygge trygghet og tillit til å gi elevene mulighet til å mestre. Hun sa det på denne måten:

Det å skape trygghet tenker jeg er det å gå veldig inn for å bli kjent med dem og bygge relasjon ved å snakke med dem, være interessert og finne ut hvor de ligger an faglig for å kunne legge opp undervisningsopplegg som gir mestring.

Toril hevdet også at relasjon var en nøkkel til å bygge tillit og trygghet. I likhet med Johanne trakk hun også frem mestring i sammenheng med å bygge tillit. Hun sa det slik: «For at eleven skal skjønne at en som lærer vil den godt, så må man jobbe med relasjonen, vise interesse for eleven og legge veldig mye vekt på mestring.»

Flere av mine informanter var opptatt av å tilpasse undervisningen for elever med utagerende atferd ut ifra de forutsetningene eleven hadde fra før. Lise var opptatt av måten den tilpassa opplæringen ble lagt frem for eleven. Hun sa det på denne måten: «Jeg liker ikke den tanken om at på skolen skal det være så ordentlig og fornuftig. Vi må legge frem oppgavene på en slik måte at elevene blir motivert av det. Innpakning er alt!» Videre sa hun dette: «Det er mye som kan tilpasses før du kommer til det rent faglige. Jeg mener at 70 prosent av arbeidet rundt elever med utagerende atferd ligger i tilpasningen på deres nivå.» Abdi og Toril var også opptatt av å tilrettelegge undervisningen på elevens nivå. Abdi sa det slik: «Så måten vi må tilrettelegger på er rett og slett å jobbe ut ifra elevens nivå.» Toril sa det på denne måten: «Vi er opptatt av å tilrettelegge for eleven slik at det ikke er sånn at vi kjører vårt løp så må eleven se om han passer inn eller ikke.»

#### 4.2.3 Motivasjon og mestring

Tre av informantene trakk direkte sammenhenger mellom mestring, motivasjon og læring. Abdi hevdet at lite mestring førte til lite motivasjon hos elevene og at mangel på mestring og motivasjon på skolen kunne føre til en avstandsfølelse fra skolen. Han sa det på denne måten: «Elevene profiterer på mestring og motsatte ved å ikke mestre.» Han hevdet videre at lite

mestring fører til mye frustrasjon og en nederlagsfølelse. Dette gir en avstand til å i det hele tatt ønske skole. Johanne presiserte at om en som lærer sørget for å gi elevene oppgaver de kunne mestre ville dette også ha påvirkning på elevens følelse av tilhørighet og motivasjon. Hun sa det på denne måten:

Jeg tror motivasjon handler om å skape situasjoner som vi vet de kommer til å lykkes med og som de selv kjenner at de mestrer. Slike situasjoner kan få dem til å føle at det også er plass til dem her på skolen. Som lærer må man sørge for at det er oppgaver elevene mestrer, som skaper tilhørighet, som ligger tett i samarbeid og at alle kan mestre på sitt nivå.

Lise hevdet at mestring var såpass viktig for motivasjonen til elevene at det kunne fremkomme konsekvenser ved mangel av det. Hun mente at om elevene ikke fikk mulighet til å mestre ville den utagerende atferden bli forsterket. Hun sa det på denne måten: «Jo lengre disse elevene går uten å føle at de får oppgaver som de kan mestre, så vil også problemet forsterke seg jo lengre ut i skoleløpet du kommer.» Videre hevdet både Lise og Abdi at en elevs motivasjon ville påvirke elevens mestringstro. Abdi hevdet at om ikke eleven fikk mulighet til å mestre ville det danne seg et hat for skolen. Han sa det på denne måten: «Om ting går for fort, og eleven føler den ikke får hjelp eller ikke skjønner, vil han eller hun begynner å hate. Det kan føre til at elevene ikke klarer å overbevise seg selv om at de klarer det.» Lise hadde samme forståelse og forklarte at enkelte elever kunne vise utagerende atferd for å måtte unngå å avsløre tilkortkommenhet faglig eller sosialt. Hun sa det på denne måten:

Jeg opplever at enkelte elever velger å bruke atferd for å unngå å måtte avsløre tilkortkommenhet faglig eller sosialt. De tør ikke å starte på en oppgave da for eksempel, fordi de er ikke tror at de får det til. Da blir klasserommet en arena hvor man jobber aktivt for å unngå noe.

#### 4.2.4 Selvregulering

Flere av informantene var opptatt av å tilpasse opplæringen for elever med utagerende atferd ved å jobbe eksplisitt med selvregulering. Lærerne så på det som sitt ansvar å bistå elevene i å lære seg om sin egen selvregulering. Både Abdi og Johanne var opptatt av selvregulering som forebygging for utageringer. Dette var fordi mangel på selvregulering kunne gjøre at utagerende situasjoner eskalerte fort og at eleven selv hadde utfordringer med å lære på

skolen. Abdi var opptatt av å gi eleven rom for å mestre det å regulere seg selv. I forhold til dette sa han:

Det skal være lavterskel på det å ta pauser, og det er ok å bryte ut av undervisningen for å ta en pause og komme tilbake når du er klar. Eleven må vite at rammene på en måte er åpne. Så ikke noe press fra læreren, eleven vet best selv. Istedenfor at jeg trenger å se signaler når eleven er urolig og trenger en pause, så kanskje de klarer å ta den pausen selv akkurat når de føler det inni seg.

Lise var også opptatt av å gi elevene rom i skoledagen for selvregulering. Hun sa det på denne måten: «Hvis du har elever som sliter med å sitte stille på en stol, så kom dem i møte og la dem få gå seg en rusletur. Noen ganger er alt de trenger å bare få tømme seg for energi.»

#### 4.2.5 Sosial kompetanse

I flere av intervjuene fremkom det at elever med eksternalisert atferd ofte også hadde en svak sosial kompetanse. Abdi mente at elevens svake sosiale kompetanse kunne føre til unødvendige konflikter blant medelever i klasserommet som igjen kunne hindre læring gjennom samarbeid. Det å øve på sosial kompetanse og legge opp undervisningen slik at han som lærer hadde mulighet til å følge opp elevene så han på som viktig. Han la det frem slik:

Elevene kan ta med seg sin egen sjargong i språket og andre ting som ikke nødvendigvis matcher med motpart. Det man prøver å kommunisere er ikke nødvendigvis det som blir mottatt. Da kan det ofte, som nevnt tidligere, føre til at man tolker det negativt, og da blir det unødvendig krøll på linjen.

Toril trakk frem evnen til å samarbeide som en viktig del av sosial kompetanse. Ved at elevene kunne ha vansker med mellommenneskelige relasjoner kunne det også være utfordrende å fungere i gode samarbeid med medelever. Toril hevdet derfor at det var essensielt å jobbe med enkelte ferdigheter som er nødvendig for et godt samarbeid. Hun sa det slik: «Man må jo jobbe med å vise respekt for hverandre, lytte til hverandre og tåle andre som kanskje gjør ting som man synes er rare.» Abdi mente videre at ulike verktøy for et godt samarbeid med medelever kunne være fraværende hos elever med denne atferden. Han sa det på denne måten: «Ofte er det flere verktøy som må jobbes med, eller som mangler fra før. Mangel på sosiale koder er noe som går igjen. Elevene har derfor lett for å misforstå sosiale

sammensetninger.» Både Abdi og Toril var derfor enige om at det var viktig å lage rom i undervisningen for å øve på disse ferdighetene. Samtidig mente Lise at lærere i noen tilfeller undervurderer elevers sosiale kompetanse da de kun ser eleven i skolesammenheng. Hun sa det på denne måten: «En god del av disse elevene som er veldig utagerende i en vanlig klasse har jo egentlig et veldig normalisert sosialt liv. Problemet er at i det de ser skolebygningen så går det noe i lås.»

Det fremkom en enighet hos informantene om viktigheten av en god lærer - elev relasjon for å fremme sosial kompetanse. Abdi begrunnet viktigheten av lærer- elev relasjonen ved å si dette: «Læreren fungerer nok ofte som et bindeledd mellom elevene. Vi er nok en nøkkelbrikke for at elevene skal føle at det er positivt mellom seg.» I motsetning hevdet Lise at lærere noen ganger kunne undervurdere elevenes evne til å tilegne seg sosial kompetanse på egen hånd over tid. Hun hevdet at elever på ungdomstrinnet i dag er rause mot hverandre ovenfor hvordan de opptrer sosialt, og at dette er noe lærere til tider kan glemme. En må derfor i større grad stole på elevers naturlige modningsprosess. Hun sa det slik:

Ungdommer er rause. Gjorde du noe galt før så var du stemplet. Ungdommer i dag er litt mer sånn “Ok, du var dust i fjor. Hva har du tenkt å være i år? Du vil ikke være dust i år? Ok, kom igjen da! Bli med!

I intervjuene der sosial kompetanse kom frem som en læringsbarriere spurte jeg et tilleggsspørsmål. Spørsmålet omhandlet om informantene opplevde at elevenes sosiale kompetanse preget deres lærer- elev relasjon. Her fremkom det at flere av lærerne opplevde at elevenes mangel på å etablere og vedlikeholde positive relasjoner kunne gjøre deres relasjon utfordrende. Johanne sa det på denne måten: «Jeg opplever at mange av dem har en dårlig relasjon til voksne og skole fra før. Derfor kan det ta lang tid å bygge opp en relasjon med noen av dem.» Alle informantene opplevde at elevene egentlig ønsket å ha et godt forhold til dem som lærer, men at dette kunne være en krevende prosess. Om dette sa Toril:

Det er jo veldig ulikt hvordan de fungerer i relasjon til meg som lærer. Mange tester gjerne ut om jeg blir redd hvis de sier truende ting eller truer med kroppsspråk. Akkurat som de på en måte kanskje trenger å gjøre det for å sjekke om jeg er trygg.

### 4.3 Den bitre sannhet - mangel på tid og ressurser

Som vist over hadde alle mine informanter både like og ulike formeninger om hvordan en kunne tilpasse undervisningen for elever med utagerende atferd. Likevel kom dette frem som en ønsketenkning hos flere av dem. Toril vektla at en alltid kunne tenke ut ulike kreative måter å tilrettelegge undervisningen på, men at en i realiteten aldri ville klare å imøtekomme alle elevers behov. Hun sa det slik: «Jeg tenker det høres så fint ut med tilpasset opplæring i ordinær skole, men etter min erfaring kan man dessverre ikke klare å tilpasse individuelt for alle.» Hun fortsatte med å problematisere tilpasset opplæring som politisk mål og hvordan det fungerer i praksis. Ettersom elever med utagerende atferd på lik linje med alle andre elever har et krav på tilpasset opplæring, og skolen har mangel på både tid og ressurser vil ikke disse to fenomenene forenes. Hun forklarte det på denne måten:

Det politiske målet om at alle skal få tilpasset opplæring på sin vanlige skole og i vanlig klasse opplever jeg er for omfattende til at det vil fungerer i praksis. Disse elevene har et stort behov og skolen har mangel på både tid og riktige ressurser.

Som nevnt tidligere hevdet Johanne at de nye læreplanene nå støtter under inkluderingsprinsippet og at alle elever har rett til å få mestre på skolen. Hun anerkjente læreres utfordring ved å gjennomføre, men at det likevel var viktige mål å strekke seg etter og at det absolutt var gjennomførbart. Hun sa det slik: «Det er jo en svær jobb. Vi kommer aldri til å få det til hundre prosent hele tiden, men jeg tenker det er det vi må streve etter og at det er gjennomførbart.»

Lise trekker frem mangel på tilbud som et manglende middel i skolen. Hun hevder at det vi kjenner som skole i dag gagnar ikke alle elever, og særlig da ikke alle elever med utagerende atferd. Enkelte elever hadde hatt behov for et tilbud der andre kvaliteter ble trukket frem i dem. Hun forklarer det på denne måten.

Noen elever hadde kanskje hatt godt av en dag i uken hvor en opprettholdt lese- og skriveferdigheter og fire dager med praktisk arbeid. Hadde jeg hatt et eget firma ville jeg ansatt mange av de elevene jeg har hatt til nå på stedet. De er de mest hardtarbeidende og lojale menneskene, men gi dem en bok og du har et mareritt.



Abdi og Toril var enig i dette. Abdi trakk frem mangel på tid til tilrettelegging ettersom elevomfanget i normalskolen oppleves for stort. Toril mente at det var viktig å ha tilstrekkelig med ressurser på en skole for å kunne tilby elever spesialgrupper. Samtidig var hun ikke sikker på om dette vill vært en endelig løsning på problemet. Hun sa det på denne måten:

Mer ressurser ville selvsagt hjulpet med noe, men ikke sikkert med alt. Slike spesialgrupper eller spesialklasser har jo mange ulike ulemper også. Man blir jo tatt ut av klasserommet og veldig mange føler seg derfor avvist.

Lise trakk frem noe hun selv kalte for den bitre sannheten. Hun hevdet at lærere ikke hadde tilstrekkelig med tid og ressurser til å tilrettelegge for alle elevers behov. Et resultat av dette ble derfor at lærere velger ut de enkleste elevene å hjelpe. Hun sa det på denne måten:

Det er den kjipeste delen av min jobb, at noen ganger må du ofre en for alle de andre. Det er jo den bitre sannheten. Sånn som norsk skole er strukturert nå, og med de ressursene, eller skal man heller si, skrikende mangel på ressurser, så kan vi ikke hjelpe alle. Om jeg er en representant for den gjennomsnittlige lærer, da velger du jo de elevene som er enkle å ha med å gjøre.

## 5 Drøfting av funn

I dette kapittelet vil de empiriske funnene bli drøftet opp mot tidligere forskning og utvalgt teori. Oppgavens tolkning er at informantene forstår begrepet inkludering som tilpasset opplæring. Tilpasset opplæring og inkludering vil derfor overlappe hverandre i dette kapittelet. Kapittelet vil være delt inn i to hovedkategorier etter oppgavens to forskningsspørsmål: (1) På hvilke måter forstås utagerende atferd blant lærere på ungdomsskolen? (2) Hvordan tilrettelegger lærere opplæringen for elever med utagerende atferd?

### 5.1 På hvilke måter forstås utagerende atferd blant lærere på ungdomsskolen?

I oppgavens teoridel kom det frem at det finnes ulike måter å forstå utagerende atferd på. For å kunne svare på oppgavens problemstilling er det derfor essensielt å avdekke informantenes perspektiver på utagerende atferd før man kan undersøke hvordan de gjennomfører tilpasningen.

#### 5.1.1 Kritiske perspektiver til bruken av et atferds begrep på ungdomsskolen

I likhet med Ainscow (2020, s. 8) var Johanne bekymret for at bruken av et atferds begrep kunne føre til stigmatisering av eleven det gjaldt. Hun hevdet videre at det å drive med egen tilpasning for disse elevene kunne stemple elevene med atferds begrepet. Hun mente at en utagerende atferd kunne være midlertidig, ettersom eleven kunne gå gjennom en vanskelig periode. På denne måten var hun opptatt av at elever ikke skulle bli merket som «de med utagerende atferd» ettersom atferden gjerne ville avta dersom livssituasjonen endret seg.

I likhet med Johanne har flere forskere (Ainscow, 2020; Nordahl, 2000) stilt seg spørrende til bruken av et atferds begrep. Kauffman (1980, s. 524) konkluderer at det ikke finnes noen entydig definisjon for atferds begrepet. Han hevder også at begrepet ikke kan betraktes som et objektivt fenomen som eksisterer uavhengig av samfunnets sosiokulturelle normer. Johanne trakk også frem temaet angående samfunnets og skolens normer. Hun hevdet at fokuset på elevers atferd egentlig handlet om at lærere opplevde det som utfordrende å håndtere. Hun hevdet at skoler kunne ha en tendens til å fokusere for mye på elevers atferd. Videre fortalte hun at dette ikke var for elevens beste, men for at omstendighetene skulle innrette seg skolen og lærerens behov.

I likhet med både Johanne og Kauffman (1980, s. 524) stiller Nordahl (2000, s. 20) seg også spørrende til bruken av et atferds begrep. Selv om bruken av et atferds begrep kan være et omdiskutert tema kan det likevel være essensielt å ha et begrep for å kunne diskutere fenomenet. Måten Nordahl (2000, s. 20) gjør dette på er å skille mellom atferds begrepet og eleven det gjelder. På bakgrunn av dette bruker han hovedsakelig betegnelsen: *Elever som viser utagerende atferd*. Dette samsvarer med Johannes tanker om å ikke stemple elever med et atferds begrep. Ulikheten mellom Nordahl (2000, s. 20) og Johanne kommer likevel frem ved at Johanne ikke ønsker å bruke begrepet i det hele tatt, mens Nordahl (2000, s. 20) velger å skille eleven og begrepet.

### 5.1.2 Bak den utagerende atferden

I likhet med annen faglitteratur var informantene enige om viktigheten av det å se bak atferden til elever med utagerende atferd (Hejlskov Elvén et al., 2017; Nordahl et al., 2005). Sammenlagt la informantene frem ulike forhold som kunne forklare den utagerende atferden. Under intervjuet trakk Lise raskt frem diagnosen ADHD. Hun mente at det var essensielt å ta hensyn til elevens diagnose, spesielt ettersom dette er noe elevene selv ikke har kontroll over. Lise gikk ikke i dybden på hva ADHD dreide seg om, men det virket som om hun hadde forståelse for at diagnosen kunne påvirke elevens atferd i stor grad. Undersøkelser viser at diagnoser synes å ha stor gjennomslagskraft for at elever skal få rett til vedtak om spesialundervisning. Undersøkelser viser at bare 23% av elever med utagerende atferd får spesialpedagogisk hjelp, men blant elever som er diagnostisert med ADHD får 7 av 10 elever denne hjelpen (Nordahl et al., 2018, s. 99). Lises forståelse for ADHD og hvordan diagnosen kan påvirke elevatferden kan være med å underbygge argumentet om at elever med en påvist diagnose får oftere hjelp enn elever med samme atferd, men som ikke har en diagnose å vise til.

Toril trakk ikke frem en spesifikk diagnose som en forklaring til den utagerende elevatferden. Måten hun forklarte utagerende atferd på virket likevel å samsvare med ulike diagnoser som ADHD, ODD og CD. Ettersom ADHD var den eneste diagnosen som ble nevnt blant informantene en kan stille seg spørrende til lærernes kunnskap om de ulike diagnosene. Brownell et al. (2010, s. 373) hevder at en læreres kompetanse er essensielt for å kunne tilpasse opplæringen til elever med spesifikke vansker. En læreres kunnskap om elevenes vansker, patologi, prognoser og forventninger har derfor en betydelig rolle i en elevs

opplæring. På bakgrunn av denne påstanden kan en stille seg spørrende til hva som forventes av en lærer, når det kommer til kunnskap om ulike diagnoser.

Flere av informantene trakk også frem mangel på mestring og lav mestringstro som en essensiell faktor bak den utagerende atferden. Abdi hevdet at elever med utagerende atferd var vanlige elever, men som hadde mangel på mestring. Han så på det som læreres ansvar å legge opp til at elevene mestret. Lise trakk også frem at mangel på mestring og mestringstro kunne føre til at en elev viste utagerende atferd for å skjule tilkortkommenhet både faglig og sosialt. Hun hevdet at elever ikke turte å starte på en oppgave fordi de selv trodde at de ikke kom til å få det til. På denne måten ble klasserommet en arena hvor eleven aktivt jobber for å unngå noe. Det å vise utagerende atferd kan derfor oppleves som en nødløsning for eleven. Dette samsvarer med Banduras (1997) teori om «Self-efficacy» ettersom elevens atferd kan tyde på lav mestringstro. Både Lise og Abdis oppfatninger av elevenes mestringstro samsvarer med Banduras (1977, s. 193) kategorier innenfor mestringsforventninger. Oppgaven vil komme nærmere inn på mestring i neste delkapittel.

Haug (2019) studie som omhandlet elevers oppfatning av læringsmiljøet viste at elever med utagerende atferd var de elevene som skåret lavest på studiens fire indikatorer, begeistring, lærehemmende atferd, forhold til jevnaldrende og forhold til lærer. Informantene la også vekt på at det var en betydelig forskjell for utagerende elevers begeistring eller tanker om skolens viktighet og lærehemmende atferd sammenlignet med andre elever. I selvbestemmelsesforskning trekkes det også frem klare sammenhenger mellom elevers motivasjon og oppførsel (Deci & Ryan, 2008, s. 182). Abdi hevdet at en utagerende atferd kunne komme av frustrasjon og en følelse av nederlag. Han tydeliggjorde denne sammenhengen ved å hevde at alle elever profiterer på å mestre og motsatt av å ikke mestre.

I denne studien opplevdes det som viktig for alle informantene å se bak den utagerende atferden. Det var en enighet om at dårlige erfaringer fra skole eller andre situasjoner også kunne prege elevens atferd på skolen. Toril fortalte at mange elever hadde opplevelser som forklarte hvorfor de hadde en type atferd som kunne oppleves som utfordrende å håndtere. Johanne var enig i denne påstanden og hevdet at skolen var en samling av mange unge som hadde ulike erfaringer i bagasjen. Frustrasjon og sinne ville derfor være en naturlig reaksjon og en mulig forklaring på en utagerende atferd. Informantenes anerkjennelse av denne årsakssammenhengen samsvarer med Folkehelseinstituttets (Aase et al., 2020, s. 20) rapport

om barn, unge og kriminalitet. Dette er fordi både informantene og rapporten hevder at utagerende atferd kan skyldes av negative barndomsopplevelser, eller være et uttrykk for et vanskelig liv.

Informantene var enige om at elevers atferd kunne variere ut ifra livssituasjon. Lise trakk frem puberteten som en midlertidig faktor som kunne påvirke elevers atferd. Dette samsvarer med tidligere forskning som viser at andelen unge med utagerende atferd øker i pubertetsalderen (Maughan et al., 2004). Johanne understrekte viktigheten av å se bak elevatferden og ikke sette elever som viser utagerende atferd i en boks. En atferd kan være midlertidig, hun hevdet derfor at om en visste årsaken til atferden kunne det forandre hvordan en ville tilrettelegge for eller behandle eleven.

### 5.1.3 Læreres perspektiver på utagerende atferd

Tidligere ble det gjort rede for Ogdens (2022, s. 14) tre nivåer av utagerende atferd i skolen, undervisnings- og læringshemmende atferd, norm og regelbrytende atferd og alvorlige atferdsproblemer. Ettersom utagerende atferd er et utfordrende begrep å definere kan det være nyttig å samle alle de ulike forståelsene av begrepet under samme perspektiv.

En kan se likheter mellom Haugs (2019, s. 9) indikator om lærehemmende atferd og Ogdens (2022, s. 13) første nivå, undervisnings- og lærehemmende atferd. I samsvar med Ogdens (2022) og Haug (2019) hevdet informantene at elever med problematferd ofte viste til lærehemmende og undervisningshemmende atferd. Likevel trakk informantene frem at det var den konstante regelbrytende atferden som skapte utfordringer.

Johanne og Abdi så ut til å forbinde utagerende atferd med en norm og regelbrytende atferd. De beskrev utagerende atferd som en elevatferd hvor eleven gjerne hadde mye uro i kroppen og ikke klarer å sitte stille. Begge beskrev det som regelmessige handlinger som kunne virke forstyrrende for medelever ettersom de ofte oppsøkte kontakt.

Toril og Lise forbandt tilsynelatende utagerende atferd med nivået som omhandler alvorlige atferdsproblemer. Da Toril ble bedt om å beskrive hennes forståelse av utagerende atferd fortalte hun om elever som utagerte fysisk. Hun forbandt også begrepet med grovt språkbruk og en risikoatferd som rus, vold eller ran. Ogdens (2022) definisjon på alvorlige atferdsproblemer samsvarer med Torils forståelse av utagerende atferd ettersom begge

beskriver en aggressiv atferd som innebærer fysisk vold og kriminalitet som rus og ran. Lise trekker også frem alvorlige atferdsproblemer hvor skolen alene ikke klarer å hjelpe eleven tilstrekkelig. Lise delte en bekymring overfor disse ungdommene ettersom hun hadde erfaring med å se elever med denne atferden havne i kriminalomsorgen i senere tid. Dette samsvarer med forskning som viser at elever med alvorlige atferdsproblemer har en større sannsynlighet for å bli kriminelle eller voldelige i voksen alder (Liu, 2004, s. 94). Annen forskning viser også at flere innsatte i norske fengsler har dårlige erfaringer fra ungdomsskolen (Amundsen, 2011).

Ut ifra informantenes forståelse av utagerende atferd ser man at de ulike nivåene mulig overlapper hverandre mer en det pyramiden til Ogden (2022) gir uttrykk for. Denne studiens tolkning innebærer at nivåene er mer flytende og at samme elev kan vise til ulike nivåer av atferd. Det vil si at en elev nødvendigvis ikke bare hører til på et av nivåene. Et eksempel er Johanne som først beskrev utagerende atferd som en elev med mye energi og uro i kroppen. Selv om hun tilsynelatende forsto utagerende atferd som en norm og regelbrytende atferd, la hun til at fysisk vold også jevnlig kunne forekomme. Den fysiske volden kunne innebære slag og spark eller sterke verbale uttrykk. På den ene siden ser man derfor at hennes forståelse av utagerende atferd kan forbindes med Ogdens (2022) pyramide. På den andre siden ser man en mer flytende forståelse av begrepet hos Johanne ettersom hun mener at utagerende atferd kan innebære vold, men fortsatt ikke være et alvorlig atferdsproblem.

De ulike forståelsene av begrepene kan trolig skyldes lærernes ulike erfaringer. På bakgrunn av dette kan en stille seg spørrende til om informantenes kunnskap om utagerende atferd er mer erfaringsbasert enn kunnskapsbasert. Med andre ord, lærerne kjenner til den formen for utagerende atferd som de selv har opplevd i praksis.

## 5.2 Hvordan tilrettelegger lærere opplæringen for elever med utagerende atferd?

Alle informantene var enige om at tilpasset opplæring var viktig. Likevel hadde de ulike syn på hvordan dette skulle gjennomføres. For å forstå hvordan lærerne tilrettelegger opplæringen vil det være essensielt å undersøke hvilke perspektiver lærerne har på tilpasset opplæring.

### 5.2.1 Perspektiver på tilpasset opplæring

Tidligere ble det trukket frem en vid og en smal forståelse av inkluderingsbegrepet, samt konseptet av horisontal og vertikal inkludering. Selv om informantene ikke brukte disse begrepene tolker denne oppgaven utsagnene deres som om de hadde kjennskap til konseptene av dem. Alle informantene mente det var en sammenheng mellom deres forståelse av inkluderende opplæring, og de organisatoriske retningslinjene som ble styrt fra et overordnet hold.

Funnene fra denne studien samsvarer med forskning som tilsier at den nåværende dominerende bruken av inkluderingsbegrepet innebærer en smal forståelse av inkludering (Norwich, 2014). Etter oppgavens tolkning var det bare Johanne som hadde en vid forståelse av inkluderingsbegrepet. Hun forklarte at hun ikke så på elever med utagerende atferd som en bestemt elevgruppe. Dette var fordi tilpasset opplæring gjelder alle elever og er noe en lærer alltid skal strebe etter. Dette betyr derimot ikke at de andre informantene ikke hadde et ønske om en vid forståelse av begrepet. Både Abdi, Toril og Lise oppfattet at det vide perspektivet på inkludering ikke var gjennomførbart i dagens skole. Informantenes opplevelser samsvarer med internasjonal forskning som tilsier at lærere opplever en mangel på ressurser for å gjennomføre implementeringen av inkludering i skolen (Kreitz-Sandberg, 2015, s. 145). Etter min forståelse ønsket alle å ha et vidt perspektiv på inkluderingsbegrepet, men erfaringer fra praksis stanset dem. Toril forklarte at tilpasset opplæring hørtet veldig fint ut, men at hun selv opplevde at det ikke fungerte i praksis. Selv om informantenes ønske om en inkluderende og tilpasset skole var til stede, kan svarene deres tyde på et gap mellom ideal og praksis.

Lise forklarte at hun opplevde tanken om at alle elever skal fungere i samme klasserom som en løgn. Hun hevdet videre at på grunn av skolens mangel på tid og midler ville det vært nyttig å dele skolen inn i midlertidige avdelinger, alt etter hvilke behov elevene hadde. Dette gjaldt også elever med utagerende atferd. På denne måten kunne elever med denne elevatferden lettere få hjelp før de ble plassert inn i ordinær klasse igjen. Toril forklarte også at dette var en praksis hun selv hadde tro på, selv om hun trakk frem nedsiden ved at disse elevene kunne føle seg ekskludert og avvist. Ut ifra informantenes utsagn tolket jeg det som de i denne sammenhengen snakket om elever med alvorlige atferdsproblemer. Elever med undervisnings – og lærehemmende atferd eller norm og regelbrytende atferd ville derfor ikke hatt et behov for denne type opplæring.

Oppgavens funn viser at lærerne opplevde en mangel på både tid og ressurser for å kunne tilrettelegge best mulig for elever med utagerende atferd. Dette samsvarer med forskning som hevder at det finnes et gap mellom inkluderingens ideal og praksis (Göransson & Nilholm, 2014; Smyth et al., 2014). Informantene var likevel delvis uenige i hvor ansvaret for dette gapet befant seg. Johanne hevdet at en som lærer hadde et vesentlig ansvar ettersom læreplanene nå setter søkelys på inkludering. Likevel hevdet hun at en som lærer aldri ville klare å tilpasse undervisningen perfekt for alle elever, men at dette er noe en alltid må strebe etter. Oppgavens tolkning av Johannes intervju er at hun ikke så på inkludering som en like vesentlig utfordring som resten av informantene. I motsetning til Johanne kalte Lise gapet mellom realitet og praksis for «den bitre sannhet». Hun hevdet at gapet mellom ideal og praksis skyldtes den overordnede styringen av skolen ettersom det var en umulig oppgave for en lærer å gjennomføre. Hun hevdet videre at slik som norsk skole er strukturert i dag og med den vesentlige mangelen på ressurser, vil en som lærer aldri ha mulighet til å tilpasse for alle elever. Dette samsvarer med forskning som tilsier at det må gjennomføres en fullstendig endring i både skolepolitikk og praksis for å kunne bryte med de etablerte tradisjonene og systemene innenfor inkludering i skolen (Haug, 2017, s. 211).

I samsvar med Lise opplevdes gapet mellom inkluderingens ideal og praksis også stort for både Abdi og Toril. Toril hevdet at det politiske målet om å gjennomføre tilpasset opplæring i ordinær opplæring var for omfattende til at det ville fungere i praksis. Dette samsvarer med forskning som tilsier at de nasjonale myndighetene ofte verdsetter inkludering høyere enn de som er ansvarlige for å utøve det i praksis (Haug, 2017, s. 207). Informantenes perspektiver på tilpasset opplæring samsvarer derfor med forskning som tilsier at skoler ikke har lyktes i å tilby et tilpasset læringsmiljø for alle elever (Göransson & Nilholm, 2014; Haug, 2017; Smyth et al., 2014) og elever med vansker er de som får de største konsekvensene av det (Haug, 2019, s. 10).

### 5.2.2 Relasjonskompetanse

Alle informantene var svært opptatt av lærerens relasjonskompetanse. De trakk frem relasjon som nøkkelen til tilpasset opplæring. Informantene nevnte flere av Spurkelands (2011b, s. 66) 14 dimensjoner for relasjonskompetanse. Likevel var det to som stakk seg ut, relasjonsbygging og tillit.



Det var en felles enighet mellom både Spurkeland (2020, s. 147) og informantene når det kom til viktigheten av relasjonsbygging i opplæringen. Forskning tilsier at den viktigste faktoren som påvirker elevers læring er lærer- elev relasjonen (Hanushek, 2014; Hattie, 2009). Dette var informantene også enige om. Abdi forklarte at relasjon var det viktigste redskapet en hadde for å kunne sørge for en elevs tilpasset opplæring. Abdi hevdet videre at siden en som lærer opplevdes som en fremmed for eleven var det essensielt å bygge en god relasjon. Han trakk frem at trygghet var en nøkkelfaktor i denne relasjonen. Dette samsvarer med forskning som hevder at selv om elever ikke kun lærer og utvikler seg gjennom lærer- elev relasjonen, er denne relasjonen likevel essensiell for flere faktorer for elevers engasjement for skole (Quin, 2017).

Spurkelands (2011b, s. 101) deler som nevnt relasjonsbygging inn i fire faser, etableringsfasen, testfasen, tillitsfasen og vedlikeholdsfasen. Relasjonsbygging bygges opp av de andre dimensjonene innenfor relasjonskompetanse. Toril fortalte at hun opplevde å bli testet i relasjonen til elever med utagerende atferd. Hun forklarte at mange elever kunne teste henne gjennom truende ord eller atferd. Toril hevdet derfor at det å bygge relasjon til elevene var tidkrevende, ettersom elevene trengte å bli overbevist om å gi tillit til læreren. Torils utsagn kan tyde på at mange av hennes elever trengte god tid i testfasen før de kunne kjenne på en trygghet til læreren. Noe av en læreres profesjonalitet innebærer å bruke minst mulig tid på å danne tillitsfulle relasjoner (Spurkeland, 2011b, s. 101). Ut ifra informantenes utsagn kan en stille seg spørrende til Spurkelands (2011b, s. 101) påstand om sammenhengen mellom en lærers profesjonalitet og tiden de bruker på å danne tillitsfulle relasjoner. En god lærer-elev relasjon innebærer blant annet trygghet, men denne tryggheten er individuell og kan påvirkes av ulike faktorer (Roorda et al., 2011, s. 520). Abdi forklarte under sitt intervju at innenfor normalskolens rammer hadde en som lærer ikke tiden til å skape disse relasjonene. Årsaken var et for stort omfang av elever i hver klasse. Ut ifra denne studiens funn kan det derfor tenkes at en mangel på gode og tillitsfulle lærer-elev relasjoner ikke skyldes lærernes mangel på profesjonalitet, men heller fravær av tid og midler i skolen.

### 5.2.3 Sosial kompetanse, motivasjon og selvregulering

Alle informantene var enige om viktigheten av en god lærer- elev relasjon for å kunne tilrettelegge opplæringen best mulig for elevene. I samsvar med tidligere forskning (Haug, 2017; Ogden, 2022) viste oppgavens funn at både sosial kompetanse, motivasjon og

selvregulering var temaer informantene var opptatt av, da dette kunne være utfordrende for elever med utagerende atferd.

Abdi og Toril hevdet at de så en klar sammenheng mellom elever som viste utagerende atferd og en svakere sosial kompetanse. De mente at elever med denne atferden kunne komme i konflikter med medelever eller lærere fordi de kunne streve med å lese sosiale koder. Feillesing av de sosiale kodene kunne igjen føre til ulike misforståelser. Dette samsvarer med forskning som tilsier at en god sosial kompetanse innebærer en god kapasitet til å både etablere og vedlikeholde positive relasjoner (Ogden, 2022, s. 210). Toril og Abdi var derfor opptatt av å tilpasse opplæringen slik at disse elevene lettere kunne at del i det sosiale miljøet. Abdi trakk også frem at han var opptatt av å fungere som et sosialt lim mellom elevene som hadde behov for det.

Lise hadde en annen opplevelse av dette. Hun mente at lærere i enkelte tilfeller kunne undervurdere elevens sosiale kompetanse ettersom flere av elevene hadde gode sosiale relasjoner utenfor skolen. På bakgrunn av dette trakk hun frem at det var skolen som skapte de sosiale utfordringene for elevene. Dette kan samsvare med hva Johanne nevnte i kapittel 6.1.1, og Kauffman (1980, s. 524) som stilte seg spørrende til bruken av et atferds begrep ettersom det ikke kan betraktes som et objektivt begrep som eksisterer uavhengig av samfunnets sosiokulturelle normer.

Forskning viser til de ulike motivasjonsformene, kontrollert og autonom motivasjon. Elevenes væremåte og handlinger vil bli påvirket etter hvilken motivasjon de er drevet av (Hopfenbeck, 2011, s. 360). Flere av informantene hevdet at en del av den tilpassede opplæringen ofte handlet om å motivere elevene. Ettersom informantenes elever viste seg å være i behov for konstant motivering kan det se ut til at de var drevet av en kontrollert motivasjon. Lise hevdet at elevenes manglende motivasjon ville forverre seg over tid om de ikke fikk kjenne på mestring. En kan derfor tenke seg at en som lærer tyr til en kontrollert form for motivasjon for at ikke elevene skal føle på mangel av mestring. Dette kan være uheldig for elevene ettersom forskning tilsier at en autonom motivasjon fører til en langsiktig utholdenhet, ved å for eksempel vedlikeholde endring mot en bedre oppførsel (Deci & Ryan, 2008, s. 183). Ingen av informantene gikk i dybden på hvilken type motivasjon de ønsket at eleven skulle drives av. Likevel tydet svarene i intervjuene på et ønske om autonom motivasjon ettersom de ønsket at elevene skulle finne en egen glede og tilhørighet i skolen gjennom å mestre faglig og sosialt.

Forskning trekker klare sammenhenger mellom motivasjon og selvregulering (Deci & Ryan, 2008, s. 182). Flere av informantene trakk frem viktigheten av å tilpasse for elevenes egen selvregulering. Både Abdi og Lise hadde en opplevelse av at elever med utagerende atferd kunne ha vanskeligheter med dette. Selvregulering var derfor noe de aktivt gikk inn for å øve på med eleven det gjaldt. De var begge opptatt av at elevens tilpasning skulle ha rom for utvikling av dette. Både Lise og Abdi hevdet at det å bedre elevenes selvregulering ville fremme læring og bidra i relasjoner til både lærer og medelever. Dette samsvarer med forskning som tilsier at selvregulering handler både om evnen til å tilpasse seg sosialt, nå egne mål, klare å motstå fristelser og unngå uønskede handlinger (Eisenberg et al., 1997, s. 643). Både Abdi og Lise trakk frem viktigheten av å gi eleven rom til å lære å regulere seg selv. Abdi trakk frem at han brukte tid på å trene eleven i å kjenne igjen egne følelser. På denne måten kunne eleven selv ta pauser fra undervisningen når en kjente behov for det. Dette samsvarer med forskning som tilsier at selvregulering kan trenes opp som en muskel (Baumeister et al., 2013, s. 13). Abdi hevdet videre at selvreguleringen fungerte som en forebyggende faktor mot utagerende atferd. Dette samsvarer igjen med litteratur som tilsier at god selvregulering er en av faktorene som fremmer sosial kompetanse og skolefaglig arbeid (Baumeister et al., 2013; Ogden, 2022).

Treningen av selvreguleringen som en muskel kan høres ut som en løsning for å forebygge utagerende atferd. Å tilpasse opplæringen for eleven gjennom å trene på selvregulering ble derfor ansett som nyttig blant informantene. Likevel kan det være viktig å presisere at selvregulering er tidkrevende og at det ikke finnes en enkel snarvei for å nå målet (Baumeister et al., 2013, s. 235). Her kommer skolens tidsaspekter tilbake i diskusjonen. Man ser en klar sammenheng mellom en elevs selvregulering, motivasjon, sosiale kompetanse og læring. Likevel viser tidligere forskning (Haug, 2017, 2019) og funn fra denne studien at lærere ser denne sammenheng og ønsker å gjennomføre det i praksis, men tiden og midlene strekker ikke til. Dette skaper et gap mellom ideal og virkelighet.

## 6 Konklusjon

Hensikten med denne oppgaven har vært å undersøke læreres perspektiver om tilpasset opplæring for elever med utagerende atferd. Hovedproblemstillingen har vært: Hvilke perspektiver har lærere om tilpasset opplæring for elever med utagerende atferd på ungdomsskolen?

Oppgavens funn viste at lærerne hadde både lik og ulik forståelse av begrepet utagerende atferd. Informantene var enige om viktigheten av å undersøke hva som lå bak atferden. De mente det kunne finnes ulike forklaringer til at en elev viste utagerende atferd. I hovedsak fremkom det fire eksempler. Disse var: diagnoser, mangel på mestring eller lav mestringstro, dårlige erfaringer eller en vanskelig livssituasjon. På bakgrunn av informantenes ulike forklaringer til den utagerende atferden var det også ulike formeninger om selve bruken av et atferds begrep. En av informantene ville ikke benytte et atferds begrep da hun knyttet bekymringer til stigmatisering av elevene det gjaldt. Dette samsvarer med tidligere forskning. Likevel ble det presisert i diskusjonen at det kan være nødvendig med et atferds begrep for å kunne diskutere tema.

Oppgavens informanter forstod utagerende atferd i hovedsak på to nivåer. Det første nivået omhandlet norm og regelbrytende atferd. Det andre nivået innebar alvorlige atferdsproblemer. Her forbandt informantene den utagerende atferden med fysisk vold og risikoatferd. Likevel fremkom det fra oppgavens funn at de ulike nivåene er dynamiske. Dette da de flyter mer inn i hverandre. Denne studiens tolkning viser derfor at samme elev kan vise til ulike nivåer av utagerende atferd. På bakgrunn av informantenes ulike forståelser av begrepet har oppgavens stilt seg spørrende til om dette kan skyldes informantenes ulike erfaringer. Om dette er tilfellet er kunnskap om utagerende atferd mer erfaringsbasert enn kunnskapsbasert. Med andre ord, lærerne kjenner til den formen for utagerende atferd som de selv har opplevd i praksis.

Gjennom oppgavens funn fremkom det en enighet blant informantene om viktigheten av tilpasset opplæring for elever med utagerende atferd. De tilrettelagte hovedsakelig undervisningen ved å danne gode relasjoner og beskrev lærer - elev relasjonen som nøkkelen til tilpasset opplæring. Informantene begrunnet dette i at alle elever er individuelle med egne behov. Det var derfor essensielt å kjenne eleven for å kunne tilpasse opplæringen best mulig.

Gjennom oppgavens funn kom det frem at informantene opplevde at elever med utagerende atferd kunne ha vanskeligheter med motivasjon, sosial kompetanse og selvregulering. Disse tre fenomenene ble derfor viktige prinsipper for lærerne å inkludere innen tilpasset opplæring.

Samtlige av oppgavens informanter problematiserte tilpasset opplæring gjennom manglende tid og ressurser. De malte et bilde der inkluderingens ideal ikke samsvarte med dagens praksis. Likevel kom det frem gjennom oppgavens funn at enkelte mente at gapet mellom ideal og praksis var større enn andre. Noen av informantene mente at gapet skyldes en overstyring av staten. De mente at de tildelte midlene ikke stemte overens med forventningene som ble satt til lærerne og skolens inkluderingspraksis. Ettersom dette opplevdes som en umulig oppgave hevdet enkelte informanter at om det ikke ble tildelt mer tid og ressurser til tilpasset opplæring i skolen, vil det bli en nødvendig onde med egne avdelinger for elever med spesifikke behov. Dette strider mot forskning som hevder at tilpasset opplæring handler om et inkluderende læringsmiljø for alle elever. Andre informanter hevdet at gapet skyldtes læreres egne holdninger i møte med tilpasset opplæring.

Som en avslutning på denne masteroppgaven ønsker jeg å stille meg spørrende til myndighetenes retningslinjer med tanke på utdelte midler til tilpasset opplæring på norske skoler. Ideelt sett skulle alle elever fått tilpasset sin undervisning til enhver tid. Gjennom oppgavens funn har det kommet frem at dette er en umulig oppgave på grunn av mangel på tid og ressurser i skolen. Oppgavens funn underbygger derfor tidligere forskning som tilsier at norske skoler ikke har lyktes i å tilby et tilpasset læringsmiljø for alle elever. Om dette er tilfellet er det elever med vansker som får størst konsekvenser av det, herunder elever med atferdsvansker.

Som nevnt, kunne det vært nyttig med en kvantitativ studie som en oppfølger på denne oppgaven. En slik studie kan dekke et bredere omfang informanter, som igjen kan bidra med flere perspektiver på tema. Å undersøke elever med utagerende atferd sin egen erfaring rundt tilpasset opplæring er også noe som kan undersøkes grundigere.

## 7 Kildeliste

- Ainscow, M. (2020). Promoting inclusion and equity in education: lessons from international experiences. *Nordic journal of studies in educational policy*, 6(1), 7-16.  
<https://doi.org/10.1080/20020317.2020.1729587>
- American Psychiatric Association. (2013). Attention-Deficit/Hyperactivity Disorder. *Diagnostic and statistical manual of mental disorders*, (5).  
<https://doi.org/10.1176/appi.books.9780890425596.dsm05>
- Amundsen, M.-L. (2011). Innsattes opplevelse av ungdomsskolen. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 95(6), 424-436.
- Arduin, S. (2015). A review of the values that underpin the structure of an education system and its approach to disability and inclusion. *Oxford review of education*, 41(1), 105-121. <https://doi.org/10.1080/03054985.2015.1006614>
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change., 84(2), 191-215. <https://doi.org/https://doi.org/10.1037/0033-295X.84.2.191>
- Bandura, A. (1997). *the Exercise of Control*. W.H Freeman and Company
- Baumeister, R. F., Tierney, J. & Svela, E. W. (2013). *Viljestyrke: selvkontroll som nøkkel til suksess*. Flux.
- Barmby, P. (2006). Improving teacher recruitment and retention: the importance of workload and pupil behaviour. *Educational research (Windsor)*, 48(3), 247-265.  
<https://doi.org/10.1080/00131880600732314>
- Braun, V. & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative research in psychology*, 3(2), 77-101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Brownell, M. T., Sindelar, P. T., Kiely, M. T. & Danielson, L. C. (2010). Special Education Teacher Quality and Preparation: Exposing Foundations, Constructing a New Model. *Exceptional children*, 76(3), 357-377. <https://doi.org/10.1177/001440291007600307>
- Campbell, S. B., Shaw, D. S. & Gilliom, M. (2000). Early externalizing behavior problems: Toddlers and preschoolers at risk for later maladjustment. *Dev Psychopathol*, 12(3), 467-488. <https://doi.org/10.1017/S0954579400003114>
- Dale, E. L. (2008). *Fellesskolen: skolefaglig læring for alle*. Cappelen akademisk.
- Dalland, O. (2017). *Metode og oppgaveskriving* (6. utg.). Gyldendal akademisk.
- De forente nasjoner. (1948). *Verdenserklæringen for Menneskerettigheter*.  
<https://www.fn.no/om-fn/avtaler/menneskerettigheter/fns-verdenserklaering-om-menneskerettigheter>

- De forente nasjoner. (2003). *FNs konvensjon om barnets rettigheter: Vedtatt av De Forente nasjoner 20. november 1989, Ratifisert av Norge 8. januar 1991: Revidert oversettelse mars 2003 med tilleggsprotokoller* Barne- og familiedepartementet.  
<https://www.regjeringen.no/no/tema/familie-og-barn/innsiktsartikler/fns-barnekonvensjon/fns-konvensjon-om-barnets-rettigheter/id2511390/>
- Deakin, H. & Wakefield, K. (2014). Skype interviewing: reflections of two PhD researchers. *Qualitative research: QR*, 14(5), 603-616. <https://doi.org/10.1177/1468794113488126>
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (2008). Self-Determination Theory: A Macrotheory of Human Motivation, Development, and Health. *Canadian psychology = Psychologie canadienne*, 49(3), 182-185. <https://doi.org/10.1037/a0012801>
- Den Nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora. (2021). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap og humaniora*. Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora,  
<https://www.forskningsetikk.no/retningslinjer/hum-sam/forskningsetiske-retningslinjer-for-samfunnsvitenskap-og-humaniora/>
- Duckworth, A. L. & Seigman, M. E. P. (2005). Self-Discipline outdoes IQ in Predicting Academic Performance of Adolescents. *16*(12), 939-944.  
<http://www.jstor.org/stable/40064361> .
- Eisenberg, N., Cumberland, A., Spinrad, T. L., Fabes, R. A., Shepard, S. A., Reiser, M., Murphy, B. C., Losoya, S. H. & Guthrie, I. K. (2001). The Relations of Regulation and Emotionality to Children's Externalizing and Internalizing Problem Behavior. *Child Dev*, 72(4), 1112-1134. <https://doi.org/10.1111/1467-8624.00337>
- Eisenberg, N., Fabes, R. A., Shepard, S. A., Murphy, B. C., Guthrie, I. K., Jones, S., Friedman, J., Poulin, R. & Maszk, P. (1997). Contemporaneous and Longitudinal Prediction of Children's Social Functioning from Regulation and Emotionality. *Child development*, 68(4), 642-664. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.1997.tb04227.x>
- European Agency. (2014). *Five Key Messages for Inclusive education. Putting Theory into Practise*. . O. E. A. f. S. N. a. I. Education.
- Graham, L. J. & Jahnukainen, M. (2011). Wherefore art thou, inclusion? Analysing the development of inclusive education in New South Wales, Alberta and Finland. *Journal of education policy*, 26(2), 263-288.  
<https://doi.org/10.1080/02680939.2010.493230>
- Gresham, F. M. & Elliott, S. N. (1990). *Social skills rating system manual*. Circle Pines, MN : American Guidance Service.

- Göransson, K. & Nilholm, C. (2014). Conceptual diversities and empirical shortcomings - a critical analysis of research on inclusive education. *European journal of special needs education*, 29(3), 265-280. <https://doi.org/10.1080/08856257.2014.933545>
- Hanushek, E. A. (2014). Boosting Teacher Effectiveness. I C. E. J. Finn & R. Sousa (Red.), *What Lies Ahead for America's Children and Their Schools* (s. 23-35). Stanford: Hoover Institution Press.
- Hattie, J. (2009). *Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. London: Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203887332>
- Haug, P. (2017). Understanding inclusive education: ideals and reality. *Scandinavian journal of disability research : SJDR*, 19(3), 206-217. <https://doi.org/10.1080/15017419.2016.1224778>
- Haug, P. (2019). Inclusion in Norwegian schools: pupils' experiences of their learning environment. *Education 3-13*, 48(3), 303-315. <https://doi.org/10.1080/03004279.2019.1664406>
- Haug, P., Nordahl, T. & Hansen, O. (2014). *Inkludering*. Gyldendal akademisk.
- Hejlskov Elvén, B., Sjøbu, A. & Ogden, T. (2017). *Atferdsproblemer i skolen*. Fagbokforl.
- Hinshaw, S. P. (1987). On the Distinction Between Attentional Deficits/Hyperactivity and Conduct Problems/Aggression in Child Psychopathology. *Psychol Bull*, 101(3), 443-463. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.101.3.443>
- Hopfenbeck, T. N. (2011). Fra teoretiske modeller til klasseromspraksis: Hvordan fremme selvregulert læring? *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 95(5), 360-372.
- Hukkelberg, S. & Ogden, T. (2020). What is social competence? An investigation into the concept among children with antisocial behaviours. *Emotional and behavioural difficulties*, 25(1), 80-93. <https://doi.org/10.1080/13632752.2019.1687168>
- Hølland, S. (2021). *Inkludering og tilpasset opplæring: til alle elevers beste* (1. utg.). Fagbokforlaget.
- Jennings, P. A. & Greenberg, M. T. (2009). The Prosocial Classroom: Teacher Social and Emotional Competence in Relation to Student and Classroom Outcomes. *Review of educational research*, 79(1), 491-525. <https://doi.org/10.3102/0034654308325693>
- Johannessen, A., Christoffersen, L. & Tuft, P. A. (2016). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode* (5. utg.). Abstrakt.
- Johannessen, L. E. F., Rafoss, T. W. & Rasmussen, E. B. (2018). *Hvordan bruke teori?: nyttige verktøy i kvalitativ analyse*. Universitetsforl.



- Junge, C., Valkenburg, P. M., Deković, M. & Branje, S. (2020). The building blocks of social competence: Contributions of the Consortium of Individual Development. *Dev Cogn Neurosci*, 45, 100861-100861. <https://doi.org/10.1016/j.dcn.2020.100861>
- Kauffman, J. M. (1980). Where Special Education for Disturbed Children is Going: A Personal View. *Except Child*, 46(7), 522-527. <https://doi.org/10.1177/001440298004600704>
- Kleven, T. A. & Hjordemaal, F. (2018). *Innføring i pedagogisk forskningsmetode: en hjelp til kritisk tolking og vurdering* (3. utg.). Fagbokforl.
- Kreitz-Sandberg, S. (2015). As an educator you have to fix many things on your own: A study of teachers' perspectives on organizing inclusion in various welfare contexts. I G. Hellesdatter Jacobsen (Red.), *Rights of Children in the Nordic Welfare States: Conceptual and Empirical Enquiries* (s. 145-167). Århus: NSU Press.
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen* (Fastsatt som forskrift ved kongelig resolusjon. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020). <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/3.-prinsipper-for-skolens-praksis/3.2-undervisning-og-tilpasset-opplaring/>
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg.). Gyldendal akademisk.
- LaFontana, K. M. & Cillessen, A. H. N. (2002). Children's Perceptions of Popular and Unpopular Peers: A Multimethod Assessment. *Dev Psychol*, 38(5), 635-647. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.38.5.635>
- Lei, H., Cui, Y. & Chiu, M. M. (2016). Affective Teacher-Student Relationships and Students' Externalizing Behavior Problems: A Meta-Analysis. *Front Psychol*, 7, 1311-1311. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2016.01311>
- Liu, J. (2004). Childhood Externalizing Behavior: Theory and Implications. *J Child Adolesc Psychiatr Nurs*, 17(3), 93-103. <https://doi.org/10.1111/j.1744-6171.2004.tb00003.x>
- Maughan, B., Rowe, R., Messer, J., Goodman, R. & Meltzer, H. (2004). Conduct Disorder and Oppositional Defiant Disorder in a national sample: developmental epidemiology. *J Child Psychol Psychiatry*, 45(3), 609-621. <https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.2004.00250.x>
- Maxwell, J. A. (1992). Understanding and validity in qualitative research. *Harvard educational review*, 62(3), 279-300. <https://doi.org/10.17763/haer.62.3.8323320856251826>

- Maxwell, J. A. (2008). Designing a Qualitative Study. I L. Bickman & D. J. Rog (Red.), *The SAGE Handbook of Applied Social Research Methods* (2. utg., s. 214-254). SAGE Publications.
- Maxwell, J. A. (2013). *Qualitative research design: an interactive approach* (3. utg., Bd. 41). Sage.
- Nisbett, R. E., Aronson, J., Blair, C., Dickens, W., Flynn, J., Halpern, D. F. & Turkheimer, E. (2012). Intelligence: New Findings and Theoretical Developments. *Am Psychol*, 67(2), 130-159. <https://doi.org/10.1037/a0026699>
- Nordahl, T. (2000). *En skole - to verdener: et teoretisk og empirisk arbeid om problematferd og mistilpasning i et elev- og lærerperspektiv* (Bd. 11/2000). Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring.
- Nordahl, T. (2018). *Inkluderende fellesskap for barn og unge. Ekspertgruppen for barn og unge med behov for særskilt tilrettelegging*. Fagbokforl.
- Nordahl, T., Manger, T., Sørli, M.-A. & Tveit, A. (2005). *Atferdsproblemer blant barn og unge*. Fagbokforlaget.
- Nordenbo, S. E. (2008). *Lærerkompetanser og elevers læring i førskole og skole læring i førskole og skole: Et systematisk review utført for Kunnskapsdepartementet, Oslo*. Dansk Clearinghouse for Udannelsesforskning, Danmarks Pædagogiske Universitetsskole.
- Norwich, B. (2014). Recognising value tensions that underlie problems in inclusive education. *Cambridge journal of education*, 44(4), 495-510. <https://doi.org/10.1080/0305764X.2014.963027>
- Ogden, T. (2022). *Sosial kompetanse og problematferd blant barn og unge* (2. utg.). Gyldendal.
- Opplæringslova. (1998). *Lov om grunnskolen og den videregående opplæringa* (LOV-2020-06-19-91). [https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61#KAPITTEL\\_11](https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61#KAPITTEL_11)
- Quin, D. (2017). Longitudinal and Contextual Associations Between Teacher-Student Relationships and Student Engagement: A Systematic Review. *Review of educational research*, 87(2), 345-387. <https://doi.org/10.3102/0034654316669434>
- Roorda, D. L., Koomen, H. M. Y., Spilt, J. L. & Oort, F. J. (2011). The Influence of Affective Teacher-Student Relationships on Students' School Engagement and Achievement: A Meta-Analytic Approach. *Review of educational research*, 81(4), 493-529. <https://doi.org/10.3102/0034654311421793>

- Skilbrei, M.-L. (2019). *Kvalitative metoder: planlegging, gjennomføring og etisk refleksjon*. Fagbokforlaget.
- Smyth, F., Shevlin, M., Buchner, T., Biewer, G., Flynn, P., Latimier, C., Šiška, J., Toboso-Martín, M., Rodríguez Díaz, S. & Ferreira, M. A. V. (2014). Inclusive education in progress: policy evolution in four European countries. *European journal of special needs education*, 29(4), 433-445. <https://doi.org/10.1080/08856257.2014.922797>
- Spurkeland, J. (2011a). *Prestasjonshjelp: hvordan gjøre andre gode?* Universitetsforl.
- Spurkeland, J. (2011b). *Relasjonspedagogikk: samhandling og resultater i skolen*. Fagbokforl.
- Spurkeland, J. (2017). *Relasjonsledelse* (5. utg.). Universitetsforl.
- Spurkeland, J. (2020). *Relasjonskompetanse: resultater gjennom samhandling* (3. utg.). Universitetsforlaget.
- Spurkeland, J., Lysebo, M. O. & Spurkeland, J. (2021). *Relasjonskompetanse og livsmestring i skolen* (1. utg.). Fagbokforlaget.
- Sørli, M.-A., Hagen, K. A. & Ogden, T. (2008). Social Competence and Antisocial Behavior: Continuity and Distinctiveness Across Early Adolescence. *Journal of research on adolescence*, 18(1), 121-144. <https://doi.org/10.1111/j.1532-7795.2008.00553.x>
- Thagaard, T. (2013). *Systematikk og innlevelse: en innføring i kvalitativ metode* (4. utg.). Fagbokforl.
- Thomas, G. (2013). A review of thinking and research about inclusive education policy, with suggestions for a new kind of inclusive thinking. *Br Educ Res J*, 39(3), 473-490. <https://doi.org/10.1080/01411926.2011.652070>
- Tjora, A. H. (2012). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis* (2. utg.). Gyldendal akademisk.
- UNESCO. (1994). *The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education*.
- World Health Organization. (2019). 6A05 Attention deficit hyperactivity disorder. *International classification of diseases for mortality and morbidity statistics*, 11. <https://icd.who.int/browse11/l-m/en#/http%3a%2f%2fid.who.int%2fcd%2fentity%2f821852937>
- Zhang, X. & Sun, J. (2011). The Reciprocal Relations Between Teachers' Perceptions of Children's Behavior Problems and Teacher-Child Relationships in the First Preschool Year. *J Genet Psychol*, 172(2), 176-198. <https://doi.org/10.1080/00221325.2010.528077>

- Zins, J. E. & Elias, M. J. (2006). Childrens' needs III: Development, prevention, and intervention. I G. G. Bear & K. M. Minkie (Red.), *Social and emotional learning* (s. 1-13). National Association of School Psychologists.
- Aase, H., Lønnum, K., Sørli, M.-A., Hagen, K. A., Gustavson, K. & Utgarden, I.-H. (2020). *Barn, unge og kriminalitet. Hvordan forhindre at barn og unge kommer inn i eller fortsetter med en kriminell løpebane? Oppsummering og vurdering av virksomme tiltak, behandling og organisering*. Folkehelseinstituttet.

## Vedlegg 1 – informasjonsskriv

### Vil du delta i forskningsprosjektet «Eksternalisert atferd og tilpasset opplæring»?

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å undersøke hvilke perspektiver lærere har om tilpasset opplæring for elever med eksternalisert eller utagerende atferd på ungdomstrinnet. Dette skrivet vil gi deg informasjon om målene for prosjektet og hva din deltakelse vil innebære.

#### **Formål**

Formålet med dette prosjektet er å utvikle forskningsbasert kunnskap om læreres tanker, utfordringer og muligheter for å tilrettelegge opplæringen for elever med eksternalisert atferd. Oppgavens problemstilling vil derfor undersøke hvilke perspektiver lærere har om tilpasset opplæring for elever med eksternalisert atferd på ungdomsskolen. For å svare på problemstillingen vil oppgaven også trekke inn tre forskningsspørsmål. Disse omhandler hvordan eksternalisert atferd forstås blant lærere, hvordan lærere tilrettelegger for elever med denne atferden og hvilke perspektiver lærere har på læringsbarrierer som kan forekomme ved eksternalisert atferd.

Dette er en masteroppgave som gjennomføres gjennom grunnskolelærerutdanningen for 5 – 10 trinn via universitetet OsloMet-Storbyuniversitetet. Masteroppgavens omfang er på rundt 20 000 ord og leveres 16. mai 2022.

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

Masterstudent Solveig S. Lura i samarbeid med veileder og vårt personvernombud er Ingrid Jacobsen ved OsloMet – Storbyuniversitetet er ansvarlig for prosjektet.

#### **Hvorfor får du spørsmål om å delta?**

Du får spørsmål om å delta i dette prosjektet ettersom du er lærer på ungdomsskolen og har erfaring med tilpasset opplæring for elever med eksternalisert eller utagerende atferd. Dette informasjonsskrivet sendes ut til flere skoler i landet. Prosjektet ønsker å samle fire til seks

lærere på ungdomsskolen for å være med. Det er ingen krav om spesifikke fag, men for å være med i prosjektet må du ha vært lærer i tre eller flere år.

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

Om du velger å delta i prosjektet innebærer det å gjennomføre et intervju med meg som masterstudent. I intervjuet kommer jeg til å stille spørsmål som blant annet handler om tilrettelegging, læringsbarrierer samt din forståelse av eksternalisert atferd. Selve intervjuet vil ta rundt 40 minutter. Jeg kommer til å ta lydopptak av intervjuet slik at jeg kan transkribere og ta i bruk intervjuet i selve masteroppgaven. All informasjon du gir vil bli lagret på et sikkert sted hvor bare jeg som forsker og veileder har tilgang. Når oppgaven leveres, vil lydopptaket, transkripsjonen og annen informasjon om deg slettes. Om du ønsker å møtes for et fysisk intervju kan dette for eksempel gjennomføres på din arbeidsplass på et tidspunkt du velger. Intervjuet kan også foregå digitalt gjennom for eksempel «zoom» eller over telefon.

### **Det er frivillig å delta**

Det er helt frivillig å delta i prosjektet. Om 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 om du ikke vil delta eller senere velger å trekke deg.

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

Jeg vil bare bruke opplysningene om deg til formålene jeg har fortalt om i dette skrivet.

Opplysningene behandles konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket.

Lydopptaket vil bli tatt opp gjennom en godkjent diktafo app av OsloMet. Diktafonen hindrer uvedkommende å kunne lytte til intervjuet vi gjennomfører. Navnet og kontaktopplysningene dine vil bli erstattet med en kode som lagres på en egen navneliste adskilt fra resten av informasjonen jeg samler inn. Informasjonen vil være lagret på en egen kryptert forskningsserver som bare jeg som forsker og veileder har tilgang til. I selve masteroppgaven vil du få et fiktivt navn og det vil ikke bli utgitt informasjon som gjør at du kan bli gjenkjent.

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

Opplysningene anonymiseres og slettes når prosjektet avsluttes og oppgaven er godkjent av universitetet. Etter planen vil dette være rundt 20. juni 2022. Alle dine personopplysninger, lydopptak og transkribering vil da bli slettet.

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

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

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

## **Dine rettigheter**

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

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

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

Masterstudent: Solveig S. Lura, [s325184@oslomet.no](mailto:s325184@oslomet.no), Mobil: 47841009

Veileder: Hege Knudsmoen, [hegknu@oslomet.no](mailto:hegknu@oslomet.no), Mobil: 94356760

Personvernombud: Ingrid Jacobsen, [ingrid.jacobsen@oslomet.no](mailto:ingrid.jacobsen@oslomet.no), telefon: 67235534

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

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

Med vennlig hilsen

*Hege Knudsmoen*

*Solveig S. Lura*

(Forsker / veileder)

(Masterstudent)

### **Samtykkeerklæring**

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet «eksternalisert atferd og tilpasset opplæring», og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i et intervju.

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

-----  
(Signert av prosjektdeltaker, dato)



## Vedlegg 2 – Informasjonsskriv for «zoom» intervju

### Zoom i forskningsintervjuer – Informasjonsskriv

Du er invitert som deltager i et forskningsintervju som skal gjennomføres i videoverktøyet Zoom. I dette skrivet gir vi deg informasjon om hva deltakelsen vil innebære for deg. Det følger også med praktisk informasjon om gjennomføring av intervjuet. Du må ha lest denne informasjonen før du samtykker til å delta i intervjuet og før du samtykker til et eventuelt opptak av intervjuet.

#### Om intervjuet

- Møtet gjennomføres som et enkeltintervju.
- Møtet gjennomføres som et gruppeintervju.

#### Formål

Formålet med dette prosjektet er å utvikle forskningsbasert kunnskap om læreres tanker, utfordringer og muligheter for å tilrettelegge opplæringen for elever med utagerende eller eksternalisert atferd. Opplysningene du gir vil bli brukt til å besvare oppgavens problemstilling som handler om læreres perspektiver på tilpasset opplæring for elever med utagerende atferd på ungdomstrinnet.

#### Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Du får spørsmål om å delta i dette prosjektet ettersom du er lærer på ungdomsskolen og har erfaring med tilpasset opplæring for elever med utagerende atferd. Det er ingen krav om spesifikke fag, men for å være med i prosjektet må du ha vært lærer i tre eller flere år.

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

Om du velger å delta i prosjektet innebærer det å gjennomføre et intervju med meg som masterstudent. I intervjuet kommer jeg til å stille spørsmål som blant annet handler om tilrettelegging, læringsbarrierer samt din forståelse av eksternalisert atferd. Selve intervjuet vil ta rundt 40 minutter. Jeg kommer til å ta et sikkert lydopptak av intervjuet slik at jeg kan transkribere og ta i bruk intervjuet i selve masteroppgaven. All informasjon du gir vil bli lagret på et sikkert sted hvor bare jeg som forsker og veileder har tilgang. Når oppgaven

leveres, vil lydopptaket, transkripsjonen og annen informasjon om deg slettes.

### **Spørsmål om personopplysninger**

Det vil ikke bli samlet inn noen andre personopplysninger om deg i intervjuet. I intervjuet kommer jeg til å stille spørsmål som blant annet handler om dine tanker om tilrettelegging, læringsbarrierer samt din forståelse av utagerende atferd. Det bes om at du ikke nevner ditt eget navn, navn på tredjepersoner eller arbeidsplass i lydopptaket.

### **Opptak og notater fra intervjuet**

- Det vil bli tatt opptak av lyd og bilde i Zoom.
- Det vil bli tatt opptak av lyd i annet verktøy (gjennom nettskjema-diktafon app).
- Det blir ikke gjort opptak av intervjuet, bare notater.

Dersom det gjøres opptak, vil alt du sier bli med på opptaket.

### **Det er frivillig å delta**

Det er frivillig å delta i intervjuet. Hvis du velger å delta, kan du når som helst trekke samtykket tilbake uten å oppgi noen grunn. Det er ikke mulig å trekke tilbake samtykket etter at intervjuet er gjennomført, men du kan be om at opptaket eller notatene av det du har sagt slettes. Alle dine personopplysninger og utsagn 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.

Opplysningene anonymiseres og slettes når prosjektet avsluttes og oppgaven er godkjent av universitetet. Etter planen vil dette være rundt 20. juni 2022.

### **Dine rettigheter**

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

- innsyn i hvilke personopplysninger som er registrert om deg, og å få utlevert en kopi av opplysningene,

- å få rettet personopplysninger om deg,
- å få slettet personopplysninger om deg, og
- å sende klage til Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger.

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

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke i henhold til personvernforordningen artikkel 6 og artikkel 9.

- ved alminnelige personopplysninger artikkel 6 a) «den registrerte har samtykket til behandling av sine personopplysninger for ett eller flere spesifikke formål»,
- ved særlige kategorier som f.eks. helseopplysninger, fagforening eller liknende artikkel 6 a) og artikkel 9, nr 2 a) «Den registrerte har gitt uttrykkelig samtykke til behandling av slike personopplysninger for ett eller flere spesifikke formål, unntatt dersom det i unionsretten eller medlemsstatenes nasjonale rett er fastsatt at den registrerte ikke kan oppheve forbudet nevnt i nr. 1.»

### **Ansvarlig**

OsloMet er behandlingsansvarlig for innsamlingen og for behandlingen av dine personopplysninger.

### **Kontaktpersoner**

Hvis du har spørsmål eller ønsker å benytte deg av dine rettigheter, ta kontakt med leder for prosjektet.

Solveig S. Lura (masterstudent): [s325184@oslomet.no](mailto:s325184@oslomet.no), Mobil 47841009

Veileder: Hege Knudsmoen, [hegknu@oslomet.no](mailto:hegknu@oslomet.no), Mobil: 94356760

Personvernombud: Ingrid Jacobsen, [ingrid.jacobsen@oslomet.no](mailto:ingrid.jacobsen@oslomet.no), telefon: 67235534

Hvis du har spørsmål til personvernombudet, kan du ta kontakt på [personvernombudet@oslomet.no](mailto:personvernombudet@oslomet.no).

Takk for ditt bidrag til forskningen ved OsloMet!

Med vennlig hilsen

Solveig S Lura (masterstudent) og Hege Knudsmoen (Forsker/veileder)

## Vedlegg 3 – intervjuguide

### Intervjuguide

Oppgavens problemstilling: *Hvilke perspektiver har lærere om tilrettelegging av opplæringen for elever med utagerende atferd på ungdomsskolen?*

#### **På hvilke måter forstås eksternalisert atferd blant lærere på ungdomstrinnet**

- Hvordan kjenner du til begrepet eksternalisert atferd eller utagerende atferd?
  - Er utagerende atferd mer kjent en eksternalisert atferd?
  - Hvordan vil du selv forklare disse to atferdsbegrepene om elevs atferd?
- Hvordan utarter slik atferd seg i praksis? Kan du komme med noen eksempler?
- Synes du slik atferd kan være utfordrende å håndtere? Hvorfor/hvorfor ikke?

#### **Hvordan tilrettelegger lærere opplæringen for elever med utagerende atferd**

- Fortell om hvordan du i din praksis tilrettelegger opplæringen for elevene.
- Hvordan opplever du å gjennomføre denne tilretteleggingen ovenfor elever med eksternalisert eller utagerende atferd?
  - Hvordan opplever du at den fungerer og når fungerer den ikke? Hvorfor/hvorfor ikke?
- Føler du at du har tilstrekkelig med kompetanse for å imøtekomme eksternalisert atferd eller utagerende elevatferd? Hvorfor/hvorfor ikke?
- Hvordan jobber din skole med tiltak spesielt med tanke på å imøtekomme eksternalisert eller utagerende elever?
- Hvordan opplever du at elever med eksternalisert eller utagerende atferd fungerer i undervisning?
- Hvordan opplever du at elever med eksternalisert eller utagerende atferd fungerer i relasjon til deg som lærer?
- Hvordan opplever du at elever med eksternalisert eller utagerende atferd fungerer i relasjon til medelevene?
- Nå skal jeg skrive en masteroppgave om tilpasset opplæring og eksternalisert eller utagerende elevatferd. Er det noe mer du vil tilføye om tema som jeg ikke har stilt spørsmål om?

# Vedlegg 4 – Vurdering av NSD

Meldeskjema for behandling av personopplysninger

06.05.2022, 15:08



## Vurdering

### Referansenummer

189832

### Prosjektittel

Eksternalisert atferd og tilpasset opplæring

### Behandlingsansvarlig institusjon

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

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

Hege Knudsmoen, hegknu@oslomet.no, tlf: 94356760

### Type prosjekt

Studentprosjekt, masterstudium

### Kontaktinformasjon, student

Solveig Stokka Lura, s325184@oslomet.no, tlf: 47841009

### Prosjektperiode

01.12.2021 - 20.06.2022

### Vurdering (1)

---

#### 22.12.2021 - Vurdert

Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet med vedlegg den 22.12.2021, samt i meldingsdialogen mellom innmelder og NSD. Behandlingen kan starte.

#### TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 20.06.2022.

#### LOVLIG GRUNNLAG

Prosjektet vil innhente samtykke fra de registrerte til behandlingen av personopplysninger. Vår vurdering

er at prosjektet legger opp til et samtykke i samsvar med kravene i art. 4 og 7, ved at det er en frivillig, spesifikk, informert og utvetydig bekreftelse som kan dokumenteres, og som den registrerte kan trekke tilbake.

Lovlig grunnlag for behandlingen vil dermed være den registrertes samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a.

#### TAUSHETSPLIKT

Informantene i prosjektet er lærere, og har taushetsplikt. Det er viktig at intervjuene gjennomføres slik at det ikke registreres taushetsbelagte opplysninger. Vi anbefaler at dere minner informantene om dette i forbindelse med intervjuene.

#### PERSONVERNPRINSIPPER

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

- lovlighet, rettferdighet og åpenhet (art. 5.1 a), ved at de registrerte får tilfredsstillende informasjon om og samtykker til behandlingen
- formålsbegrensning (art. 5.1 b), ved at personopplysninger samles inn for spesifikke, uttrykkelig angitte og berettigede formål, og ikke 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).

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

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

#### FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

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

Ved bruk av databehandler (spørreskjemaleverandør, skylagring eller videosamtale) må behandlingen oppfylle kravene til bruk av databehandler, jf. art 28 og 29. Bruk leverandører som din institusjon har avtale med.

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 NSD ved å oppdatere meldeskjemaet. Før du melder inn en endring, oppfordrer vi deg til å lese om hvilke type endringer det er nødvendig å melde: <https://www.nsd.no/personverntjenester/fylle-ut-meldeskjema-for-personopplysninger/melde-endringer-i-meldeskjema>. Du må vente på svar fra NSD før

endringen gjennomføres.

**OPPFØLGING AV PROSJEKTET**

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

Kontaktperson hos NSD: Silje Fjelberg Opsvik

Lykke til med prosjektet!