

Fakultet for humaniora, idretts- og utdanningsvitenskap

Mastergradavhandling

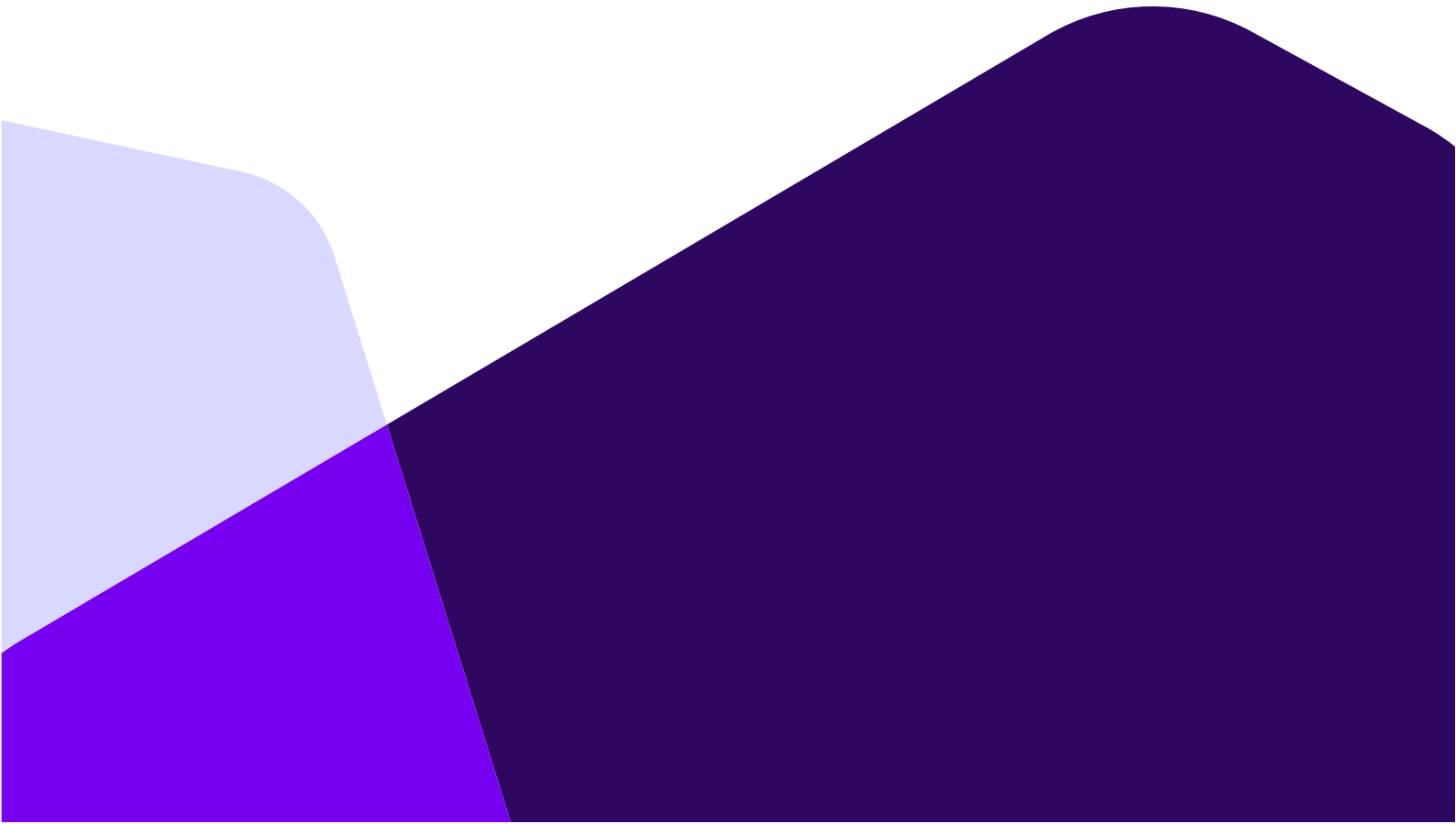
GLU 1 – 7

Vår 2024

Vilde Aslaksen Solli

# **Mestringsforventning og elever med skolefaglige utfordringer: en kvalitativ studie om betydningen av tidlig innsats og tilpasset opplæring for mestring**

Hvordan opplever to ansatte og én elev i barneskolen at tidlig innsats og tilpasset opplæring har betydning for mestringsforventningen til elever med skolefaglige utfordringer?



## **Universitetet i Sørøst-Norge**

Fakultet for humaniora, idretts - og utdanningsvitenskap

Institutt for pedagogikk

Postboks 4

3199 Borre

<http://www.usn.no>

© 2024 Vilde Aslaksen Solli

Denne avhandlingen representerer 30 studiepoeng

# Sammendrag

I denne masteroppgaven undersøker jeg hvordan to ansatte og én elev i barneskolen opplever at tidlig innsats og tilpasset opplæring har betydning for mestringsforventningen til elever med skolefaglige utfordringer. Dette ble undersøkt ved å gjennomføre tre kvalitative dybdeintervjuer av personer som kan inngå i skolehverdagen til elever med skolefaglige utfordringer. Dette innebar en lærer, en spesialpedagog og en elev.

De første fire årene av grunnskolen har skolen et ekstra stort ansvar for tilpasset opplæring for å forsikre seg om at alle elevene klarer å henge godt med i lesing, skriving og regning (Postholm, Haug, Krumsvik, & Munthe, 2021, s. 40). I den sammenheng kan Albert Banduras sosial kognitive teori være aktuell. Dette fordi denne teorier poengterer viktigheten av gode mestringsopplevelser i begynnelsen av læringsprosessen for å kunne danne en positiv mestringsforventning (Bandura, 1986). Jeg ønsket derfor å finne ut hvordan de ansatte opplevde arbeidet med tidlig innsats og tilpasset opplæring, og hvordan dette arbeidet igjen kunne påvirke elevens mestringsforventning. Jeg ønsket også å finne ut hvordan en elev opplevde undervisningen vedkommende ble gitt i skolen og hvordan h\*n opplevde sin egen mestring og mestringsforventning.

Den tematiske analysen av de transkriberte intervjuene har medvirket til at studien presenterer funn i form av eksempler på hvordan tidlig innsats og tilpasset opplæring kan ha betydning for mestringsforventningen til elever med utfordringer i skolen. Funnene innebærer også eksempler på faktorer som kan påvirke kvaliteten på den tidlige innsatsen og tilpassede opplæringen, og forklaringer på hvorfor engelsk utpeker seg når det kommer til elevens opplevde mestringserfaring i grunnfagene. I diskusjonskapittelet blir det så forsøkt å knytte disse funnene opp mot relevant teori og forskning, for å undersøke om det er en sammenheng mellom litteraturen og det informantenes opplevelser og erfaringer.

Målet med denne studien er å produsere funn som kan inspirere til videre forskning på dette feltet slik at enda flere elever med utfordringer skal få oppleve mestring, få et godt forhold til skolen, og at færrest mulig skal oppleve å føle seg dumme slik som min lillebror gjorde.

# Innhold

<b>Sammendrag</b>	<b>2</b>
<b>Forord</b>	<b>6</b>
<b>1. Introduksjon</b>	<b>7</b>
<b>1.1 Aktualitet og bakgrunn for valg av tema</b>	<b>8</b>
1.1.1 Tilpasset opplæring	8
1.1.2 Tidlig innsats	10
1.1.3 Mestring	13
<b>1.2 Teori og tidligere forskning</b>	<b>14</b>
1.2.1 Albert Bandura og mestringsforventning	14
1.2.2 Tidligere forskning	19
<b>1.3 Formål, problemstilling og forskningsspørsmål</b>	<b>20</b>
<b>1.4 Disposisjon av oppgaven</b>	<b>21</b>
<b>2. Metode</b>	<b>22</b>
<b>2.1 Vitenskapsteoretisk ståsted</b>	<b>23</b>
<b>2.2 Kvalitativ forskning</b>	<b>24</b>
2.2.1 Intervju	24
2.2.2 Semistrukturert intervju	25
2.2.3 Barn som informanter	26
<b>2.3 Forskerrollen</b>	<b>27</b>
2.3.1 Rollen som intervjuer	28
2.3.2 Bagasje	29
<b>2.4 valg og presentasjon av intervjupersoner</b>	<b>30</b>
2.4.1 Presentasjon av intervjupersoner	30
<b>2.5 Forskningsprosessen</b>	<b>31</b>
2.5.1 Intervjuguide og prøveintervju	31
2.5.2 Gjennomføring av intervjuene	32
2.5.3 Kontekst for intervjuene	33

<b>2.6</b>	<b>Tematisk analyse</b>	<b>34</b>
<b>2.7</b>	<b>Etiske refleksjoner</b>	<b>39</b>
2.7.1	Informert samtykke	39
2.7.2	Konfidensialitet	41
2.7.3	Konsekvenser av å delta	41
<b>2.8</b>	<b>Studiens kvalitet</b>	<b>42</b>
2.8.1	Reliabilitet	42
2.8.2	Validitet	44
2.8.3	Generaliserbarhet	45
<b>3.</b>	<b>Resultater</b>	<b>46</b>
<b>3.1</b>	<b><i>«Det er ingen tvil om at tidlig innsats fungerer»</i></b>	<b>47</b>
3.1.1	Tilpasning av nivå	47
3.1.2	Ærlighet rundt utfordringer	49
3.1.3	Andre metoder for å bygge mestringsforventning	49
<b>3.2</b>	<b><i>«Det er alltid de voksnes feil når ikke et barn mestrer»</i></b>	<b>50</b>
3.2.1	Alle barn ønsker å mestre	50
3.2.2	Betydningen av gjentatte nederlag	51
3.2.3	Faktorer som kan ha en negativ påvirkning	52
<b>3.3</b>	<b><i>«Jeg er ræva i engelsk»</i></b>	<b>53</b>
3.3.1	Manglende tilpasninger i et allerede vanskelig fag	54
<b>4.</b>	<b>Diskusjon</b>	<b>54</b>
<b>4.1</b>	<b>Betydningen av tidlig innsats og tilpasset opplæring</b>	<b>54</b>
4.1.1	Tilpassing av nivå	55
4.1.2	Bidra til selvrefleksjon og selvregulering	57
4.1.3	Verbal overtalelse og andres eksempler	58
<b>4.2</b>	<b>Betydningen av manglende tidlig innsats og tilpasset opplæring</b>	<b>60</b>
4.2.1	Mestringserfaringer tidlig i læringsprosessen	60
4.2.2	Manglende mestringserfaringer	61
4.2.3	Samarbeid og fordeling av ansatte	64
<b>4.3</b>	<b>Grunnfag som utpeker seg</b>	<b>65</b>

4.3.1	Manglende mestringserfaringer	66
<b>5.</b>	<b>Oppsummering</b>	<b>67</b>
<b>6.</b>	<b>Litteraturliste</b>	<b>70</b>
<b>7.</b>	<b>Vedlegg</b>	<b>75</b>
	<b>Vedlegg 1 – Informasjonsskriv og samtykkeerklæring</b>	<b>75</b>
	Vedlegg 1.1 Informasjonsskriv og samtykkeerklæring til lærer	75
	Vedlegg 1.2 Informasjonsskriv og samtykkeerklæring til spesialpedagog	80
	Vedlegg 1.3 Informasjonsskriv og samtykkeerklæring til foresatte	85
	Vedlegg 1.4 Informasjonsskriv og samtykkeerklæring til elev	90
	<b>Vedlegg 2 – Informasjonsskriv til andre lærere på trinnet</b>	<b>94</b>
	<b>Vedlegg 3 – Intervjuguider</b>	<b>98</b>
	Vedlegg 3.1 Intervjuguide til lærer og spesialpedagog intervju	98
	Vedlegg 3.2 Intervjuguide til elevintervju	100
	<b>Vedlegg 4 – Godkjenning fra SIKT</b>	<b>102</b>

# Forord

Jeg har vokst opp med en 5 år yngre bror med lese – og skrivevansker. I mange år på barneskolen fikk han ikke de tilpasningene og den hjelpen han trengte på skolen. Det å se hvordan hans mestringsforventning forsvant og hvordan han i mange år trodde han bare var dum, har gjort stort inntrykk på meg. Dette har ført til at tidlig innsats og tilpasset opplæring i forbindelse med mestringsforventning hos barn i barneskolen har blitt noe jeg brenner veldig for. Det ble derfor naturlig for meg å velge dette som tema på min masteroppgave.

Det å jobbe med denne masteroppgaven har vært både spennende, interessant, lærerikt og krevende. Gjennom hele prosessen har jeg tilegnet meg masse ny kunnskap og lært mye viktig som jeg vil ta med meg, og ha mye nytte av, i mitt liv som lærer.

Jeg vil gjerne takke de tre fantastiske informantene mine som stilte opp til intervju og delte sine tanker, erfaringer og meninger. De har alle bidratt med flotte refleksjoner som har vært til stor nytte i min masteroppgave. Uten dere hadde jeg ikke klart å gjennomføre studien min.

Jeg vil også takke familien min for all støtte og hjelp underveis. Takk til mamma som har hjulpet meg med å lete i fagbøker og har hørt igjennom formuleringer gang på gang. Takk til pappa som alltid har passet på at jeg får tid og ro til å skrive. Takk til lillebror som har vært inspirasjonen til denne oppgaven og tillatt meg å fortelle hans historie. Og en stor takk til resten av familien min som har støttet og motivert meg gjennom hele masterprosessen.

Til slutt vil jeg også gi en stor takk til min veileder Hedda. Takk for alle gode møter, tilbakemeldinger og råd du har gitt meg gjennom hele prosessen. Du har vært en fantastisk veileder og jeg hadde ikke klart alt dette uten din hjelp!

Tusen takk til dere alle sammen!

Eydehavn, 03.06. 2024

Vilde Aslaksen Solli

# 1. Introduksjon

*«Everybody is a genius. But if you judge a fish by its ability to climb a tree, it will live its whole life believing that it is stupid.»*

*(Matthew Kelly, 2004)*

I Norge har vi en tverrpolitisk oppslutning rundt ideologien om en skole for alle (Lekang & Moen, 2021, s. 14). Dette kommer frem både i *opplæringslovens §2-1 rett og plikt til grunnskoleopplæring*, og i læreplanverket for kunnskapsløftet i *overordnet del – prinsipper og verdier for grunnopplæringen* (Opplæringslova, 1998, §2-1; Kunnskapsdepartementet, 2017). I praksis innebærer ideen om en skole for alle at alle lærere og lærerteam tar hensyn til alle de ulike elevene de har i klassene sine til enhver tid ved å gjennomføre og planlegge undervisning som er variert og differensiert (Lekang & Moen, 2021, s. 14).

I overordnet del av læreplanverket fremstilles tilpasset opplæring som et prinsipp for grunnskoleopplæringen (Lekang & Moen, 2021, s. 14). Når man snakker om tilpasset opplæring som prinsipp betyr det at det er førende for all pedagogisk praksis og hele praksisen til skolen, både i spesialundervisning og vanlig undervisning (Lekang & Moen, 2021, s. 14). Det er logisk at et bredt mangfold av elever ikke kan få den nøyaktig samme undervisningen (Lekang & Moen, 2021, s. 14). Selv om visjonen om en skole for alle er positiv, kan praksisen ute i skolene og klasserommene være annerledes. I rapporten *«inkluderende fellesskap for barn og unge»* kom det frem at lærere kan oppleve problemer med å tilpasse opplæringen og håndtere mangfoldet av elever som møter dem i norske klasserom (Nordahl et al., 2018; Lekang & Moen, 2021, s. 14). I tillegg til dette er det mange barn og unge med spesielle behov som blir identifisert for sent, dette samtidig som de ikke får den hjelpen de trenger i spesialundervisning og ordinær undervisning (Lekang & Moen, 2021, s. 14). Det er i denne sammenhengen ønske om tidlig innsats fra myndigheten kan forstås (Nordahl & mfl., 2018, s. 14).



## 1.1 Aktualitet og bakgrunn for valg av tema

Bakgrunnen for valget av tema i denne masteroppgaven henger tett sammen med mine egne erfaringer. Jeg vokste opp med en lillebror som hadde lese – og skrivevansker og som ikke fikk den hjelpen og de tilpasningene han trengte i store deler av barneskolen. Han mistet hele sin mestringsforventning og trodde i flere år at han var dum. Det å se konsekvensene dette hadde for min bror gjorde et stort inntrykk på meg og har vært en stor inspirasjon til denne oppgaven. Temaene tidlig innsats og tilpasset opplæring er også aktuelle ettersom dette er begreper som går igjen i blant annet opplæringsloven, flere stortingsmeldinger og overordnet del av læreplanen. Noe som gjør dem svært relevante innenfor læreryrket.

### 1.1.1 Tilpasset opplæring

I norsk skole er tilpasset opplæring nedfelt som et av de ledende prinsippene for opplæringen (Palm & Michaelsen, 2018, s. 142). Begrepet går blant annet igjen i både kapittel «3.2 Undervisning og tilpasset opplæring» i overordnet del av læreplanen og i Paragraf «§1-3 Tilpassa opplæring» i opplæringsloven (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 17-18; Opplæringslova, 1998, §1-3). I opplæringsloven spesifiseres det også at tilpasset opplæring er noe alle elever i grunnskolen har rett på (Opplæringslova, 1998, §1-3). Tilpasset opplæring handler om å variere og tilpasse undervisningen til mangfoldet i elevgruppen innenfor fellesskapet slik at alle elever møter en opplæring som er tilpasset deres behov og forutsetninger (Palm & Michaelsen, 2018, s. 142-143). Ettersom tilpasset opplæring er et prinsipp og ikke en konkret metode eller oppskrift, og heller ikke er spesifikke redskap, betyr det at lærerne og lærerteamet tilknyttet hver enkelt klasse må ta hensyn til nettopp den klassen de underviser, og ta i bruk «godt faglig skjønn» når de skal forberede og gjennomføre undervisning (Lekang & Moen, 2021, s. 30). Når man jobber for å realisere prinsippet om tilpasset opplæring gjennom planlegging og gjennomføring av undervisning kan det fremme læring og utvikling hos elevene i stor grad (Lekang & Moen, 2021, s. 30-31). Dersom lærerne og lærerteamet derimot skulle forberede og gjennomføre undervisning som om klassen deres er en homogen gruppe der alle elevene er «like» når det kommer til faglig og sosial utvikling, er det høyst sannsynlig at mange elever vil falle utenfor (Lekang & Moen, 2021, s. 31).

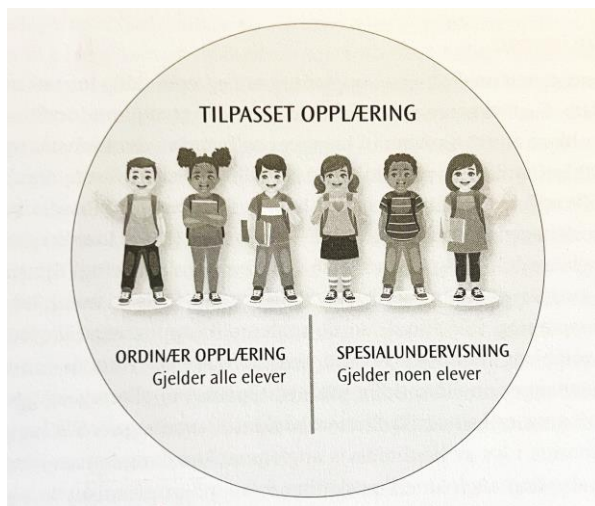
Det å være forpliktet til et prinsipp som er bygget på overordnede verdier for skolen er utfordrende som lærer (Håstein & Werner, 2021, s. 28). Hallvard Håstein og Sidsel Werner har derfor formulert prinsippet som syv sentrale verdier for å gjøre det tydeligere hva prinsippet faktisk innebærer (Håstein & Werner, 2021, s. 28-29):

1. *Inkludering: Alle elver skal lære i et inkluderende felleskap og ha nytte av opplæringen som gis.*
2. *Variasjon: Elevenes opplæringstilbud skal være preget av både variasjon og stabilitet*
3. *Erfaringer: Elevenes erfaringer, kompetanse og potensiale skal bli tatt i bruk og utfordret i klasserommet, og de skal gis muligheter til å lykkes.*
4. *Relevans: Det elevene møter i skolen, skal ha relevans for deres nåtid og fremtid.*
5. *Verdsetting: Det som foregår, skal skje på en måte som gjør at alle møtes med positive forventninger, slik at de kan oppleve at de blir verdsatt både av skolen og av medelever.*
6. *Sammenheng: Elevene skal erfare at de ulike delene av opplæringen har sammenheng med hverandre.*
7. *Medvirkning: Elevene skal medvirke i planlegging, gjennomføring og vurdering av skolearbeidet.*

Disse verdiene er valgt og utformet ut ifra en kombinasjon av pedagogisk – psykologisk kunnskap, formelle dokumenter og Håstein og Werners mange år med erfaring som veiledere og lærere (Håstein & Werner, 2021, s. 29).

I Håsteins og Werners syv verdier har de valg å formulere verdiene ut ifra hva elevene skal erfare og ikke hva læreren gjør (Håstein & Werner, 2021, s. 28). De har valgt å ta utgangspunkt i elevperspektivet for å tydeliggjøre at det ikke er nok å ha fokus på hvordan undervisningen foregår eller hvilke lærestoff og mål som det legges vekt på, men at man også må vektlegge hva elevene faktisk får ut av denne undervisningen (Håstein & Werner, 2021, s. 28). Til tross for at undervisningen til læreren er sentral, er det ikke det som i det lange løp avgjør om tilpasset opplæring finner sted (Håstein & Werner, 2021, s. 28).

I en skole for alle der alle skoleklasser er en heterogen gruppe med ulike elever, vil det alltid finnes noen elever som trenger mer spesifikk støtte og hjelp (Lekang & Moen, 2021, s. 31). Dette er elever med generelle og/eller spesifikke lærevansker slik som for eksempel dyskalkuli, ADHD, dysleksi eller autismspekterforstyrrelser (Lekang & Moen, 2021, s. 31). I paragraf §5-1 i opplæringsloven står det tydelig at de elevene som ikke har eller ikke kan få tilfredsstillende utbytte av det ordinære opplæringstilbudet, har rett til å få spesialundervisning (Opplæringslova, 1998, §5-1). Det er derfor vesentlig å vite at prinsippet om tilpasset opplæring ikke bare gjelder i ordinær undervisning, men også i spesialundervisning (Lekang & Moen, 2021, s. 31). Med andre ord er derfor tilpasset opplæring, som Lekang og Moen skriver, et overordnet prinsipp for all opplæring i grunnskolen (Lekang & Moen, 2021, s. 32).



Figur 1: Tilpasset opplæring som overordnet prinsipp (Lekang & Moen, 2021, s. 31)

### 1.1.2 Tidlig innsats

De første fire årene av grunnskolen har skolen et ekstra stort ansvar for å tilpasse opplæringen for å forsikre seg om at alle elevene klarer å henge godt med i lesing, skriving og regning (Postholm, Haug, Krumsvik, & Munthe, 2021, s. 40). Dette ansvaret kommer tydelig frem i blant annet §1-4 i opplæringsloven, stortingsmelding nr. 6 og i stortingsmelding nr. 21 (Opplæringslova, 1998, §1-4; Meld. St. 6 (2019–2020); Meld. St. 21 (2016-2017)). Begrepet tidlig innsats er, sammenlignet med tilpasset opplæring, av nyere dato (Lekang & Moen,

2021, s. 32). Ifølge nasjonale styringsdokumenter innebærer tidlig innsats både det å sette inn innsats i barns liv på et tidlig tidspunkt og det å gripe inn tidlig når det avdekkes eller oppstår utfordringer i førskolealder og i grunnopplæringen (Lekang & Moen, 2021, s. 33).

Dersom vi ser på begrepet tidlig innsats i lys av forebygging er det klart at prinsippet består av et systemnivå og individnivå (Lekang & Moen, 2021, s. 33). På systemnivå foregår det universell forebygging for alle elever i ordinær undervisning, og på individnivå foregår det indikativ forebygging i både ordinær undervisning og spesialundervisning (Lekang & Moen, 2021, s. 33-34). På individnivået antar man at sjansene for å redusere utfordringene/problemene, eller fjerne dem helt, øker jo tidligere profesjonell og kvalifisert pedagogisk hjelp og støtte gis til en elev (Lekang & Moen, 2021, s. 15). Med andre ord er målet på individnivå at man skal forebygge at vansken eller problemet til eleven vokser og så blir et hinder for vedkommens videre utvikling og læring (Lekang & Moen, 2021, s. 15). Når vi derimot ser på tidlig innsats på systemnivå rettes fokuset mot å ha en profesjonell, godt tilpasset og kunnskapsbasert undervisning som fungerer som tidlig innsats for alle elevene og er med på å forebygge problemer og vansker som eventuelt kunne oppstått (Lekang & Moen, 2021, s. 15). Med andre ord henger tidlig innsats tett sammen med tilpasset opplæring, uansett hvilke nivået det er snakk om (Lekang & Moen, 2021, s. 15).

I stortingsmelding nr. 21 (2016-2017) *Lærelyst – tidlig innsats og kvalitet i skolen* nevnes flere grunner for tidlig innsats (Lekang & Moen, 2021, s. 33). Én av disse er at «*Læring er en selyforsterkende prosess. Dersom det ikke settes i verk tiltak tidlig i opplæringsløpet kommer forskjellene i læringsutbytte mellom elevene til å forsterke seg og bli større*» (Meld. St. 21 (2016-2017), s. 41). En annen grunn som nevnes er at det er «*god grunn til å legge særlig vekt på de første årene fordi tiltak tidlig i opplæringsløpet har høyere effekt på elevenes læring og personlige utvikling enn tiltak senere i opplæringsløpet*» (Meld. St. 21 (2016-2017), s. 42). Ettersom det virker som ulikheter i læringsutbytte finner sted tidlig, oppfattes det som viktig at man begynner å arbeide med prinsippet tidlig innsats allerede i barnehagen og deretter fortsetter i skolen (Tøsse, 2014, s. 44). Det blir blant annet poengtert at barnehagens ansvar er å oppdage barn som har særskilte behov og forebygge vansker (Tøsse, 2014, s. 47). Det er derfor viktig at barnehage, foreldre og skole etablerer et godt samarbeid før barnet begynner på skolen (Tøsse, 2014, s. 47).

Med andre ord handler tidlig innsats også om tidlig innsikt (Palm & Michaelsen, 2018, s. 20). En viktig del av tidlig innsats er at lærerne i hver enkelt klasse skaffer seg informasjon om potensiale og forutsetningene til hver enkelt elev (Palm & Michaelsen, 2018, s. 20). Dette igjennom nettopp samarbeid med foresatte og barnehage. Denne typen tidlig innsikt skal tas i bruk som en del av den sammenhengende pedagogiske innsatsen som skal finne sted i begynneropplæringen (Palm & Michaelsen, 2018, s. 20). Oppgaven til skolen og lærerne er å gi elevene muligheter til å lykkes, for å så gi dem opplevelsen av å mestre (Palm & Michaelsen, 2018, s. 20). Denne typen pedagogikk baserer seg på forståelsen av en interaktiv læringsprosess ifølge Edvard Befring (Palm & Michaelsen, 2018, s. 20). Befring mente at hyppige opplevelser av mestring ville gi elevene en sterkere selvtillit og muligens føre til interesse for og positive holdninger til det som foregår på skolen (Palm & Michaelsen, 2018, s. 20).

Et annet krav for å kunne drive med tidlig innsats er at det også foreligger et konstruktivt samarbeid mellom lærere, skoleledere og foresatte som er bygget på gjensidig tillit (Tøsse, 2014, s. 44). Det er derimot lærerne som er i den sentrale posisjonen da det er de som skal lede læringsprosessene til elevene (Tøsse, 2014, s. 44). Lærerne skal drive undervisning som fremmer utviklingen til hver enkelt elev gjennom å jobbe i et felleskap som er inkluderende (Tøsse, 2014, s. 48). Det er vesentlig at alle i det pedagogiske personalet sitter på god kunnskap om barn og unges normale utvikling, avvikende utvikling, årsaker til at avvikene oppstår, vansker som kan oppstå på grunn av dårlige oppvekstvilkår, og forskjellige funksjonsnedsettelse eller utviklingsforstyrrelser (Tøsse, 2014, s. 48). Det er viktig at de sitter på denne kunnskapen både på grunn av lovverk og føringer, og på grunn av deres rolle som profesjonsutøvere (Tøsse, 2014, s. 48). En lærer i skolen må altså kunne ta i bruk sin kompetanse og sin profesjonelle skjønn for å avgjøre hvilke tiltak som kan settes inn for å bidra til en bedring i elevs læringsutbytte (Tøsse, 2014, s. 48).

Selv om det kommer tydelig frem fra nasjonalt hold at det er viktig å prioritere tidlig innsats for å fremme utvikling og læring hos barn og unge i skolen, kan det virke som at det er varierende kvalitet på arbeidet med tidlig innsats i praksis (Tøsse, 2014, s. 44). Tøsse hevder blant annet at den økende prosenten av unge som dropper ut fra videregående kan tyde på at fokuset på tidlig innsats ikke gir de resultatene som er ønskelige (Tøsse, 2014, s. 44). Hun

påpeker at denne sammenhengen mellom tidlig innsats og unge som dropper ut av videregående kan være utfordrende å påvise. Det har derimot kommet frem av forskning at utfordringene som videregående elevene møter, ofte stammer fra problemer som har bygget seg opp gjennom oppveksten (Wollscheid, 2010; Tøsse, 2014, s. 44).

I en av sine artikler hevder også Halvor Bjørnsrud og Sven Nilsen at deler av årsaken til at det er en variasjon i kvaliteten på arbeidet med tidlig innsats er at det er uklart eller manglende forklaringer i læreplanverket på hvordan det skal jobbes med tidlig innsats og hvem som har ansvaret for dette arbeidet (Bjørnsrud & Nilsen, 2013). I 2013 konkluderte de med at den nasjonale læreplanen må markere tydeligere en allsidig tidlig innsats som er sentral for læring (Bjørnsrud & Nilsen, 2013). De poengterte også at skolemyndighetene må legge til rette for gode rammefaktorer for dette arbeidet (Bjørnsrud & Nilsen, 2013). Det har i årene etter artikkelen til Bjørnsrud og Nilsen kommet både nytt kunnskapsløfte, ny læreplan og flere stortingsmeldinger om tidlig innsats, men har dette ført til en bedre kvalitet på tidlig innsats i praksis?

### 1.1.3 Mestring

Når begrepet tilpasset opplæring omtales i punkt 3.2 *undervisning og tilpasset opplæring* i overordnet del av læreplanverket nevnes også begrepet mestring. I punkt 3.2 står det: «*skolen skal legge til rette for læring for alle elver og stimulere den enkeltes motivasjon, lærelyst og tro på egen mestring*» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 17). Når vi snakker om elevers tro på egen mestring, slik det nevnes i sitatet over, er Albert Bandura en sentral person. Dette fordi Bandura står bak den sosial kognitive teorien som blant annet tar for seg begrepet mestringsforventning og hva som kan påvirke en persons forventning til å mestre (Bandura, 1977, 1986, 1997, 2006, 2012). En av tingene som kommer frem i Banduras teori er at positive mestringsopplevelser er spesielt viktig tidlig i læringsprosessen for å bygge en positiv mestringsforventning (Bandura, 1986).

Begrepene tidlig innsats, tilpasset opplæring og mestring er med andre ord tre begreper med stor relevans og betydning i en lærerhverdag. Det er derfor viktig at lærere følger opplæringsloven, læreplanen, styringsdokumentene og jobber med godt tilpasset undervisning

for å sikre gode mestringsopplevelser tidlig i skoleløpet (Opplæringslova, 1998, §§1-3 til 1-4; Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 17-18; Bandura, 1986). Hvorvidt elevene faktisk får oppfylt disse rettighetene og oppfølgingen de har krav på, er derimot noe jeg ønsker å få et innblikk i. Jeg har som kommende lærer lyst til å få et innblikk i hvordan ansatte ute i skolen i dag opplever arbeidet med tidlig innsats, tilpasset opplæring og mestringsforventning og hvilke erfaringer de har med dette. Jeg ønsker også å få frem elevens perspektiver og opplevelser av tilpasningene som blir gjort, eller mangelen på disse, og hvordan dette kan påvirke mestringsforventningen hans.

## **1.2 Teori og tidligere forskning**

### **1.2.1 Albert Bandura og mestringsforventning**

I kapittel 1.1 blir Albert Bandura nevnt som en sentral person innenfor mestring. Dette fordi Bandura er utvikleren bak sosial kognitiv teori (Bandura, 1977, 1986, 1997, 2006, 2012). Sosial kognitiv teori er en helhetlig og omfattende teori som tar for seg mestringsforventning, motivasjon, læring og regulering av egen adferd (Bandura, 1997). Denne teorien forutsetter at det er et gjensidig forhold mellom personens handlinger/adferd, miljøet rundt personen, og personens emosjoner, tanker og forestillinger (Bandura i Skaalvik & Skaalvik, 2019, s. 50). Dette gjensidige forholdet kaller Bandura «*triadic reciprocity*» eller triadisk gjensidighet på norsk (Bandura, 1986; Bandura, 2012)

Innenfor Banduras teori er et viktig premiss at personer ikke automatisk blir kontrollert eller styrt av de ytre stimuliene og miljøet som omgir vedkommende. Man blir på den andre siden heller ikke bare styrt eller kontrollert av sine indre drivkrefter (Bandura i Skaalvik & Skaalvik, 2019, s. 50). Personer blir derimot både påvirket av, og påvirker, miljøet rundt seg (Bandura i Skaalvik & Skaalvik, 2019, s. 50). Vi mennesker setter oss mål vi ønsker å nå, både kortsiktige og langsiktige, og handler med intensjoner (Bandura 1997). Vi har derfor en innflytelse på vårt eget liv og er motivert til å styre det (Bandura, 1997; Skaalvik & Skaalvik, 2019, s. 50-54). Det å handle intensjonalt for å nå målene våre, og dermed styre og ha innflytelse på vårt eget liv, kalte Bandura «*human agency*», eller agent i eget liv som det gjerne kalles på norsk (Bandura, 1997). En person som handler intensjonalt har alltid en

hensikt eller et mål med det h\*n gjør, men det betyr ikke nødvendigvis at vedkommende alltid lykkes med dette målet eller det som var hensikten (Bandura i Skaalvik & Skaalvik, 2019, s. 54). Intensjonale handlinger kan også medføre forskjellige konsekvenser, og det er ikke alltid slik at personen som utfører disse handlingene har oversikten over de forskjellige konsekvensene (Bandura i Skaalvik & Skaalvik, 2019, s. 54). For eksempel er det ikke sikkert at en elev som bevisst bare skriver av matteleksa til sidemannen, istedenfor å lære seg matten selv, er klar over at dette på lang sikt vil ha konsekvenser i form av at eleven ikke tilegner seg den nødvendige matematikkunnskapen og vil få problemer med lignende stykker i fremtiden.

For at en person skal fungere som en god agent i eget liv er det derfor nødvendig at h\*n er selvregulert (Bandura i Skaalvik & Skaalvik, 2019, s. 54). For å være selvregulert må vedkommende definere egne mål, vurdere nødvendige tiltak for å oppnå disse målene, evaluere egen kunnskap og ferdigheter, identifisere hvilken kunnskap og hvilke ferdigheter som må tilegnes, utføre arbeidet, reflektere over og overvåke fremgangen, samt bedømme det endelige resultatet (Bandura i Skaalvik & Skaalvik, 2019, s. 54). For at person skal klare å sette seg realistiske mål, ta i bruk godt gjennomtenkte strategier og legge en god plan for gjennomføring av arbeidet på vei mot målet er selvrefleksjon sentralt (Bandura i Skaalvik & Skaalvik, 2019, s. 56; Klomsten & Uthus, 2020, s. 124). Dette fordi evnen til å vurdere sine egne forutsetninger, verdier og interesser, sette seg realistiske mål og vurdere behovet for å spørre om hjelp eller støtte fra andre er en vesentlig for å være selvregulert, og dermed være en god agent i eget liv (Klomsten & Uthus, 2020, s. 124; Bandura i Skaalvik & Skaalvik, 2019, s. 54). En elev som mangler selvrefleksjon, vil for eksempel kunne tro at h\*n er mye sterkere faglig enn det som er realiteten. Dette kan igjen føre til at eleven ikke tilegner seg mer kunnskap som er nødvendig, velger lite effektive strategier, eller lignende.

Selv om selvrefleksjon og selvregulering er viktige deler av det å være en god agent i eget liv, er den aller viktigste forutsetningen at man har tro på at man vil klare å gjennomføre de nødvendige oppgavene som trengs for å nå de aktuelle målene (Bandura i Skaalvik & Skaalvik, 2019, s. 50). Denne troen eller forventningen til at man vil klare å mestre utfordringene man møter kaller Bandura for «*self – efficacy*», også kjent som mestringsforventning (Bandura 1986; Bandura, 1997; Bandura, 2012). Denne vurderingen



baserer seg, ifølge Banduras teori, på personens tidligere erfaringer med lignende oppgaver/utfordringer (Jordet, 2020, s. 103).

Bandura er tydelig i sin teori på at mestringsforventninger er med på å påvirke følelser, motivasjon, tankemønster, adferd, og har betydelig innvirkning på hvordan ulike situasjoner oppfattes (Bandura, 1977). Dette fører til at mestringsforventningen til en person bestemmer hvor mye innsats vedkommende gir, hvilke aktiviteter vedkommende velger og hvor god utholdenhet personen har i møte med vanskelige oppgaver/utfordringer (Bandura, 1977; Bandura, 2006). Banduras teori forklarer at mennesker gjerne unngår aktiviteter og situasjoner der vedkommende ikke tror at h\*n kan innfri de kompetansekravene som stilles (Bandura i Skaalvik & Skaalvik, 2019, s. 158). Dermed vil en elev med lav mestringsforventning minske innsatsen eller gi opp i møte med utfordringer eller oppgaver som han/hun synes er vanskelige (Bandura i Skaalvik & Skaalvik, 2019, s. 158). Slike elever opplever gjerne å føle seg truet i møte med nye oppgaver eller utfordringer (Bandura, 1997). En elev med høy mestringsforventning vil, på den andre siden, angripe utfordringer/oppgaver med større mot og ha en større utholdenhet i møte med problemer (Bandura, 1997). Disse elevene opplever ikke nye oppgaver som truende, men ser heller på dem som en mulighet og en utfordring (Bandura i Skaalvik & Skaalvik, 2019, s. 124).

Det har også kommet frem gjennom forskning at elever som har en positiv mestringsforventning velger bedre og mer passende læringsstrategier, samt er bedre på selvregulering, i lærings situasjoner enn de elevene som har en negativ mestringsforventning (Pintrich & DeGroot, 1990; Schunk & Pajares, 2002; Wolters & Pintrich, 1998; Zimmerman & Cleary, 2006; Usher & Pajares, 2008). Med andre ord er elever med en positiv mestringsforventning bedre til å planlegge læringsaktiviteten, sette seg gode og realistiske mål, justere læringsstrategi om nødvendig og overvåke egen læring (Bandura, 2006). En god mestringsforventning hos elever er altså en betydelig forutsetning for at de skal ha en god og passende læringsadferd (Bandura i Skaalvik & Skaalvik, 2019, s. 158).

Banduras teori presenterer fire hovedkilder til mestringsforventning: mestrings erfaringer, andres eksempler, verbal overtalelse, og fysiologiske og emosjonelle reaksjoner (Bandura, 1997; Bandura, 2012). Av disse blir «autentiske mestrings erfaringer» sett på som den

viktigste kilden til mestringsforventning innenfor forventningstradisjonen (Bandura, 1997). Tidligere mestringserfaringer er erfaringer man har fra tidligere situasjoner med å mestre lignende oppgaver. Slike mestringserfaringer fører som nevnt til en økt forventning om å lykkes med tilsvarende oppgaver/utfordringer, mens tidligere erfaringer med å ikke klare slike oppgaver har motsatt effekt (Bandura, 1997). Teorien påpeker at slike mestringserfaringer er spesielt viktig tidlig i læringsprosessen ((Bandura, 1986). Gode autentiske mestringsopplevelser tidlig i læringsprosessen fører igjen til at fremtidige møter med enkeltoppgaver der eleven «mislykkes» ikke vil påvirke mestringsforventningen hans/hennes i betydelig grad (Bandura, 1986). Banduras teori forklarer dette med at situasjoner der man har sterke mestringsforventninger i møte med nye oppgaver, der forventningene bygger på tidligere mestringserfaringer, vil man finne andre årsaksforklaringer enn manglende kompetanse dersom man mislykkes noen ganger (Bandura i Skaalvik & Skaalvik, 2019, s. 126). Dette kan for eksempel være årsaker som feil strategi eller for lav innsats.

Den neste kilden til mestringsforventning som Banduras teori nevner er andres eksempler. Andres eksempler, eller «vikarierende erfaringer», er en spesifikk type sosial sammenligning der man observerer andre personers prestasjoner og bruker dette som et eksempel der man mangler tidligere erfaringer selv (Bandura, 1986). Dersom for eksempel Ole skal løse en type matteoppgave han aldri har løst før kan det å se at Lukas, som pleier å mestre det samme som han, lykkes med den aktuelle oppgaven øke mestringsforventningen til Ole (Bandura, 1986). Andres eksempler vil ifølge teorien kun ha innvirkning på mestringsforventningen dersom eleven har erfart at h\*n pleier å klare de samme oppgavene som den eleven som allerede har mestret oppgaven (Bandura i Skaalvik & Skaalvik, 2019, s. 131). Andres eksempler kan derimot også ha motsatt effekt. Dersom for eksempel Ole hadde sett at Lukas ikke klarte matteoppgaven kunne dette svekket hans mestringsforventning (Bandura i Skaalvik & Skaalvik, 2019, s. 130). Ettersom det er vesentlig at personen skal ligne mest mulig på en selv for å kunne ha påvirkning på mestringsforventningen til vedkommende kan ikke læreren være et eksempel (Bandura i Skaalvik & Skaalvik, 2019, s. 131). Læreren kan derfor bare være et eksempel i form av at h\*n demonstrerer hvordan aktiviteten skal utføres (Bandura i Skaalvik & Skaalvik, 2019, s. 131).

En annen kilde til mestringsforventning er verbal overtalelse. Verbal overtalelse, i form av for eksempel oppmuntrende ord som «dette greier du helt sikker, bare du prøver!», er en metode som blir mye brukt både i skolen og ellers (Bandura, 1986). Metoden blir gjerne brukt for å motivere, oppmuntre og for å forsøke å gi barn troen på at de vil klare bestemte utfordringer/oppgaver (Bandura i Skaalvik & Skaalvik, 2019, s. 131). Når en lærer tar i bruk verbal overtalelse, kan dette oppleves som et signal på at læreren har en positiv vurdering av eleven eller har god tro på elevens evner og muligheter (Bandura i Skaalvik & Skaalvik, 2019, s. 131). Teorien advarer derimot mot å tro at oppmuntring og verbal overtalelse alene har en langvarig virkning på elevens mestringsforventning (Bandura i Skaalvik & Skaalvik, 2019, s. 131). Selv om det noen ganger kan føre til økt innsats der og da, er resultatet av innsatsen mye mer avgjørende. Dersom innsatsen som eleven legger i oppgaven fører til en positiv mestringserfaring, vil dette styrke mestringsforventningen til eleven (Bandura i Skaalvik & Skaalvik, 2019, s. 131). Det er derfor viktig at læreren kun bruker verbal overtalelse i situasjoner der økt innsats hos eleven vil gi en stor mulighet for at han eller hun vil oppleve mestring etter kort tid situasjoner (Bandura i Skaalvik & Skaalvik, 2019, s. 131 – 132). Dersom verbal overtalelse brukes i situasjoner der ikke økt innsats fører til at eleven opplever mestring kort tid etterpå vil dette gjøre situasjonen verre og bryte ned elevens tillit til læreren (Bandura i Skaalvik & Skaalvik, 2019, s. 132). Derfor vil oppmuntring og verbal overtalelse i det lange løp ha best virkning på elevens mestringsforventning dersom det brukes sammen med tilpasset opplæring (Bandura i Skaalvik & Skaalvik, 2019, s. 132).

Den fjerde, og siste, av de fire kildene til mestringsforventning er fysiologiske og emosjonelle reaksjoner. Banduras teori tar utgangspunkt i at fysiologiske og emosjonelle reaksjoner, slik som angst og hjerteklapp, er signaler som kroppen sender til oss for å fortelle oss at vi ikke behersker den situasjonen vi befinner oss i (Bandura i Skaalvik & Skaalvik, 2019, s. 132). Denne følelsen blir så igjen tolket som et tegn på manglende kompetanse (Bandura i Skaalvik & Skaalvik, 2019, s. 132). I noen situasjoner kan negative mestringsforventninger føre til fysiologiske og emosjonelle reaksjoner som styrker forventningene om å mislykkes. (Bandura i Skaalvik & Skaalvik, 2019, s. 132). Teorien påstår at slike reaksjoner påvirker handlingene til personer både direkte og indirekte ved at tankeretningen og tanke kvaliteten blir påvirket (Bandura, 1990). For eksempel vil ikke en elev med høy mestringsforventning «mane frem» vonde og fryktsomme tanker. På den andre siden vil en elev med lav mestringsforventning se på seg selv som sårbar og vil oppleve flere aspekter ved omgivelsene sine som farlige eller

truende (Bandura i Skaalvik & Skaalvik, 2019, s. 132). Ifølge Banduras teori vil en slik elev gjerne dvele ved hvordan vedkommende skal beskytte seg. Dette fører igjen til at mye energi går til tanker om hvordan eleven skal forsvare seg og det blir mindre energi til å faktisk løse utfordringen (Bandura i Skaalvik & Skaalvik, 2019, s. 132).

### 1.2.2 Tidligere forskning

Det har ved flere anledninger blitt forsket på mestringsforventning hos barn (Pintrich og DeGroot, 1990; Schunk & Pajares, 2002; Wolters & Pintrich, 1998; Zimmerman & Cleary, 2006). Et eksempel er den kvantitative studien til Hi-Yoean Han og Soon-Gil Park “*a study on the correlations of self-esteem, self-efficacy, and learning motivations of underachieving elementary school students*” (Han & Park, 2020). Denne studien ble gjennomført for å identifisere hvilke forskjeller som eksisterer i mestringstro, selvtillit og læringsmotivasjon hos barn som ikke når ønsket progresjon i grunnfagene i skolen, også kalt underpresterende barn i denne studien (Han & Park, 2020, s. 79). Studien ser også etter hvilke variabler som påvirker elevenes læringsmotivasjoner (Han & Park, 2020, s. 79). Det er derfor viktig å påpeke at denne studien ikke presenterer noe årsakssammenheng, men fokuserer på å vise en assosiasjon mellom variablene.

Deltakerne var 90 generelle elever og 89 underpresterende elever som var fordelt over fjerde, femte og sjette trinn på tre ulike grunnskoler i en storby i Korea (Han & Park, 2020, s. 79-82). Han og Park tok i bruk flere påstander fra selvfølelsesskalaen, mestringstrosskalaen og læringsmotivasjonsskalaen i sin studie (Han & Park, 2020, s. 79). Påstandene ble så besvart av elevene på en skala fra 1 – 5 der 1 var «helt uenig» og 5 var «helt enig» (Han & Park, 2020, s. 82-83).

Han og Park påpeker at underpresterende barn opplever lavere læringsmotivasjon og har reduserte selvstyrte læringsferdigheter når de når høyere klassetrinn (Han & Park, 2020, s. 80). Dette samtidig som nivåene av læringsmål og læringsmotivasjoner også går ned, og elevenes negative erfaring med læring øker etter hvert som de beveger seg gjennom skolegangen (Han & Park, 2020, s. 80). Dette resulterer i lav selvtillit som igjen medfører at eleven gjør andre feil i skolen. Dette kan resultere i en selvoppfyllende profeti ved at feilene

til eleven gjør at lærere eller foreldre senker sine forventinger til vedkommende (Han & Park, 2020, s. 80). For å motvirke dette må lærere og foreldre systematisk planlegge og sørge for at eleven opplever å lykkes, noe som kan øke selvtilliten (Han & Park, 2020, s. 80). Det er viktig å få identifisert evnene til hvert enkelt barn og oppmuntre dem slik at de kan føle seg spesielle og utvikle selvtillit (Han & Park, 2020, s. 80). Han og Park understreker også viktigheten av å styrke mestringsforventningen til underpresterende elever når de går videre til høyere klassetrinn (Han & Park, 2020, s. 80). Disse elevene opplever en reduksjon i sin selvoppfatning på grunn av manglende prestasjonsmotivasjoner, noe som kan føre til problematisk adferd og sosial tilbaketrekning (Han & Park, 2020, s. 80). Dette vanskeliggjør interaksjon med jevnaldrende og har en negativ effekt på evnene, verdien og forventningene man har til underpresterende barn i læringsferdigheter som er grunnleggende sosialt (Han & Park, 2020, s. 80-81). Mangel på læringsmotivasjoner er en sentral årsak til underprestasjon og kan føre til følelse av hjelpeløshet og manglende tro på egne ferdigheter (Han & Park, 2020, s. 81).

Resultatene fra Han og Parks studie viste at sammenlignet med generelle barn, hadde underpresterende elever lavere selvtillit, mestringsforventning og læringsmotivasjon (Han & Park, 2020, s. 84-87). Man så også at læringsmotivasjonene til de underpresterende elevene hadde en sterk sammenheng med både deres selvtillit og deres oppfatning av egen mestringsevne (Han & Park, 2020, s. 84-87). Videre kom det frem at en annen faktor som påvirket læringsmotivasjonene til både generelle barn og underpresterende barn, var deres preferanse når det kom til vanskelighetsgrad på oppgaver (Han & Park, 2020, s. 84-87). Derfor endte de underpresterende elevene opp med å få spesielt negativ selvtillit på grunn av sine dårlige skoleprestasjoner (Han & Park, 2020, s. 84-87). De underpresterende barna viste også mindre innsats når det kommer til å fullføre gitte oppgaver (Han & Park, 2020, s. 84-87).

### **1.3 Formål, problemstilling og forskningsspørsmål**

Hensikten med denne studien er å få et innblikk i hvordan to ansatte og én elev i barneskolen opplever at tidlig innsats og tilpasset opplæring har betydning for mestringsforventningen til elever med skolefaglige utfordringer. Albert Banduras teori poengterer, som nevnt, at gode mestringsopplevelser er spesielt viktig i begynnelsen av læringsprosessen for at elevene skal

kunne danne en positiv mestringsforventning (Bandura, 1986). Jeg ønsker derfor å undersøke om mitt utvalg opplever at dette er tilfellet i skolen i dag. Jeg ønsker også å undersøke hvordan informantene opplever mestringsforventningen til elevene i de ulike grunnfagene, og om det er et fag som utpeker seg. For å finne ut av dette er denne problemstillingen utformet:

*«Hvordan opplever to ansatte og én elev i barneskolen at tidlig innsats og tilpasset opplæring har betydning for mestringsforventningen til elever med skolefaglige utfordringer?»*

Dette er en beskrivende problemstilling. Beskrivende problemstillinger fokuserer på å beskrive hva eller hvordan noe foregår, i motsetning til forklarende problemstillinger som ser etter en forklaring på hvordan noe foregår (Bakken & Dalland, 2021, s. 30). Ettersom målet med denne masteroppgaven er å få innsikt i hvordan tidlig innsats og tilpasset opplæring kan påvirke mestringsforventningen til elever blir en beskrivende problemstilling det naturlige valget. Denne problemstillingen er også spesifikk, konsis og kompleks. Med andre ord betyr dette at problemstillingen er spesifisert nok til at leseren forstår hva som skal undersøkes uten ytterligere forklaring, den bruker ikke flere ord enn nødvendig og den er ikke et enkelt ja/nei spørsmål (Anker, 2021, s.28). For å besvare denne problemstillingen har jeg også utformet tre forskningsspørsmål:

- 1. Hvordan opplever informantene at tidlig innsats og tilpasset opplæring har betydning for mestringsforventning til barn med skolefaglige utfordringer?*
- 2. Hvordan opplever informantene at mangel på tidlig innsats og tilpasset opplæring har betydning for mestringsforventning til barn med skolefaglige utfordringer?*
- 3. Hvordan oppleves mestringsforventningen til elevene i de ulike grunnfagene, og er det et fag som utpeker seg?*

## **1.4 Disposisjon av oppgaven**

Denne masteroppgaven er delt inn i 8 kapitler. Innledningsvis i det første kapittelet har jeg forklart oppgavens aktualitet og bakgrunnen for valget av tema. Jeg har også presentert relevant teori og forskning som oppgaven bygger på. Dette inkluderer definisjoner og forklaringer av sentrale begreper slik som tilpasset opplæring og tidlig innsats, samt et

dypdykk i Albert Banduras teori om mestringsforventning. Jeg har så opplyst om oppgavens problemstilling, formål og forskningsspørsmål, før denne oppgavedisposisjonen så er den avsluttende delen av det første kapittelet. I kapittel 2 vil valg av metode, utvalg og forskerrollen begrunnes og forklares. Videre vil analyseprosessen bli beskrevet og etiske refleksjoner forklart. Til slutt i kapittel to vil det bli diskutert hva slags validitet, reliabilitet og generaliserbarhet oppgaven har.

Kapittel 3 tar for seg funnene som kom frem av det empiriske materialet. Det vil her komme frem hvilke resultater de ulike intervjuene som ble gjort inneholder. Videre i kapittel 4 belyses og diskuteres problemstillingen opp mot funnene som ble gjort i intervjuene. Dette vil bli gjort i lys av relevant forskning og teori som ble presentert i kapittel 1. Kapittel 5 vil så studien bli oppsummering ut ifra de refleksjonene som ble gjort i diskusjonskapittelet rundt de sentrale funnene. Det 6 kapittelet vil så presentere alle kilder som er brukt i form av en litteraturliste. Til sist vil det 7 kapittelet presenterer vedleggene som er intervjuguider, informasjonsskriv, samtykkeerklæring og godkjenning fra SIKT.

## **2. Metode**

I dette kapittelet vil det bli gjort rede for hvilke metode som er anvendt og hvorfor nettopp denne metoden ble valgt for denne masteroppgaven. Først vil oppgaven plasseres vitenskapsteoretisk før det så redegjøres for valg av intervjuform og forskerrollen. Videre vil det bli forklart hvordan valg av informanter og datainnsamling har foregått, samt hvordan dette skal analyseres. Deretter vil det bli gjort noen etiske refleksjoner rundt bruk av barn som informanter, før det til slutt blir drøftet hvordan kvalitet oppgaven har med tanke på reliabilitet, validitet og generaliserbarhet. Med andre ord vil hele forskningsprosessen gjøres så transparent som mulig.

## 2.1 Vitenskapsteoretisk ståsted

Denne masteroppgaven vil bli skrevet ut ifra et kritisk realistisk ståsted. Den kritiske realismen tar utgangspunkt i at det er vesentlig skille mellom den epistemologiske (transitive) verden og den ontologiske (intransitive) verden (Hjardemaal, 2022, s. 381). Med andre ord er det et tydelig skille mellom våre ulike oppfatninger av virkeligheten og den faktiske objektive virkeligheten (Hjardemaal, 2022, s. 381). Den virkelige verden vi omgir oss med eksisterer fullstendig uavhengig av oss mennesker, men den er ikke direkte tilgjengelig for oss (Hjardemaal, 2022, s. 381). Derfor oppstår det ulike oppfatninger og kunnskapsteorier. Disse teoriene og oppfatningene er derimot ikke nødvendigvis motstridende, men kan potensielt fange opp ulike deler eller aspekter ved den virkeligheten vi lever i (Hjardemaal, 2022, s. 381). Ettersom virkeligheten er veldig komplisert sammensatt og dermed vanskelig tilgjengelig for oss og fordi mennesker fokuserer på forskjellige sider av virkeligheten, er det ingen enkel og innlysende vei til kunnskap (Hjardemaal, 2022, s. 381).

På bakgrunn av dette argumenterer grunnleggeren av denne vitenskapsteoretiske retningen, Roy Bhaskar, for en metafysisk realisme (Hjardemaal, 2022, s. 381). Innenfor det Bhaskar kaller metafysisk realisme legges det stor vekt på utarbeidelse av tanker om virkelighetens bestanddeler, og virkelighetens struktur, før enhver vitenskapelig undersøkelse av den (Hjardemaal, 2022, s. 381). I denne masteroppgaven er det den objektive virkeligheten rundt barns forventning til egen mestring, og hva som kan ha betydning for denne, som vi ønsker å få en bedre forståelse av. Denne virkeligheten består av ulike komplekse strukturer og mekanismer som jeg som forsker skal forsøke å beskrive, analysere og vurdere (Hjardemaal, 2022, s. 382). Det blir derfor i denne oppgaven lagt frem hvilke tanker og strukturer man tok utgangspunkt i før man begynte den vitenskapelige undersøkelsen av denne delen av virkeligheten. I dette tilfellet innebar disse tankene og strukturene blant annet Albert Banduras teori om mestringsforventning, og teori og tanker om tidlig innsats og tilpasset opplæring som ble presentert tidligere i oppgaven.



## 2.2 Kvalitativ forskning

Innenfor samfunnsvitenskapelige forskningsundersøkelser deler man inn i kvalitativ eller kvantitativ forskning ut ifra hvilke metode som blir benyttet for å samle inn og analysere data (Nyeng, 2012, s. 71). I denne masteroppgaven vil den kvalitative forskningsmetoden bli benyttet. Kvalitativ metode kjennetegnes ved at forskerens forsøker å identifisere og beskrive kvaliteter ved sosiale fenomener, en spesifikk hendelse eller en case (Nyeng, 2012, s. 71). Kvalitativ forskning har derimot sjelden som hensikt å bygge eller teste allmenngyldige teorier (Nyeng, 2012, s. 71). Denne typen metode ønsker heller å oppnå forståelse og innsikt (Tjora, 2021, s. 35). Dette i form av arbeid med innholdsrike skriftlige eller muntlige kilder. Forskeren får da tolkninger i form av ord, fremfor tolkninger i form av for eksempel tall (Nyeng, 2012, s. 71). Med andre ord legger man større vekt på forståelse, fremfor forklaring i kvalitativ forskning (Tjora, 2021, s. 27).

### 2.2.1 Intervju

Intervjuer har en viktig rolle innenfor utdanningsforskninger (Bakken & Dalland, 2021, s. 91). Kvalitative intervjuer, som blir tatt i bruk i denne studien, kan gi oss informasjon om hva, hvorfor og hvorfor. Ved bruk av kvalitative forskningsmetoder, slik som intervju, har forskeren en større nærhet til personene det forskes «på», enn det en forsker innenfor kvantitative metoder har (Tjora, 2021, s. 27). Dette fordi det er en åpen interaksjon mellom informanten og forskeren under intervjuet (Tjora, 2021, s. 27). Denne åpne interaksjonen gjør at informantene får mulighet til å utype sine holdninger og meninger (Tjora, 2021, s. 37). På denne måten får man som forsker innsikt i hva som bidrar til å danne disse holdningene og meningene (Tjora, 2021, s. 37). Kvalitativt intervju som metode vil også ha den fordelen at det gir forskeren mulighet til å identifisere temaer og forhold underveis som ikke var forberedt som spørsmål eller svaralternativer på forhånd av intervjuet (Tjora, 2021, s. 37). Informanten selv får også muligheten til å dra inn forhold og temaer som ikke var forberedt av forskeren. Dette kan være erfaringer eller personlige opplevelser som vedkommende knytter opp mot sine holdninger (Tjora, 2021, s. 37).

## 2.2.2 Semistrukturert intervju

Innenfor kvalitative intervjuer er spesielt semistrukturerte intervjuer, også kjent som dybdeintervjuer, populære (Tjora, 2021, s. 127). Målet med semistrukturerte intervjuer er å skape en situasjon der forskeren og informanten kan ha en relativt fri samtale rundt noen forhåndsbestemte temaer (Tjora, 2021, s. 127). Dette gjøres gjerne ved å lage en avslappet stemning for intervjuet, stille åpne spørsmål og sette av god tid. Ofte 60 minutter eller mer (Tjora, 2021, s. 127-128). På denne måten forsøker man å skape gode forutsetninger for at informanten skal kunne reflektere over sine opplevelser og meninger rundt de forberedte temaene (Tjora, 2021, s. 127). Under semistrukturerte intervjuer tillater man også informanter drar inn andre momenter eller temaer som han/hun synes er relevante, men som ikke forskeren hadde forberedt på forhånd (Tjora, 2021, s. 128). Dette gjør det mulig for informanten og dra inn ting som kan være viktige for undersøkelsen som forskeren kanskje ikke har tenkt på i forkant av intervjuet (Tjora, 2021, s. 128).

Noe av det som er med på å avgjøre kvaliteten på et semistrukturert intervju er hvor mye tillit forskeren har klart å opparbeide hos informanten. Dette gjelder spesielt dersom intervjuet inneholder sensitive temaer (Tjora, 2021, s. 130). Det kan derfor, som nevnt tidligere, være lurt som forsker og setter av god tid og tillate informanten å snakke litt rundt temaet i begynnelsen av intervjuet (Tjora, 2021, s. 130). Dette gir informanten muligheten til å bli trygg i intervjusituasjonen før man begynner å spørre de mer vanskelige, personlige og sensitive spørsmålene (Tjora, 2021, s. 130). På den andre siden må ikke intervjuet bli så langt at informanten blir utslitt (Tjora, 2021, s. 130). I denne masteroppgaven har intervjuene hatt en varighet på alt fra 15 min til rett over en time. Intervjuene ble også startet med lett prat om enkle og konkrete spørsmål for å gjøre informanten komfortable i intervjusituasjonen. Dette var for eksempel enkle spørsmål om ting som alder, hvor lenge de hadde jobbet i skolen, osv. Deretter gikk man over på de mer personlige og utfordrende spørsmålene som var åpne. Slik som spørsmål om hvordan eleven opplever å få vanskelige oppgaver på skolen (se vedlegg 3).

### 2.2.3 Barn som informanter

Når man bruker barn som informanter i forskning er det viktig at man er klar over at barn har spesielt krav på å bli beskyttet (Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora, 2021, s. 22). Dette innebærer at barnets beste alltid skal tas hensyn til og komme foran samfunnets og vitenskapens interesser (Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora, 2021, s. 22). Man må derfor som forsker ha god kunnskap om barn og sørge for at forskningsprosjektet er tilpasset barnene som skal delta og deres beste (Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora, 2021, s. 22). Barn har derimot en viktig stemme i forskning og har rett til å bli hørt på lik linje med voksne (Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora, 2021, s. 22). Det å intervju barn gir også forskere mulighet til å få inntrykk i barns egne opplevelser og oppfatninger av verden rundt dem (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 174). Dette er relevant når vi forsker på temaer der barnas opplevelser er sentrale, slik som i denne studien.

Når man som forsker ønsker å bruke barn som informanter er det flere ting man må være bevisst på. For eksempel kan barn vise motstand når det kommer til å diskutere vonde opplevelser med personer de ikke kjenner (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 175). De kan også lett bli påvirket av voksne som stiller ledende spørsmål og dermed gi svar som er misvisende eller upålitelige (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 175). Spørsmål som er lange, komplekse eller som inneholder mer enn ett spørsmål kan også være vanskelige å svare på for et barn. Spørsmålene bør derfor være korte, konkrete og tilpasset barnets alder (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 175). Det er også viktig å være bevisst på at voksne og barn befinner seg i ulike sosiale verdener og at det befinner seg et skjevt maktforhold mellom dem (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 175). Man må derfor som forsker forsøke å unngå å bli forbundet med en lærer. Dersom barna assosierer forskeren med en lærer kan dette medføre at barnet tror at spørsmålene som stilles kun har ett rett svar (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 175).

Når barn intervjues av voksne kan det som nevnt oppstå flere barrierer mellom de to partene. Noen tiltak som derimot kan bidra til å overkomme disse barrierene er derimot å intervju barna i omgivelser som er naturlige og trygge for dem (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 175). Det at barna også får muligheten til å holde på med en aktivitet underveis mens intervjuet pågår har også vist seg å ha positiv effekt. Dette kan for eksempel være aktiviteter som tegning, se på tv, lese en fortelling, leke med biler, osv. (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 175). Det ble derfor i dette masterprosjektet besluttet at barnet skulle få tegne under intervjuprosessen og at intervjuet skulle finne sted på elevens egen skole der vedkommende er godt kjent. Intervjuguiden ble også tilpasset barnets alder og inneholdt korte og konkrete spørsmål (se vedlegg 3). I begynnelsen av intervjuet ble det gått igjennom hvordan intervjuet ville foregå og at det ikke var noen fasitsvar, men at barnets egne tanker og refleksjoner var ønsket.

## 2.3 Forskerrollen

Innenfor forskningen har forskeren det fulle ansvaret for å tydeliggjøre forventinger, grenser og krav til de personene som skal delta i forskningen (Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora, 2021, s. 23). Forskeren i seg selv har også en viktig rolle innenfor kvalitativ forskning ettersom vedkommende sin integritet er utslagsgivende for både den vitenskapelige kunnskapens kvalitet og de etiske beslutningene som blir tatt i forskningen (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 108). Moralsk ansvarlig forskning krever ikke bare kunnskap og kognitive beslutninger, men også moralsk integritet, empati, sensitivitet og engasjement for moralske spørsmål og handlinger (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 108). Integritet, kunnskap, ærlighet, rettferdighet og erfaring er derfor avgjørende for å være en god forsker (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 108). Noen av de etiske kravene som også stilles til en forsker innebærer strenge krav til kunnskapen som legges frem og dens vitenskapelige kvalitet (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 108). For eksempel skal offentliggjøring av funn være så representative og nøyaktige som mulig (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 108). Resultatene som rapporteres bør grundig valideres og kontrolleres. Det er også viktig å sikre åpenhet om de prosedyrene som former grunnlaget for konklusjonene som blir presentert (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 108). Det kan derimot være vanskelig å avgjøre om krav som dette er etiske (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 108).

### 2.3.1 Rollen som intervjuer

En intervjuer er selv et instrument innenfor forskningen (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 195). En intervjuer må hele tiden ta raske valg mellom hvilke spørsmål som skal stilles, og hvordan (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 195). Intervjueren må også avgjøre hvilke av svarene til informantene som skal tolkes, og hvilke som ikke skal tolkes (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 195). Kvale og Brinkmann nevner 10 kvalifikasjonskriterier som danner en god intervjuer: intervjueren må ha omfattende kunnskap om intervjuemnet, være strukturerende, være klar og tydelig, være vennlig, være følsom, være åpen, være styrende, være kritisk, være erindrende og være tolkende (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 195-196). Disse kvalifikasjonskriteriene kan bidra til gode intervjuer ved å produsere innholdsrik kunnskap og skape en etisk positiv situasjon for informantene (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 197).

Som intervjuer i denne studien har jeg prioritert nettopp disse kriteriene. Jeg forberedte meg godt på relevant teori før intervjuene og startet med å presentere studiens formål, forklare hvordan intervjuet ville gå frem og gi informanten muligheten til å stille spørsmål (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 195-196). Under intervjuet stilte jeg klare og enkle spørsmål, var vennlig og tålmodig, og lot informantene snakke i sitt eget tempo (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 196). Jeg lyttet aktivt til informantenes svar og forsøkte å oppfatte nyansene i svarene deres, samtidig som jeg oppmuntret dem til å utdype (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 196). Som intervjuer var jeg empatisk, en god lytter og åpen for nye synspunkter, samtidig som jeg var bevisst på målet med intervjuer og stilte kritiske oppfølgingsspørsmål (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 196). Jeg bevarte informantenes utsagn for å kunne be dem utdype senere og tydeliggjorde deres meninger underveis ved å gi min tolkning, som de kunne bekrefte eller avkrefte (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 196).

Som intervjuer må jeg også være bevisst på den asymmetriske maktrelasjonen som kan oppstå mellom forskeren og informanten, også når informanten er en voksen person (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 110). I en intervjusituasjon er som regel forskeren den sterkeste parten ettersom h\*n styrer intervjusituasjonen, temaet for intervjuet, hvilke spørsmål som stilles, hvilke svar som skal følges opp, og når intervjuet skal avsluttes (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 52). Det kan også oppstå utfordringer rundt det nære og personlige samspillet som oppstår

mellom intervjueren og informantene i en intervjusituasjon. Dette nære samspillet kan påvirke intervjueren og føre til at vedkommende identifiserer seg så mye med informantene at h\*n ikke klarer å opprettholde en profesjonell avstand (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 108). Dersom intervjueren ikke klarer å opprettholde en profesjonell avstand til informantene kan vedkommende begynne å rapportere og tolke informantenes svar ut ifra deres perspektiver (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 108). Jeg har derfor som forsker vært veldig bevisst på å holde en profesjonell avstand til alle mine informanter. En forsker som opptrer med en profesjonell avstand til informantene vil vurdere om studien skal endres eller avsluttes dersom h\*n opplever at forholdet mellom vedkommende og informantene blir så tett at uavhengighet og profesjonalitet kan bli påvirket (Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora, 2021, s. 23).

### **2.3.2 Bagasje**

Som forsker i et kvalitativt forskningsprosjekt er det jeg som forsker som selv samler inn datamateriale, gjør utvalg fra materiale, og analyserer noen aspekter fremfor andre (Anker, 2021, s. 111). Det er derfor nødvendig å reflektere over hvordan jeg håndterer dette og hvordan min bagasje kan påvirke min motivasjon, min forforståelse, og mine valg i denne forskningsprosessen (Anker, 2021, s. 111). Mine tidligere erfaringer kan blant annet være fordeler i form av at de gjør meg mer bevisst på hva jeg kanskje burde se etter og gjør at jeg ser mer enn det en annen person kanskje hadde gjort, men de kan også medføre at jeg har spesifikke fordommer eller forventinger i møte med det aktuelle feltet (Anker, 2021, s. 111-112). I denne masteroppgaven er min relevante bagasje at jeg har vokst opp med en lillebror som har lese – og skrivevansker og som ikke fikk den tidlige innsatsen og tilpassede opplæringen han hadde krav på. Min lillebror slet tidlig med lesing og skriving og begynte raskt å henge etter i lese – og skriveopplæringen. Mangelen på hjelp og tilpasninger førte til en sterk nedgang i mestringsforventningen hans. Han var i flere år overbevist om at han var dum og at det ikke var vits for han å prøve engang fordi han ville ikke klare det uansett. Det var ikke før i slutten av barneskolen at min lillebror endelig fikk den tilpasningen og hjelpen han trengte i forbindelse med en ny lærer. Dette førte sakte, men sikkert, til en økning i mestringsforventningen hans.

## 2.4 Valg og presentasjon av intervjupersoner

I kvalitative studier, slik som denne, er en hovedregel for valg av intervjupersoner at man velger personer som av forskjellige årsaker kan uttale seg om studiens tema (Tjora, 2021, s. 145). Det er i denne studien derfor valgt en blanding av det som kalles formålstjenlig utvalg og bekvemmelig utvalg (Bakken & Dalland, 2021, s. 39-41). Formålstjenlig utvalg er et utvalg som best tjener det som er formålet med studien (Bakken & Dalland, 2021, s. 41). Når man tar i bruk et formålstjenlig utvalg har man definerte kriterier som informanten må oppfylle for å være relevant for studien (Bakken & Dalland, 2021, s. 41).

I denne masteroppgaven innebar dette at eleven som ble valgt måtte oppfylle kravet om å gå i 3 eller 4 klasse for å være aktuell i gruppen for tidlig innsats og måtte oppleve skolefaglige utfordringer. Læreren måtte oppfylle kravet om å jobbe som kontaktlærer for den utvalgte eleven og måtte dermed jobbe på 3 eller 4 trinn. Til slutt måtte spesialpedagogen oppfylle krav om å jobbe med barn på 1- 4 trinn slik at vedkommende hadde erfaring med tidlig innsats i tillegg til tilpasset opplæring. Dette samtidig som at spesialpedagogen måtte jobbe på en annen skole enn læreren og eleven som ble intervjuet. Det som gjør at også bekvemmelighetsutvalg er aktuelt inn i denne studien, er at alle informanter blir hentet inn fra samme geografiske område (Bakken & Dalland, 2021, s. 39-40). Det å hente inn informanter fra samme område for å slippe lang reisevei for å intervju dem er en måte å gjøre valg av informanter mer bekvemmelig eller enkelt for meg som forsker (Bakken & Dalland, 2021, s. 39-40). I denne studien ble det derfor valgt informanter fra samme kommune, men fra to ulike skoler, i Sør-Norge.

### 2.4.1 Presentasjon av intervjupersoner

Det finnes ingen ideell intervjuperson ettersom ulike mennesker passer for ulike intervju typer (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 195). Målet med denne masteroppgaven var å finne ut hvordan to ansatte og én elev i barneskolen opplevde at tidlig innsats og tilpasset opplæring har betydning for mestringsforventningen til elever med skolefaglige utfordringer. Det ble derfor besluttet å intervju personer som kan inngå i skolehverdagen til en elev med utfordringer, og også eleven selv. Eleven som ble intervjuet var en 9 år gammel gutt. Eleven ble intervjuet for

å få et bedre innblikk i hvordan han opplevde sin egen mestringsforventning og om han opplevde at han fikk den hjelpen og tilpasningen han trengte i skolen. I tillegg til eleven valgte man å intervju kontaktlæreren hans. Dette var en kvinnelig lærer på 58 år med over 20 års erfaring som lærer. Jeg ønsket å få vite hvordan læreren opplevde arbeidet med tilpasset opplæring og tidlig innsats, og hvordan vedkommende jobbet for å styrke elevens mestringsforventning. Det er også interessant og se om eleven og læreren er enige i hvilke tilpasninger som gjøres og hvor godt disse fungerer. Til slutt ble det besluttet å intervju en spesialpedagog fra en annen skole. Dette var en kvinnelig spesialpedagog på 43 år som jobbet som lærer i tillegg til å være spes. ped koordinator. Hun hadde også er fortid som inneholdt flere år som kontaktlærer og hadde totalt nesten 20 års erfaring som ansatt i skolen. Spesialpedagogen ble intervjuet for å få inn synspunktene og erfaringene til en person som jobber mye med tidlig innsats og tilpasset opplæring på flere ulike trinn hele tiden. Det var også interessant å høre hennes tanker og erfaringer rundt hva som er med på å påvirke elevens mestringsforventning. Vedkommende ble også valgt for å få frem eventuelle forskjeller mellom skolene til de ulike informantene.

## **2.5 Forskningsprosessen**

### **2.5.1 Intervjuguide og prøveintervju**

Semistrukturerte intervjuer har gjerne en intervjuguide som består av noen hovedspørsmål som forskeren ønsker svar på (Bakken & Dalland, 2021, s. 95). Spørsmålene trenger derimot ikke å stilles i skrevet rekkefølge, og spørsmålsstillingen påvirkes av hvordan intervjuet tar form underveis (Bakken & Dalland, 2021, s. 95). I denne studien ble det utviklet to ulike intervjuguider. En til eleven og en til lærer og spesialpedagog. Dette fordi elevens intervjuguide består av mer konkrete spørsmål med et enklere språk enn intervjuguiden til læreren og spesialpedagog. Det er også mer fokus på elevens opplevelse av undervisningen og egen mestringsforventningen i elev intervjuguiden, mens intervjuguiden til de voksne har fokus på arbeid med mestringsopplevelser og hvordan de opplever at ting ligger til rette for arbeid med tidlig innsats/tilpasset opplæring. Begge intervjuguider begynner derimot med enkle spørsmål for å forsøke å skape en behagelig og trygg stemning i begynnelsen av intervjuet. Deretter blir spørsmålene mer åpne og rettet mot tematikken for masteroppgaven.



Etter intervjuguidene var ferdig ble det gjennomført et prøveintervju med en bekjent som jobber i skolen. Vedkommende ble informert om at h\*n kunne komme med innspill dersom spørsmålene opplevdes forvirrende eller lignende under prøveintervjuet. Det ble ikke gjort lydopptak av intervjuet, det ble kun satt på tidtaker for å forsikre at man ikke gikk over ønsket lengde på intervjuet (60min). Det ble heller ikke gjort notater av svarene til vedkommende, men kun notert ned ting man oppdaget at burde endres i intervjuguiden. Blant annet kom det frem at Banduras begrep «verbal overtalelse» ikke ble oppfattet som oppmuntrende ord, men ble misforstått som en negativ/streng måte å overtale/forsøke å presse eleven til å gjennomføre en oppgave som læreren var sikker på at eleven ville klare (Bandura, 1986). Det ble derfor besluttet å endre begrepet «verbal overtalelse» i intervjuguiden til «verbal oppmuntring».

## 2.5.2 Gjennomføring av intervjuene

Alle intervjuene i denne studien ble gjennomført ansikt til ansikt, som personlige møter, og ble gjennomført på skolen som informanten jobbet på/gikk på. Det ble også tatt lydopptak av alle intervjuene ved bruk av UiO sin diktafonapp. Denne appen ble benyttet som lydopptaker ettersom den sørger for at dataene er kryptert og lagret på en trygg måte slik at man kun har tilgang til opptakene ved personlig pålogging på internett. Før selve intervjuet begynte gjennomførte jeg en «brifing» med informantene (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 160). Under denne brifingen ble informantene informert om hvordan intervjuet ville foregå, hva som var formålet med intervjuet, hvordan lydopptakeren ville bli tatt i bruk, at lydopptaket blir slettet etter transkribering og at de ville bli anonymisert (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 160).

Læreren og spesialpedagogen i denne studien ble også informert om at jeg hovedsakelig var interessert i deres erfaringer og praksis, men dersom de følte det nødvendig eller relevant å nevne en elev måtte de anonymisere vedkommende for å ivareta taushetsplikten deres. Alle intervjupersonene fikk også muligheten til å stille eventuelle spørsmål de hadde før selve intervjuet startet (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 160).

Jeg valgte å bruke lydopptak under alle intervjuene for å forsikre meg om at jeg fikk med meg absolutt alt som ble sagt av informantene (Tjora, 2021, s. 180). Jeg valgte derimot å ikke notere i tillegg til opptaket da dette kan virke forstyrrende for informantene og kan ødelegge

flyten i samtalen (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 206). Fordelene ved bruk av lydopptak er at det gir meg muligheten til å ha fullt fokus på det informantene sier, slik at jeg kan sørge for en så naturlig god kommunikasjon og flyt som mulig (Tjora, 2021, s. 180). Dette i tillegg til at jeg kan stille oppfølgingsspørsmål for å få informanten til å utype eller konkretisere sine utsagn når det er behov for dette (Tjora, 2021, s. 180). En annen fordel ved lydopptak er også at det gir meg muligheten til å gjentatte ganger gå tilbake og lytte gjennom alt informantene sa (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 205).

Under intervjuet hadde jeg fokus på å følge Kvale og Brinkmanns 10 kvalifikasjonskriterier for en god intervjuer, som nevnt tidligere (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 195-196). Jeg passet på at informantene alltid fikk snakket ferdig, samtidig som jeg passet på at jeg fikk svar på alle spørsmålene mine. Når jeg opplevde at informantene hadde svart på alle spørsmålene gjennomførte jeg det Kvale og Brinkmann kaller en «debrifing» (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 161). En debrifing innebærer at jeg som intervjuer spør om informantene har noe mer de ønsker å fortelle om eller tilføye (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 161). Denne debrifingen førte til at de to voksne informantene delte enda flere nyttige og interessante tanker og erfaringer som jeg ellers ikke hadde fått med i intervjuet. Det kom med andre ord frem informasjon her som ble en relevant og viktig del av de innsamlede dataene. Etter debrifingen endte de ulike intervjuene opp med å ha en varighet på alt fra 15 minuttet til rett over 1 time, der det korteste intervjuet var med eleven og det lengste med spesialpedagogen.

### **2.5.3 Kontekst for intervjuene**

Det er mange ulike aktører (menneskelige og ikke – menneskelige) som må spille sammen for å danne en intervjukontekst (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 130). Det er også flere ulike måter man kan arrangere denne konteksten, for eksempel ved å endre hva som skjer rundt informantene eller valg av miljø for intervjuet (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 130). Det kan for eksempel være nyttig å intervjuer elever på skolen dersom temaet for intervjuet har med elevens skolegang å gjøre. Det ble derfor i intervjuene til denne masteroppgaven besluttet å intervjuer både de ansatte og eleven på skolen de jobbet/gikk på. Det å intervjuer eleven på sin egen skole er også, som tidligere nevnt, et tiltak som kan bidra til å overkomme barrieren mellom barnet og den voksne. Dette fordi miljøet rundt h\*n kan oppleves som naturlig og

trygt siden det er kjent for h\*n fra før (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 175). Det ble også, som nevnt, besluttet at elevene skulle få muligheten til å tegne under intervjuet dersom de ønsket det da dette har vist seg å kunne ha en positiv effekt (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 175).

Et intervju er tydelig preget av verbal kommunikasjon, men når man gjennomfører et intervju ansikt til ansikt er det også preget av kroppslig kommunikasjon (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 125). Kroppene til informantene inngår i intervjuet på ulike måter og er aldri nøytrale, men er preget av ting som kjønn, etnisitet og klasse (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 125). Kroppen til intervjupersonene kan også være nærværende på måter som er mindre åpenbare. Slik som for eksempel i forhold til hvordan personen lukter, hvordan personen beveger seg, hvordan personen er kledd, hvordan personen sitter eller opptrer, eller lignende (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 125). Også kroppsspråket til intervjueren har betydning for intervjusituasjonen. Under intervjuene som ble gjort i forbindelse med denne masteroppgaven forsøkte derfor jeg som intervjuer å være veldig bevisst på mitt kroppsspråk og kroppslige ting som kunne påvirke intervjusituasjonen, samt å være observant ovenfor informantens kroppsspråk. Dette ble gjort ved å blant annet sitte vendt mot informanten, ha passende øyekontakt, følge med uten å avbryte når vedkommende snakket, sitte litt foroverlent, osv. Dette for å vise et åpent, vennlig og interessert kroppsspråk og vise at jeg er seriøs i møte med informanten.

## 2.6 Tematisk analyse

I denne studien ble det besluttet å ta i bruk tematisk analyse som analysestrategi ettersom jeg opplevde denne strategien som best egnet til min problemstilling (Braun & Clarke, 2021, s. 4). Tematisk analyse er en strategi for å identifisere, analysere og tolke mønstre innenfor et kvalitativt datasett (Braun & Clarke, 2021, s. 4). Denne strategien innebærer en strukturert prosess med datakoding for å utvikle ulike temaer. Det er disse temaene som utgjør den overordnede analytiske hensikten med strategien (Braun & Clarke, 2021, s. 4). Til tross for at min studie kun inneholder tre intervjuer, er det transkriberte datamaterialet omfattende. Det er derfor fordelaktig å ta i bruk en strukturert prosess, slik som tematisk analyse innebærer, for å bearbeide den omfattende datamengden (Anker, 2021, s. 40).

Temaene som kommer frem i analysen, oppstår ikke passivt fra dataene. Jeg som forsker spiller en aktiv rolle i å produsere temaene gjennom mitt systematiske arbeid med dataene og alt jeg bringer med meg i «ryggsekken» (Braun & Clarke, 2021, s. 8). Med andre ord vil jeg påvirke hvilke temaer som blir hentet frem fra dataene basert på mine interesseområder, tidligere erfaringer, min bagasje, og forforståelse. Dette til tross for at jeg benytter oppskriften til tematisk analyse. Det er derfor ikke mulig å gjennomføre analysen og tolkningen av dataene objektivt eller nøyaktig (Braun & Clarke, 2021, s. 8). Det er derimot mulig å gjennomføre analyser og tolkninger som er svake og sterke (Braun & Clarke, 2021, s. 8). Svake analyser og tolkninger er for eksempel overfladiske, lite overbevisende eller grunne. Sterke analyser og tolkninger er på den andre siden gjennomtenkte, komplekse, overbevisende innsiktsfulle, nyanserte, rike og dype (Braun & Clarke, 2021, s. 8).

Ifølge Braun og Clarke består tematisk analyse av 6 ulike faser (Braun & Clarke, 2021, s. 34-35). Den første fasen til Braun og Clarke innebærer at man som forsker gjør seg godt kjent med datamaterialet (Braun & Clarke, 2021, s. 35). I denne studien består dette datamateriale av de tre intervjuene. Disse intervjuene ble transkribert kort tid etter de ble gjennomført. Dette ble gjort ved hjelp av UiO sin autotekst tjeneste. Det transkriberte materiale ble så satt direkte inn i et dokument i tekstbehandlingsprogrammet Word. Intervjuene ble med andre ord fortløpende transformert fra muntlige intervjusamtaler til skriftlig tekster (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 204). Dette gjøres for at intervjuet skal bli strukturert og bedre egnet for analyse (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 206). Når studiens datamateriale struktureres i form av tekst blir det enklere å få oversikt over materiale, og selve struktureringen i seg selv er en begynnelse på analysen (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 206).

Når det gjelder transkripsjon fra lydopptak til tekst finnes det en flere forskjellige tekniske og fortolkningsmessige problemstillinger (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 207). Dette spesielt når det gjelder ordrett talespråkstil kontra skriftspråkstil (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 207). Det finnes ikke standardiserte regler for dette, men det er heller flere ulike valg som må tas (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 207). Under transkriberingen i denne studien ble det blant annet tatt valg om å legge til tegnsetting for å øke leseopplevelsen av intervjuene. Dette innebærer å legge til for eksempel komma, spørsmåltegn og punktum. Det ble også besluttet å skrive på bokmål fremfor dialekt, og ikke legge inn pauser i samtalen eller «tenkeord» slik som for

eksempel «*ehm*» og «*hmm*». Dette ble gjort ettersom det var lite dialekt hos informantene og for å gi en bedre oversikt i analyseprosessen. Det ble ellers skrevet ordrett hva informanten sa. Den første fasen av analysen innebar dermed at jeg lyttet gjentatte ganger til lydopptakene av intervjuene og leste over transkripsjonene flere ganger for å bli godt kjent med dataene mine. Samtidig som jeg gjorde meg kjent med materialet mitt hadde jeg også et kritisk og analytisk blikk på dataene (Braun & Clarke, 2021, s. 43). Jeg begynte dermed å gjøre med opp ulike tanker og refleksjoner om potensielle koder og temaer.

Når vi så kommer til den andre fasen er målet å jobbe seg systematisk gjennom materialet og danne koder for å få en bedre oversikt (Braun & Clarke, 2021, s. 35; Braun & Clarke, 2021, s. 60). I denne fasen valgte jeg å lage en nytt Word dokument der de transkriberte intervjuene ble satt systematisk inn i tabeller. Det ble laget en egne kolonner for spørsmål, svar og koder. På denne måten kunne hvert spørsmål og svar få sin egen rad med tilhørende koder. Jeg leste så gjennom svarene til hvert spørsmål og stoppet opp hver gang jeg så noe jeg opplevde som relevant for besvaring av mine forskningsspørsmål (Braun & Clarke, 2021, s. 60-61). Hver gang jeg fant noe relevant merket jeg det med en kode i kolonnen til høyer for svaret (Braun & Clarke, 2021, s. 61). Når jeg hadde kodet ferdig alt materiale gikk jeg over til fase tre.

I fase tre ser man over de ulike kodene fra fase to og forsøker og dele de inn i foreløpige overordnede temaer (Braun & Clarke, 2021, s. 79). Jeg gikk over alle kodene og fra forrige fase og valgte å dele dem inn etter hvilke forskningsspørsmål de var relevante for. De foreløpige overordnede temaene i denne fasen ble dermed forskningsspørsmålene og de ulike kodene ble fargekodet etter hvilke forskningsspørsmål de var relevante for (Tabell 1 og 2). Denne fargekodingen bidro til å fremheve sammenhenger mellom de ulike kodene og forskningsspørsmålene.

Tabell 1: fargekodet inndeling av forskningsspørsmål

Forkortet forskningsspørsmål	Betydning av tidlig innsats og tilpasset opplæring	Betydning av manglende tidlig innsats og tilpasset opplæring	Mestringsforventning i grunnfag, og fag som utpeker seg
<b>Farge</b>			

Tabell 2: Utdrag av transkribert lærerintervju med fargekoder

Spørsmål	Svar	Kode
Hvilke metoder tar du i bruk for å skape mestringsopplevelser for elever med vansker/utfordringer?	<p>Visualiserer mye, skriver mye selv på tavla eller viser det de skal gjøre. Et bilde. Det er ikke alltid det er lett å ha det som et ark på bordet. Jeg tar gjerne bilder av boka, eller den siden de skal gjøre, eller den oppgangen de skal gjøre. Så kan jeg peke og vise. Og så viser man gjerne enten på gulvet eller på en annen pult. Ofte er det på gulvet for da kan alle se.</p> <p>Det å vise. Og at de selvfølgelig må gjøre. Men det er faktisk veldig vanskelig for det er sjelden nok utstyr til at alle kan prøve. Og med en voksen er det veldig vanskelig.</p>	<p>Visualisering</p> <p>Modellere og vise</p> <p>La elevene gjøre selv</p> <p>Mangel på utstyr Få voksne i klasserommet</p>
Er det noen fag der du opplever en større mestringsforventning hos flertallet av barna?	<p>Ja, matte er de mer enn norsk. Lesing er mer, men det er jo fordi at det krever lang konsentrasjon. Mens matematikk er liksom, du gjør denne, og så gjør du denne. Men temaene kan allikevel, altså det er jo lett, når du leser, ja vi leser jo en tekst som passer for de da. Vi har bibliotek, og da leser de bøkene. De som sliter med å lese, sliter med å finne en bok som passer. Så da må jeg jo komme og hjelpe å vise disse bøkene her er perfekte.</p>	<p>Mer mestringsforventning i matte enn norsk</p> <p>Lang konsentrasjon vs. Kort konsentrasjon</p> <p>Tilpasse til elevens nivå</p>

Når vi så kommer til fase fire er målet å revidere, forbedre og videreutvikle temaene fra fase tre (Braun & Clarke, 2021, s. 97). Datamaterialet ble gjennomgått nok en gang og kodene som tilhørte samme forskningsspørsmål ble delt inn i mer konkrete temaer som så ble ført inn i tabellen fra tidligere (Tabell 3). Denne prosessen viste at flere av kodene passet til det samme temaet (som vist med piler i tabell 3).

Tabell 3: Utdrag av transkribert lærerintervju med fargede koder og temaer. Utdragene er fra prosessen med å danne temaer. Temaene ble endret og forbedret etter hvert.

Spørsmål	Svar	Kode	Tema
Hvilke metoder tar du i bruk for å skape mestringsopplevelser for elever med vansker/utfordringer?	<p>Visualiserer mye, skriver mye selv på tavla eller viser det de skal gjøre. Et bilde. Det er ikke alltid det er lett å ha det som et ark på bordet. Jeg tar gjerne bilder av boka, eller den siden de skal gjøre, eller den oppgangen de skal gjøre. Så kan jeg peke og vise. Og så viser man gjerne enten på gulvet eller på en annen pult. Ofte er det på gulvet for da kan alle se.</p> <p>Det å vise. Og at de selvfølgelig må gjøre. Men det er faktisk veldig vanskelig for det er sjelden nok utstyr til at alle kan prøve. Og med en voksen er det veldig vanskelig.</p>	<p>Visualisering →</p> <p>Modellere og vise ↗</p> <p>La elevene gjøre selv ↗</p> <p>Mangel på utstyr →</p> <p>Få voksne i klasserommet ↗</p>	<p>Metoder for å tilpasse og bygge mestringsforventning</p> <p>Faktorer som påvirker negativt</p>
Er det noen fag der du opplever en større mestringsforventning hos flertallet av barna?	<p>Ja, matte er de mer enn norsk. Lesing er mer, men det er jo fordi at det krever lang konsentrasjon. Mens matematikk er liksom, du gjør denne, og så gjør du denne. Men temaene kan allikevel, altså det er jo lett, når du leser, ja vi leser jo en tekst som passer for de da. Vi har bibliotek, og da leser de bøkene. De som sliter med å lese, sliter med å finne en bok som passer. Så da må jeg jo komme og hjelpe å vise disse bøkene her er perfekte.</p>	<p>Mer mestringsforventning i matte enn norsk</p> <p>Lang konsentrasjon vs. Kort konsentrasjon</p> <p>Tilpasse til elevens nivå</p>	<p>Matte fremfor norsk/lesing</p> <p>Lang konsentrasjon vs. Kort konsentrasjon</p> <p>Tilpasse nivå</p>

Til slutt har vi fase fem og seks. Den femte fasen går ut på å danne seg de endelige overordnede temaene og drøfte disse (Braun & Clarke, 2021, s. 108). Denne drøftingen kan for eksempel innebære vurdering av temaenes relevans for forskningsspørsmålene og problemstillingen, og sammenslåing og/eller splittelse av temaer. Fase seks dreier seg derimot kun generelt om skriveprosessen som finner sted gjennom hele analyseprosessen (Braun & Clarke, 2021, s. 118). Denne fasen er dermed ikke noe som tilføyer en ny del til analysen, men heller en viktig komponent som går igjen i nesten hele analyseprosessen (Braun & Clarke, 2021, s. 118).

## **2.7 Ethiske refleksjoner**

Ethiske refleksjoner er en viktig del av hele forskningsprosessen (Bakken & Dalland, 2021, s. 101). I arbeidet med denne masteroppgaven har det blitt gjort flere ulike etiske refleksjoner og valg som kommer frem igjennom hele oppgaven. Blant annet ble det gjort etiske refleksjoner og valg rundt opptreden som intervjuer, bruk av barn som informanter og den asymmetriske maktrelasjonen som oppstår mellom forskeren og informanten i intervjusituasjoner. Før intervjuene ble gjennomført, under planleggingen av studien, ble det også sendt inn en søknad til SIKT for å få godkjenning til å gjennomføre intervjuundersøkelsen (vedlegg 4). SIKT søknaden inneholdt blant annet informasjon om overordnet tema, informasjon om utvalg, intervjuguide, informasjonsskriv og samtykkeskjema.

### **2.7.1 Informert samtykke**

Hovedregelen innenfor forskning er at forskeren(e) alltid skal informere og få samtykke fra dem som skal delta i forskningen (Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora, 2021, s. 18). Dette kalles informert samtykke og innebærer at de som deltar i forskningen får et informasjonsskriv med informasjon om forskningens formål og hovedtrekkene i designen (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 104; Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora, 2021, s. 18-19). Dette inkluderer blant annet informasjon om metode, hvem som har tilgang på forskningsdataene, og behandling og lagring av dataene (Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora, 2021, s. 19). Det skal også informeres om eventuelle



risikoer eller fordeler ved deltakelse (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 104). Dette informasjonsskrivet skal sammen med samtykkeskjemaet ha et språk, en form, og et innhold som er tilpasset mottakerne (Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora, 2021, s. 19). Informert samtykke skal også sikre at de som deltar i forskningen gjør dette frivillig og vet at de når som helst kan trekke sitt samtykke dersom de skulle ønske det (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 104). Med andre ord skal informert samtykke styrke tilliten og tryggheten mellom forskningsdeltakerne og forskeren(e) (Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora, 2021, s. 18).

I denne masteroppgaven ble det besluttet å sende ut fire ulike informasjonsskriv og samtykkeskjema. Et som var tilpasset læreren, et som var tilpasset spesialpedagogen, et som var tilpasset de foresatte til eleven, og et som var forenklet og tilpasset eleven (se vedlegg 1). Dette for at hver av gruppene skulle få informasjon som var best mulig tilpasset dem og sikre så god forståelse av informasjonen som mulig. Det er også en hovedregel at man må innhente samtykke fra både foresatte og barn dersom barn skal delta i forskning (Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora, 2021, s. 22). Det er derfor besluttet at det er lurt at foresatte og elev får hvert sitt informasjonsskriv og samtykkeskjema slik at begge parter får all informasjonen de trenger. Når foresatte og elev får hvert sitt informasjonsskriv og samtykkeskjema kan dette også være en form for sikkerhet for de foresatte. De får se den mer faglig avanserte versjonen av informasjonsskrivet som barnet ikke får. De kan dermed lese over begge og sikre at ingen informasjon gikk tapt i forenklingen, dersom dette skulle være en bekymring. Det ble også besluttet å sende ut et informasjonsskriv til de andre lærerne på trinnet til læreren og eleven slik at de visste at forskningen pågikk (se vedlegg 2). Disse lærerne ble ikke bedt om å underskrive samtykkeskjema ettersom de ikke direkte deltok i forskningen. De ble kun informert ettersom deres navn kunne dukke opp i elevintervjuet. De ble derfor blant annet informert om deres rettigheter og anonymisering.

## 2.7.2 Konfidensialitet

Konfidensialitet i en forskningssammenheng henviser til enigheten mellom deltakerne og forskeren som forsker har med deltakerne vedrørende bruk av forskningsdataene (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 106). Dette kan for eksempel innebære en avtale med deltakerne om at private og identifiserende data ikke skal offentliggjøres (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 106). Dersom man som forsker ønsker å offentliggjøre en undersøkelse som inneholder informasjon som potensielt kan medføre at deltakerne blir gjenkjent, er det viktig at deltakerne har forstått og godkjent dette (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 106).

I denne masteroppgaven ble det tydelig beskrevet i informasjonsskrivet at det ikke ville forekomme spørsmål om tredjepersoner for læreren og spesialpedagogen eller personopplysninger slik som for eksempel religion eller politisk oppfatning. Ettersom de ikke får spørsmål om spesifikke elever er det ikke nødvendig å innhente dispensasjon fra lærerens taushetsplikt (Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora, 2021, s. 24). Dersom denne typen informasjon derimot skulle komme opp i intervjuet på deres eget initiativ må man som forsker være bevisst på at man har en lovpålagt taushetsplikt ovenfor disse opplysningene (Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora, 2021, s. 24). Informasjonsskrivet tydeliggjør videre at dataene som samles inn under intervjuet vil bli trygt oppbevart på en låst og ekstern harddisk, vil kun være tilgjengelige for meg som forsker og min veileder, og vil slettes etter prosjektet er godkjent. Det blir også tydelig nevnt at alle informanter vil bli anonymisert i form av falske navn eller kodenavn og at det er mulighet for å få tilsendt det transkriberte intervjuet om ønskelig.

## 2.7.3 Konsekvenser av å delta

En forsker bør forholde seg til de konsekvensene en kvalitativ undersøkelse kan gi. Dette gjelder både negative konsekvenser slik som skade som kan påføres deltakeren, eller positive konsekvenser i form av fordeler som kan forventes etter deltakelsen (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 107). Ifølge det etiske prinsippet om velgjørenhet bør risikoen for negative konsekvenser for deltakeren være så lav som mulig (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 107). Summen av de potensielle fordelene for deltakeren og betydningen av kunnskapen man oppnår bør derfor overgå risikoen for å skade deltakeren på noe som

helst måte. Dette for å gjøre det rimelig å gjennomføre undersøkelsen (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 107). Dette henger sammen med forskerens ansvar for å tenke over de potensielle konsekvensene som kan forekomme for den gruppen som deltakerne representerer, og ikke bare deltakerne selv (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 107).

I denne masteroppgaven har det blitt vurdert at det etiske prinsippet om velgjørenhet er oppfylt og at det er lav risiko for å skade noen av deltakerne (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 107). Ved bruk av kvalitative metoder, slik som i denne studien, er det også viktig at jeg som forsker er bevisst på den intimiteten og åpenheten som kjennetegner store deler av denne typen forskning (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 107). Denne åpenheten og intimiteten kan oppleves som lokkende og få deltakerne til å dele informasjon de kanskje angres på å ha nevnt senere (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 107). I denne studien ble derfor alle deltakerne godt informert om at de kan be om å se, få endret og/eller få slettet transkripsjonen av intervjuet om ønskelig. Med andre ord har de muligheten til å «trekke tilbake» ting de eventuelt angres på å ha sagt i intervjuet eller som de mener fremstiller dem på en negativ måte.

## **2.8 Studiens kvalitet**

Når det kommer til troverdighet, bekreftbarhet og overførbarhet av kunnskap innenfor samfunnsvitenskapene diskuteres dette gjerne i forbindelse med begrepene validitet, reliabilitet og generaliserbarhet (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 272; Tjora, 2021, s. 259). Det skal derfor her beskrives hvordan denne studiens validitet, reliabilitet og generaliserbarhet er med på å avgjøre hvilken troverdighet, bekreftbarhet og overførbarhet nettopp denne studien har (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 272). Med andre ord skal det her komme frem hvilken kvalitet studien har, og hva jeg har gjort for å sikre en best mulig kvalitet.

### **2.8.1 Reliabilitet**

Når vi snakker om reliabilitet handler det om hvor troverdig dataene er (Nyeng, 2012, s. 105). Kan vi stole på dataene som er samlet inn i studien, og hvor robuste eller konkrete er egentlig undersøkelsene/målingene vi har gjort (Nyeng, 2012, s. 105)? Når man ser på reliabiliteten til en studie ser man gjerne på om resultatet fra den aktuelle studien kunne blitt reproduisert av andre forskere på andre tidspunkt (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 276). Hadde for eksempel

intervjuobjektene endret svarene sine dersom det var en annen forsker som gjennomførte intervjuet (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 276)?

Når man tar i bruk intervju som metode kan man ikke si noe sikkert om hvordan informanten oppfører seg utenfor intervjusituasjonen (Anker, 2021, s. 37). Som intervjuer får man kun vite hva informanten sier at h\*n gjør og hvordan vedkommende opptrer i intervjuet, men man får ingen mulighet til å kontrollere om dette faktisk er tilfellet (Anker, 2021, s. 37). Forskeren er også med på å skape situasjonen som intervjuet foregår i. Dette er viktig å være bevisst på da det betyr at man som forsker er med på å påvirke formen til intervjuet og hva intervjuobjektet svarer (Anker, 2021, s. 37). Det kan derfor være utfordrende å vite om informasjonen intervjuobjektet kommer med er realiteten, eller om vedkommende endrer svaret for å for eksempel få seg selv til å fremstå bedre eller gi de svarene h\*n tror forskeren ønsker å høre. Det kunne derfor vært fordelaktig å gjennomføre en observasjon av spesielt læreren og spesialpedagogen i denne studien for å kunne sammenligne uttalelsene deres med det de faktisk gjør i praksis (Tjora, 2021, s. 62). Det ble derimot i denne masteroppgaven besluttet å ikke gjennomføre noen observasjoner da dette ville ført til en utfordrende mengde data.

Min subjektivitet som forsker vil også være med på å påvirke konteksten. Min grad av sensitivitet, bagasje og kunnskap om det aktuelle temaet for intervjuet påvirker hvilken retning intervjuer tar (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 49). Ulike forskere kan dermed få ulike resultater fra dem samme intervjuguiden på grunn av hver enkelt forskers subjektivitet (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 49). Det er derfor ikke sikkert at en annen forsker ville vektlagt det samme som meg. Erfaringene jeg har med en lillebror med lese – og skrivevansker, som lærerstudent, og som lærervikar, kan påvirke ting som for eksempel oppfølgingsspørsmålene jeg velger å stille og hvordan jeg tolker utsagnene til informantene. Den effekten som dette kan ha på forskningen gjør at transparens blir viktig for kvaliteten til forskningen. Jeg har derfor igjennom hele denne masteroppgaven vært så transparent som mulig når det kommer til for eksempel gjennomføring av intervjuene eller hvordan analysen ble gjennomført (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 264). Til tross for min subjektivitet har jeg forsøkt å ha fokus på å være så nøytral og objektiv som mulig samtidig som jeg har hatt fokus på å være åpen for uventede resultater. Med andre ord har jeg gjort mitt beste for å være bevisst naiv. Å være bevisst naiv innebærer ifølge Kvale og Brinkmann å være åpen for fenomener som er nye og

uventede, være lydhør og nysgjerrig på det som informanten sier og ikke sier, samtidig som man er kritisk til de forutsetningene og hypotesene man selv kan ha under intervjuet (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 48).

## 2.8.2 Validitet

Validitet er aktuelt i alle deler av forskningsprosessen og finnes i flere ulike former. Den mest vesentlige typen validitet er derimot kjent som begrepsvaliditet (Nyeng, 2012, s. 109). Denne typen validitet handler om i hvilken grad den valgte metoden undersøker/måler det vi har intensjon om å undersøke/måle (Nyeng, 2012, s. 109). Dette er derimot et ideal man streber etter, ikke et bestemt krav som man må oppfylle (Nyeng, 2012, s. 109). Ettersom jeg i denne undersøkelsen har valgt å bruke intervju som metode valgte jeg å gjennomføre et prøveintervju for å øke validiteten i undersøkelsen min og sikre at metoden ville gi relevante svar på min problemstilling. Prøveintervjuet ble også gjennomført for å forsikre meg om at spørsmålene var formulert på en klar og tydelig måte, og at de ble oppfattet på riktig måte av informanten.

I denne studien ble det gjennomført tre fysiske semistrukturerte intervjuer som førte til innholdsrike og gode beskrivelser av hvordan informantene opplevde at tidlig innsats og tilpasset opplæring har betydning for mestringsforventningen til elever med skolefaglige utfordringer. En av fordelene med å gjennomføre fysiske intervjuer er at det blir mulig å kontrollere om jeg som intervjuer har forstått informantenes utsagn korrekt ved å gjennomføre det Kvale og Brinkmann kaller «på stedet» - kontroller (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 278). Slike kontroller styrker validiteten ved at jeg som intervjuer kan stille oppfølgingsspørsmål og gi fortolkninger av det som blir sagt slik at informanten så kan avkrefte eller bekrefte disse (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 196). Dette bidrar til å øke kvaliteten til intervjuet og intervjupersonens troverdighet (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 278). Jeg hadde derfor fokus på å gjennomføre nettopp slike kontroller under intervjuet for å sikre at min tolkning stemte og stilte oppfølgingsspørsmål for at informanten skulle få utdype sine meninger og holdninger.

Noe som derimot er viktig å huske på når man intervjuer ansatte i skolen er at konteksten rundt vedkommende kan påvirke validiteten. Informanten i et intervju blir gjerne omtalt som

et subjekt, men begrepet subjekt er tosidig (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 20). Dette fordi informanten som subjekt ikke bare forteller om sine egne erfaringer og handlinger, men vedkommende blir også påvirket av de diskursene vedkommende er underlagt, maktrelasjoner og oppfatninger eller ideologier som styrere valgene deres når de skal gjennomføre handlinger (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 20). Med andre ord vil læreren og spesialpedagogens valg når det kommer til hva, hvordan og hvorfor de gjør slik de gjør, ikke bare bli styrt av deres personlige kompetanse og vilje, men vil også kunne bli påvirket av ting som kollegaer eller hvordan skolen drives. Konteksten rundt dem kan også påvirke hva de snakker om og hvordan (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 20). Det er derfor ingen sikker garanti for at de svarene vi får, alltid er deres egne meninger og holdninger, til tross for eventuelle «på stedet» - kontroller. Det vil være en mulighet for at læreren og spesialpedagogen svarer det som skolen står for eller som flertallet av kollegaene deres mener.

### **2.8.3 Generaliserbarhet**

Dersom resultatene fra en intervjuundersøkelse anses som rimelig gyldige og pålitelige, reises spørsmålet om resultatene først og fremst er relevante lokalt eller om de kan overføres til andre kontekster, intervjupersoner og scenarier (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 289). Et vedvarende spørsmål innenfor intervjustudier er dermed i hvilken grad funnene kan generaliseres (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 289). Generaliserbarhet til en studie henger sammen med dens evne til å være relevant for et større utvalg av enheter enn de som ble direkte studert (Tjora, 2021, s. 260). Med andre ord handler generaliserbarheten om hvorvidt resultatene kan gjelde personer utover de som deltok i studien. En vanlig utfordring innenfor kvalitativ forskning er å få intervjuet nok informanter til å gi studien allmenngyldige funn (Nyeng, 2012, s. 75). Spesielt i en studie som dette med tre informanter vil ikke intervjuene gi nok data til at resultatene kan generaliseres til populasjonen av lærere, spesialpedagoger og elever i hele Sør - Norge. Resultatene fra denne studien kan derfor ikke generaliseres. Denne studiens problemstilling kunne derimot vært spennende å forske videre på. Ville for eksempel flere intervjuer med informanter fra andre skoler i Sør – Norge vist at de deler meningene til informantene i denne studien? Eller ville et større antall informanter fått frem et helt annet resultat?

### 3. Resultater

I denne studien har målet vært å finne ut hvordan to ansatte og én elev i barneskolen opplever at tidlig innsats og tilpasset opplæring hadde betydning for mestringsforventningen til elever med skolefaglige utfordringer. For å undersøke denne tematikken ble den overordnede problemstillingen «*Hvordan opplever to ansatte og én elev i barneskolen at tidlig innsats og tilpasset opplæring har betydning for mestringsforventningen til elever med skolefaglige utfordringer?*» dannet og det ble utformet tre forskningsspørsmål for å besvare problemstillingen:

1. *Hvordan opplever informantene at tidlig innsats og tilpasset opplæring har betydning for mestringsforventning til barn med skolefaglige utfordringer?*
2. *Hvordan opplever informantene at mangel på tidlig innsats og tilpasset opplæring har betydning for mestringsforventning til barn med skolefaglige utfordringer?*
3. *Hvordan opplevs mestringsforventningen til elevene i de ulike grunnfagene, og er det et fag som utpeker seg?*

For å besvare denne problemstillingen og forskningsspørsmålene ble det gjennomført dybdeintervjuer med en kontaktlærer, en spesialpedagog og en elev. I dette kapittelet vil jeg presentere de sentrale funnene som kom frem gjennom tematisk analyse av det innsamlede datamaterialet. I kapittel 2 redegjorde jeg for hvordan mitt vitenskapsteoretiske ståsted som kritisk realist og mine tidligere erfaringer og bagasje påvirker hvordan jeg tolker og velger ut informasjon (Hjardemaal, 2022, s. 381; Anker, 2021, s. 111). Dette er også med på å påvirke analyseprosess og funnene som utgjør resultatene i denne studien. Disse resultatene vil her bli presentert gjennom tre delkapitler som tar for seg hvert av de tre forskningsspørsmålene i den rekkefølgen de ble nevnt over. I gjengivelsen av resultatene vil informantene bli anonymisert i form av kodenavn. De vil derfor i resultatene kun omtales som læreren, spesialpedagogen og eleven. Det ble besluttet å ta i bruk kodenavn fremfor kjønnsnøytrale navn, eller lignende, for at leseren lettere skal kunne skille mellom rollen til de ulike informantene. Direkte sitater fra informantene vil også bli skrevet innenfor anførselstegn i kursiv for å skille mellom informantenes ord og mine.

### 3.1 «Det er ingen tvil om at tidlig innsats fungerer»

Et gjennomgående funn i intervjuene med de voksne var at det ikke var noen tvil om at de ulike informantene opplevde at tidlig innsats og tilpasset opplæring fungerte og var viktig i skolen. Spesialpedagogen uttalte blant annet flere ganger at hun har veldig tro på arbeid med tidlig innsats og at «*Det er ingen tvil om at tidlig innsats fungerer*». Læreren er også tydelig på at de som jobber i skolen må ha fokus på tidlig innsats og tilpasset opplæring, i tillegg til å ha et genuint ønske om å hjelpe elevene: «*Så det å kjenne på at disse her skal jeg hjelpe, du må ville det. Så må du gå inn for det*». De forteller begge at de hele tiden jobber for å tilpasse og gi elevene en positiv mestringsforventning. Som spesialpedagogen sier: «*man jobber mye med at ungene skal ha en tro på at de kan få til*». Begge er også opptatt av å støtte elevene underveis dersom de skulle stå fast. Blant annet forteller spesialpedagogen at hun har fokus på å: «*(...) så prøve å trygge dem på at man er der hvis de ikke får det til*», noe læreren også er enig i, men formulerer det slik: «*så er det jo noen ganger de står fast, og da må en jo på en måte brette dem opp og se hvor de står fast*». Videre i dette kapittelet vil det derfor presenteres hvilke ulike tilpasninger og metoder læreren og spesialpedagogen tar i bruk for å skape en positiv mestringsforventning hos elevene.

#### 3.1.1 Tilpasning av nivå

For å bygge opp elevens mestringsforventning forteller de voksne informantene at de hele tiden jobber med å tilpasse både fag og lekser til de ulike elevene slik at alle har en mulighet til å mestre. Læreren forklarer at «*Det er jo hva jeg tilbyr på en måte. Er det for vanskelig? Noen ganger liker de at det er litt vanskelig, så de kan bli utfordret. Men da må jo jeg legge trappa slik at de når den etter hvert. (...) Så det er bare å på en måte føle gruppa*». Hun har derfor fokus på å nivådele de ulike fagene. «*For det at om du mestrer, for eksempel i matematikk, et lavt nivå, så har du forstått grunnen. Da kan du stige til vanskeligere nivåer og vanskeligere nivåer og vanskeligere nivåer*». Spesialpedagogen er også opptatt av å tilpasse nivået til de ulike elevene, men er tydelig på at dette ikke trenger å bety at man må lage ulike oppgaver. Hun uttrykker at hun er redd mange lærere blir utbrent fordi de lager ulike oppgaver til hvert nivå. «*I stedet for at de må ha forskjellige oppgaver, så tenker jeg at man*



*må heller vende elevene til at det er ulike krav til at oppgavene er gjennomført. (...) Jeg er redd at mange lærere brenner seg ut på å ha masse forskjellige opplegg.*

Selv om begge de voksne informantene er tydelig opptatt av å tilpasse nivået i de ulike fagene slik at alle elever skal få mestre, spesifiserer spesialpedagogen at det ikke alltid holder å gjøre stoffet på det trinnet litt lettere. «Så kanskje tørre å gå så langt ned at de føler at de mestrer det. Det tror jeg kan være litt nøkkelen, at du må tørre å gå så langt ned for å finne ut hvor de er. Jeg føler ofte at vi bare gjør det litt lettere i femte, men du må kanskje helt ned i andre der de hoppet litt av toget». Dette er også læreren enig i og nevner flere ganger at «hjelper ikke å dytte inn et fag som de ikke forstår noe av, eller tema» og «for å mestre, så må du ha noe du faktisk mestrer». Dette forstås dermed som at også læreren opplever at dersom stoffet er for vanskelig og eleven ikke forstår noe så må man gå ned til et nivå der eleven mestrer igjen.

For å kunne tilpasse best mulig til elevene og vite hvor langt ned man må på nivå før de mestrer forteller spesialpedagogen at man må bli kjent med dem og få vite hva de allerede mestrer. Det de allerede mestrer trenger derimot ikke være innenfor det skolefaglige. Hun forteller at dette kan være «(..) Noe de kan vise til de andre og få skinne for. For hvis de på en måte får den litt positive opplevelsen av skolen, for noen av de jeg jobber med har jo mange nederlag. Så hvis de kan få en positiv opplevelse til det, så føler jeg at de kan bygge selvtillit på at de kan få til en ting, så er det lettere å jobbe videre med de vanskelige skolefagene». Videre sier hun at dette for eksempel kan være ting slik som å klare å tenne bål eller sage ned et tre på uteskole. Noe de kan vise at de mestrer og kan lære bort til andre.

Eleven som ble intervjuet i denne studien er et godt eksempel på hvor mye mestring kan bety for skolehverdagen til elever. Han forteller i intervjuet at noen av hans favorittfag er gym og norsk. I samtale om hvorfor disse fagene er favorittene hans svarer han blant annet: «fordi det er lettest». Han blir også senere i intervjuet spurt om favorittfagene hans også var de fagene han opplevde å gjøre det best i, noe han bekreftet at stemte. Eleven likte med andre ord best de fagene der han opplever mest mestring. Det kommer også frem senere i kapittel 3.3 at det faget eleven mislikte sterkest var det faget der han opplevde minst mestring.

### 3.1.2 Ærlighet rundt utfordringer

Selv om de voksne fremstår innstilt på å tilpasse slik at alle elevene skal få mestre, mener spesialpedagogen at det også er viktig å snakke med elevene om hvor de befinner seg i faget og være ærlig på dette. «Jeg tror ikke du knekker ungene med å være ærlig med de så lenge du har en relasjon og bruker ord og et språk de kan forstå». Dette mener hun er spesielt viktig når elevene begynner å bli større. Hun forteller at hun for eksempel kan si: «(...) det er vanskelig for du, og vi skal tilrettelegge det så du skal kunne få det til, men du må være innstilt på å jobbe. (...) Du må kanskje jobbe enda mer med dette enn andre elever. Ja, det er urettferdig. Men sånn er det». Videre kom det også frem at dersom elevene er større. Synes hun det kan være fint å utfordre elevene på å for eksempel komme med innspill til hvordan de kan jobbe med det som er utfordrende. Etter hvert som elevene blir eldre synes hun også det er viktig å lage et miljø i klassen der det er aksept for at elevene er ulike. «jeg har jo veldig tro på at å bygge et godt klassemiljø gjør at de også får det bedre da. At de er trygge på andre, at det er lov å feile, at noen har den boka, noen har den boka, samme det. Vi skal gjennom, sånn er det bare. Det er ikke noe å lage noe stort nummer ut av».

### 3.1.3 Andre metoder for å bygge mestringsforventning

I tillegg til å tilpasse nivået i de ulike fagene benytter også de voksne flere metoder for å motivere elevene på vei mot mestring og når de har mestret. En av disse metodene er ros og oppmuntring. Læreren forteller at hun for eksempel kan rose ved å si ting slik som: «Alt er jo riktig!», «Du har forstått alt!», «du er så smart!» eller «Du får jo til alt du vil!». Hun presiserer også at «De er for små til å ikke få tilbakemeldinger». Spesialpedagogen bruker også ros og oppmuntring, men opplever at elevene raskt avslører læreren dersom vedkommende er «for overivrig». Hennes inntrykk er derfor at korte tilbakemeldinger slik som «Kjempebra» og «der var den på plass» har best virkning. Videre forteller også spesialpedagogen at hun er opptatt av å rose i øyeblikket og ikke vente til en senere anledning. Spesielt dersom mulighet er der for å rose dem foran andre.

En annen metode de også nevner er å bruke medelever som støtte. De forteller blant annet at de begge liker å la elevene forklare og hjelpe hverandre. Dersom en elev har mestret noe som

en eller flere av de andre elevene sliter med synes de at det kan være fint å la eleven forklare de andre hvordan h\*n kom frem til svaret. «*Det er ofte bedre når en medelev forklarer det, enn at jeg forklarer det på nytt*» forklarer spesialpedagogen. Eleven sier seg også enig i dette. Han forteller at han synes det er mye lettere å jobbe på gruppe enn å jobbe alene. Når han blir spurt hvorfor, svarer han: «*Fordi jeg får mye mer hjelp av de andre*». Med andre ord uttrykker eleven at han drar nytte av medelevers hjelp, støtte og forklaringer. Videre forteller spesialpedagogen at hun også bruker medelever som en slags modellering. Når hun har samtaler med elever som har havnet i en litt vanskelig situasjon i klassen, for eksempel elever som det synes det er vanskelig å vite hva de skal gjøre når de kommer inn i timene, bruker hun medelever som rollemodeller. Hun spør da eleven med utfordringen spørsmål slik som: «*Har du sett noen av de andre? Hva gjør de når de kommer inn? Kan du se på en annen? Hva de gjør? (...) Ja, kan du prøve å gjøre det samme?*». Hun forteller at det kan være fint å la elevene speile seg i medelever og finne andre som løser det på en bedre måte enn det de selv har gjort.

### **3.2 «Det er alltid de voksnes feil når ikke et barn mestrer»**

Spørsmålet om betydningen av manglende tidlig innsats og tilpasset opplæring for elevenes mestringsforventning, fikk frem mange interessante sider ved arbeidet med tidlig innsats og tilpasset opplæring. Etter intervju med læreren og spesialpedagogen er det ingen tvil om at ønsket om, og arbeidet for, en god tidlig innsats og tilpasset opplæring er til stede i skolen. De er også begge tydelige på viktigheten av dette arbeidet. Som læreren selv sier: «*hvis ikke du tar tidlig innsats, så må du tilpasse noe voldsomt for at det skal få en effekt*». Det kommer derimot frem her hva som kan skje når ikke elever får den hjelpen og tilpasningen de trenger, og hvilke faktorer som påvirke kvaliteten til den tidlige innsats og tilpassede opplæringen.

#### **3.2.1 Alle barn ønsker å mestre**

Selv om elevene er ulike forteller spesialpedagogen at hun opplever at absolutt alle barn ønsker å mestre. Møtet med skolen kan derimot være litt utfordrende for mange fordi virkeligheten de møter i skolen ikke alltid lever opp til forventningene. «*Jeg har et inntrykk av at alle barn ønsker å lære og ønsker å få det til. Spesielt de små. (...) Da møter jo egentlig*

*alle barn med en forventning om at de skal lære seg å lese og skrive, de skal få det til, og at de skal rekke opp hånda, og at de skal klare alt. (...) Og så er det jo litt ulike forventninger av foresatte til hva de skal klare. Og hvilket trykk man legger på. Så jeg opplever kanskje at for mange blir det nok et litt sånn hardt møte». Sagt på en annen måte kan altså skolestartet oppleves hard for mange dersom de møter opp med høye forventninger om å klare alt, samtidig som kanskje har foresatte som legger trykk på dem og også har høye forventninger.*

### **3.2.2 Betydningen av gjentatte nederlag**

Spesialpedagogen forteller at det å skape gode mestringsopplevelser for elever som tidligere har følt mye på å mislykkes kan være utfordrende. *«spesielt med de som har et veldig negativt selvbilde, så er det vanskelig å snu det. De har gått på mange nederlag, de har ikke noen tro på at de kan få det til (...), så er det jo vanskelig å få snudd de»*. Også læreren forteller om utfordrende møter med elever som «går i lås» etter flere nederlag: *«For da var det, det er stengt, de vil ikke, skal ikke, dette her, jeg har ikke noe, alt er bare sånn»*. Spesialpedagogen forteller at disse elevene også ofte får en litt dårlig rolle i klassen som kan være vanskelig å få endret. *«De jeg jobber med som sliter har jo ofte fått en litt dårlig rolle i klassen da. Det er en forventning til at de skal bråke, eller tulle, eller fjase, og da må jeg på en måte jobbe litt for å få snudd de da»*. Ut ifra spesialpedagogens utsagn kan det virke som elever med skolefaglige utfordringer ofte begynner å vise en lite fordelaktig adferd etter gjentatte nederlag og manglende mestring.

Elevintervjuet viser også hvordan manglende opplevelser av mestring kan påvirke eleven. Eleven fortalte i intervjuet at han misliker engelsk og begrunner det med: *«det er vanskeligst. Jeg er ræva i engelsk»*. Når han blir bedt om å utdype hvorfor faget er vanskelig svarer han: *«jeg forstår ikke. Lærer ikke»*. Ordet umulig blir også brukt for å beskrive hans opplevelse av faget. Det fremstår derfor som at eleven ikke får oppgaver tilpasset hans nivå og dermed ikke opplever å mestre i faget. Mistanken om manglende tilpasninger i engelskfaget blir også styrket når eleven blir spurt om han tror det hadde hjulpet med enklere oppgaver som han forstår og svarer: *«jo, hvis jeg kan det så»*. Tidligere i intervjuet kom det også frem at eleven opplevde vanskelige oppgaver som «kjedelig» og at eleven kunne gi opp forsøket på å løse en oppgave *«hvis den er alt for vanskelig»*. Disse svarene kan dermed indikere at dersom ikke

fagene tilpasses, og derfor oppleves som alt for vanskelige, kan elevene miste troen på egne evner og for eksempel ende opp med å gi opp oppgaven eller oppleve faget som umulig.

### 3.2.3 Faktorer som kan ha en negativ påvirkning

I delkapittel 3.2.1 ble de foresatte nevnt i forbindelse med deres ulike forventninger til hva elevene skal klare i skolen. Det at foresatte blir nevnt er et gjennomgående funn i intervjuet med de voksne. Både læreren og spesialpedagogen forteller om viktigheten av at godt samarbeid med hjemmet. De har begge opplevde tilfeller der dette samarbeide har vært utfordrende. For eksempel forteller spesialpedagogen: *«og så møter man jo for all del foreldre med veldig ulike forventninger til hva barna skal få til. Og man kan godt få tilbake at det er det skolen som får ta ansvar for, for det gidder ikke jeg. Det er ikke min jobb. (...) Men noen synes det er vanskelig og kan ha egne utfordringer selv med ting, så da er det å finne noe som kan fungere».*

Læreren poengterer også viktigheten av et godt foreldresamarbeid samtidig som de ansatte må ha et godt samarbeid seg imellom. Hun påpeker at dette har stor påvirkning på barnet og at samarbeidet på tvers av personer må preget barnet for å gi en best mulig tilpasset opplæring. *«Og hvis det ikke preger barnet på en måte, hvis det ikke er samsvaret med det barnet du har, så er det kjempevanskelig å hjelpe barnet. Hvis foreldrene ikke samarbeider, hvis foreldrene ikke samarbeider med meg, hvis ikke jeg og lærerne eller de jeg er sammen med samarbeider, hvis det ikke er samarbeid, så får du ikke opp ungen».* Hun forklarer videre at dersom dette samarbeidet ikke er på plass, slik at eleven får den hjelpen han/hun trenger på alle arenaer, så kan dette ødelegge for den tidlige innsatsen og gjøre den urolig for eleven. *«Så den der følelsen av å få til, den blir bare som en vekt som bare gynger. Så da må vi på skolen være trygge. Og når vi ikke alltid er enige. Vi er veldig forskjellige folk i skolen. Så blir den tidlige innsatsen urolig for dem».* Læreren er derfor veldig opptatt av at *«det er alltid de voksnes feil når ikke et barn mestrer».* Også spesialpedagogen opplever at dette samarbeidet kan by på utfordringer, men at i hovedsak vil både foresatte og ansatte i skolen det beste for ungene.

I likhet med spesialpedagogen opplever læreren at de ansatte i skolen vil barnas beste til tross for ulike meninger om hva dette er. Begge nevner derimot at de opplever at det kan være en

utfordring at ikke alle ansatte plasseres der de passer best. Dette kan så påvirke om elevene får den tidlige innsatsen de har krav på. Læreren sier blant annet i intervjuet: *«De er prisgitt de de får. Og det er skummelt. Men det er jo rektors ansvar da, faktisk, å sette noen i første til fjerde. (...) det er ikke lett, for det går jo ikke som rektor. Å sette de som matcher eller passer best ned. Noen vil ned, og noen vil ikke ned. Og noen blir puttet ned, og noen ... Ja. Så det bestemmer jo faktisk hva tilbudet blir»*. Ut ifra lærerens ord kan det virke som kvaliteten på den tidlige innsatsen til elevene avhenger mye av hvilke lærer som plasseres på trinnet deres.

Også spesialpedagogen synes det kan være utfordrende å få riktige personer på riktig sted i skolen. *«Jeg tenker at vi er nok mennesker, men det er alltid en utfordring å få rett mennesker på rett plass. Så jeg tror i utgangspunktet at bemanningen vår er der at vi kan rekke over det, men det er kanskje ikke alle som fullt ut er på sin rette plass i forhold til hva de er best på»*. Hun forteller også at hun tror det kunne vært en god ide å *«spisse kompetansen på de som er på tidlig innsats. At det alltid er noen som er på første klasse og jobber der, eller første og andre klasse. At man kan bygge noen teams som er gode på det. For da sikrer du at det blir ivaretatt»*.

### **3.3 «Jeg er ræva i engelsk»**

Når det kommer til forskningsspørsmålet om mestringsforventningen til elevene i de ulike grunnfagene og om det var et fag som utpekte seg, rettet funnene seg raskt mot språkfagene. Spesielt engelsk utpekte seg hos to av informantene som et fag der mestringsforventningen ofte var lav. Spesialpedagogen var en av dem som nevnte engelsk under samtalen om grunnfagene: *«Engelsk går ofte igjen. Engelsk er vanskelig. Og det er vanskelig egentlig for de flinke elevene også. For det tar veldig lang tid før man føler at man mestrer et annet språk»*. Videre forteller hun at spesielt skrive delen av faget er utfordrende for elevene. Den muntlige delen blir elevene derimot stadig tryggere i, noe hun tror skyldes den økende andelen av elever som gamer og lignende. Dette til tross for at de enda bruker litt tid på å bli komfortable med å snakke engelsk høyt i klassen.

### 3.3.1 Manglende tilpasninger i et allerede vanskelig fag

Eleven som ble intervjuet opplevde også at engelsk var det mest utfordrende faget. Dette kom til uttrykk når eleven, etter å ha svart at engelsk var faget han likte minst, ble bedt om å utdype grunnen til dette og svarte: «*det er vanskeligst. Jeg er ræva i engelsk*» og «*jeg forstår ikke. Lærer ikke*». Han forteller også at faget er umulig for han. Disse utsagnene kan tyde på at eleven ikke får de tilpasningene han har behov for i engelskfaget og dermed ikke opplever å mestre. Dette støttes også opp med at eleven blir spurt om han tror at lettere oppgaver som han forstår bedre hadde gjort at han mestret engelskfaget bedre og svarer: «*jo, hvis jeg kan det så*». Ut ifra funne fra elevintervjuet kan det se ut som eleven ikke får de tilpasningene han trenger i et fag som i utgangspunktet er vanskelig for de fleste. Dette ser ut til å ha resultert i manglende mestring, manglende tro på egne evner og et negativt forhold til faget.

## 4. Diskusjon

I dette kapittelet vil de presenterte resultatene fra kapittel 3 bli sett i sammenheng med teorien og forskningen som ble presentert i kapittel 1. Dette vil bli gjort på samme måte som i forrige kapittel ved å dele inn i tre delkapitler som hver tar for seg et av forskningsspørsmålene til studien. Denne inndelingen etter forskningsspørsmål har blitt gjort for å få frem relevansen de ulike funnene har opp mot oppgavens problemstilling på en ryddigst mulig måte.

### 4.1 Betydningen av tidlig innsats og tilpasset opplæring

Et tydelig funn fra studien er at læreren og spesialpedagogen opplever at tidlig innsats og tilpasset opplæring både fungerer og er veldig viktig i skolen. Spesialpedagogen uttrykte flere ganger at det ikke er noe tvil om effekten til tidlig innsats, og læreren var tydelig på at det er viktig at de som jobber i skolen må ha fokus på tidlig innsats og tilpasset opplæring samtidig som de har et genuint ønske om å hjelpe elevene. Videre fortalte de begge at de hele tiden jobbet for å tilpasse og gi elevene en positiv mestringsforventning, mens de støtter dem underveis. Jeg vil derfor videre innenfor kapittel 4.1 drøfte hvordan de ulike tilpasningene og

metodene som spesialpedagogen og læreren nevner kan bidra til en positiv mestringsforventning ifølge den tidlige presenterte teorien og forskningen.

#### 4.1.1 Tilpassing av nivå

Et sentralt funn i denne studien er at læreren og spesialpedagogen fortalte at de hele tiden jobber med å tilpasse både fag og lekser til de ulike elevene slik at alle har en mulighet til å mestre. Læreren fortalte blant annet at hun «legger trappa» slik at elevene kan starte på et lavt nok nivå til at de mestrer for å så jobbe seg oppover et nivå av gangen. Spesialpedagogen forteller også at hun tilpasser nivået til de enkelte elevene, men at dette ofte kan gjøres ved å heller vende elevene til at det er ulike krav til at oppgaven er gjennomført. Hun spesifiserer også at det ikke alltid holder å bare gjøre stoffet de skal lære på det trinnet litt lettere, men at man må tørre å gå langt nok ned til at eleven kan kjenne på mestring.

Innenfor Albert Bandura sin sosial kognitive teori er den viktigste forutsetningen for å bli agent i eget liv at man har tro på at man kan klare å gjennomføre de nødvendige oppgavene som trengs for å nå de aktuelle målene (Bandura i Skaalvik & Skaalvik, 2019, s. 50). Denne forventingen eller troen en person har til om h\*n vil klare å mestre utfordringene eller oppgavene vedkommende møter kaller Bandura for «*self – efficacy*», også kjent som mestringsforventning (Bandura, 1986; Bandura, 1997; Bandura, 2012). Ifølge Banduras teori baserer denne forventingen seg på personens tidligere erfaringer med lignende oppgaver/utfordringer (Jordet, 2020, s. 103). Teorien presenterer også fire hovedkilder til mestringsforventning og poengterer at tidligere mestringserfaringer, eller «autentiske mestringserfaringer», er den viktigste av disse fire (Bandura, 1997). Tidligere mestringserfaringer er erfaringer man har fra tidligere situasjoner der man har mestret lignende oppgaver. Slike erfaringer fører til at man får en økt forventning til å skulle klare å mestre lignende oppgaver i fremtiden, mens tidligere erfaringer med å mislykkes har motsatt effekt (Bandura, 1986).

Dersom vi så ser på de voksnes tilpasning av nivå i lys av det Bandura sier ser vi at ved å senke nivået til et sted der elevene tidligere har erfart å mestre vil dette øke deres forventning om å mestre lignende oppgaver. Med andre ord vil det å tilpasse vanskelighetsgraden på oppgavene til et nivå der eleven tidligere har klart å løse dem vil dette bidra til å øke



mestringsforventninga til eleven. For eksempel dersom man har en elev i fjerde klasse som sliter med matematikken så må man kanskje gå ned til et andreklasse nivå, slik spesialpedagogen nevnte, for å komme ned på det nivået der eleven tidlige har klart å løse oppgavene. Dette for at vedkommende igjen skal få oppleve å mestre og få en forventning om at h\*n vil klare oppgavene som blir gitt. På denne måten kan altså nivåtilpasningene som læreren og spesialpedagogen gjør være med på å gi elevene en mer positiv mestringsforventning. Eleven som ble intervjuet er et godt tegn på at dette fungerer i praksis. Funnene fra studien viser at elevens favorittfag på skolen er de fagene han opplever som lettest og de fagene han gjør det best i. Med andre ord har eleven et mye mer positivt forhold til de fagene der han har forventning om, og erfaringer med, å mestre.

Videre kom det også frem fra spesialpedagogen at hun opplevde det som viktig å bli kjent med elevene og finne ut hva de allerede mestret for å kunne tilpasse best mulig. Hun var derimot tydelig på at det de allerede mestret ikke trengte å være innenfor det skolefaglige. Det trengte kun å være noe de kunne vise frem til andre og få skinne for. For eksempel det å tenne et bål eller kutte ned et tre når de har uteskole. Hennes inntrykk var nemlig at dersom de fikk gjøre slike ting som de mestret og fikk skinne for på skolen så ville dette føre til en mer positiv opplevelse av skolen og gi en selvtillit som hun kunne bygge videre på når de skulle arbeide med de vanskelige skolefagene.

Nettopp det spesialpedagogen forteller om her kommer også frem i den tidligere forskningen til Hi-Yoan Han og Soon-Gil Park. I sin studie "*a study on the correlations of self-esteem, self-efficacy, and learning motivations of underachieving elementary school students*" forteller Han og Park at det er viktig å få identifisert evnene til hvert enkelt barn og oppmuntre dem slik at de kan føle seg spesielle og utvikle selvtillit (Han & Park, 2020, s. 80). Det er akkurat det spesialpedagogen forteller at hun gjør. Oppgaven til skolen og de ansatte som jobber der er nettopp å gi elevene muligheter til å lykkes, for å deretter gi dem opplevelsen av å mestre (Palm & Michaelsen, 2018, s. 20). Det er akkurat dette spesialpedagogen gjør når hun gir elever som har skolefaglige utfordringer med å mestre skolefagene muligheten til å mestre på andre områder innenfor skolen. Når det ikke holder å gå lavt ned i nivå for at de skal mestre skolefagene gir hun dem mulighet til å lykkes og mestre andre ting på skolen.

Denne typen pedagogikk som spesialpedagogen forteller om her baserer seg på forståelsen av en interaktiv læringsprosess ifølge Edvard Befring (Palm & Michaelsen, 2018, s. 20). Befring mente at dersom eleven får hyppige opplevelser av mestring ville dette føre til en sterkere selvtillit hos barnet. Dette kunne igjen muligens føre til interesse for, og positive holdninger til, det som foregår på skolen (Palm & Michaelsen, 2018, s. 20). Det kan dermed virke som at Befrings teori stemmer godt overens med inntrykket spesialpedagogen hadde. Økt antall mestringsopplevelser fører til en høyere selvtillit og kan gi et bedre forhold til skolen. Dette mente spesialpedagogen ga et godt grunnlag som hun kunne bygge videre på i arbeidet med de vanskelige skolefagene. Det å tilpasse og legge til rette for at elever skal få mestre, selv når dette ikke gjelder skolefag, er med på å påvirke mestringsforventningen til elevene på en positiv måte og kan bidra til en mer positiv opplevelse av skolen.

#### **4.1.2 Bidra til selvrefleksjon og selvregulering**

Et interessant funn, som ble presentert fra det analyserte intervjuet med spesialpedagogen, var hennes fokus på være ærlig med elevene om hvor de befant seg i de ulike fagene. Hun mente det var viktig å ha en ærlig samtale med elevene som hadde skolefaglige utfordringer om at noen ting er vanskeligere for dem og at de kanskje må jobbe mer enn sine medelever, selv om de skulle få tilpasninger. Dersom elevene er større fortalte hun også at man kan la dem komme med innspill til hvordan man skal jobbe med det som er utfordrende i tiden fremover.

I Albert Banduras teori er selvregulering en forutsetning for å være agent i eget liv (Bandura, 1997). Teorien definerer en selvregulert person som en som definerer egne mål, vurderer nødvendige tiltak for å oppnå disse målene, evaluere egen kunnskap og ferdigheter, identifisere hvilken kunnskap og hvilke ferdigheter som må tilegnes, utfører arbeidet, reflekterer over og overvåker fremgangen, samt bedømmer det endelige resultatet (Bandura i Skaalvik & Skaalvik, 2019, s. 54). Når spesialpedagogen forteller at hun prater med elevene om ting slik som for eksempel deres utfordringer i skolen og hvordan de skal jobbe med det utfordrende stoffet fremover inngår dette i Banduras punkter for selvregulering. Det å snakke med elevene om hvor de befinner seg i fagene er med på å bidra til at de kan evaluere egen kunnskap og egne ferdigheter. Når hun så snakker med dem om hvordan de kan jobbe med de aktuelle utfordringene og lar elevene komme med innspill bidrar dette til at elevene kan

indentifisere hvilken kunnskap og hvilke ferdigheter som vedkommende må tilegne seg. Slike samtaler som dette kan med andre ord være med på å bidra til elevens selvregulering. Dette er fordi selvrefleksjon er en sentral del av det å være selvregulert og klare å sette seg realistiske mål og legge en god plan for gjennomføring av arbeidet (Bandura i Skaalvik & Skaalvik, 2019, s. 56; Klomsten & Uthus, 2020, s. 124). Så når spesialpedagogen gjennom samtaler hjelper elevene med å bli bevisst på hvilke forutsetninger de har og får hjelp til å sette mål som er realistiske for dem, er dette viktige steg på vei mot å bli selvregulert (Klomsten & Uthus, 2020, s. 124; Bandura i Skaalvik & Skaalvik, 2019, s. 54).

### **4.1.3 Verbal overtalelse og andres eksempler**

Læreren og spesialpedagogen fortalte om ulike metoder de tok i bruk for å motivere elevene på veien mot mestring og når de mestrer. En av disse metodene var bruk av ros og oppmuntrende ord. Både læreren og spesialpedagogen fortalte at de brukte ulike former for ros og oppmuntring underveis når elevene jobbet eller når de hadde klart en oppgave.

Denne formen for verbal oppmuntring er ifølge Albert Banduras teori en av de fire kildene til mestringsforventning (Bandura, 1986). Han kaller dette for verbal overtalelse. Dette er en metode som gjerne brukes for å motivere, oppmuntre og forsøke å gi barn troen på at de vil klare utfordringen/oppgaven de står ovenfor (Bandura i Skaalvik & Skaalvik, 2019, s. 131). Når verbal overtalelse brukes av en lærer kan dette oppfattes av eleven som et signal på at læreren har en positiv vurdering av han/henne eller har god tiltro til elevens evner og muligheter (Bandura i Skaalvik & Skaalvik, 2019, s. 131). Bandura er derimot tydelig på at man ikke skal tro at denne metoden alene har en langvarig effekt på mestringsforventningen til elevene (Bandura i Skaalvik & Skaalvik, 2019, s. 131). Selv om metoden kan føre til økt innsats i øyeblikket, er det resultatet av innsatsen som er avgjørende. Dersom oppmuntringen og den økte innsatsen fører til en positiv mestringserfaring, vil dette føre til en økning i elevens mestringsforventning (Bandura i Skaalvik & Skaalvik, 2019, s. 131). Dersom metoden derimot brukes i tilfelle der oppmuntringen og den økte innsatsen ikke fører til en positiv mestringserfaring vil dette gjøre situasjonene verre og svekke elevens tillit til læreren (Bandura i Skaalvik & Skaalvik, 2019, s. 132). Derfor vil verbal overtalelse og oppmuntring i det lange løp ha best effekt på mestringsforventningen til eleven dersom det brukes sammen

med tilpasset opplæring slik som læreren og spesialpedagogen forteller at de gjør (Bandura i Skaalvik & Skaalvik, 2019, s. 132). Dette fordi tilpasningene som blir gjort innenfor tilpasset opplæring vil øke sjansene for at eleven mestrer oppgavene som gis.

En annen metode som læreren og spesialpedagogen begge nevner er bruk av medelever som støtte. De forteller begge at de har positive erfaringer med å la elevene forklare og hjelpe hverandre. Dersom en elev står fast, mens en annen har klart det oppfordrer de gjerne eleven som har mestret oppgaven til å forklare den andre eleven hvordan h\*n kom frem til svaret. Spesialpedagogen poengterer også at hun opplever at det ofte fungerer bedre at en medelev forklarer det enn at hun gjentar sin forklaring dersom en eller flere elever står fast. Også eleven som intervjues forteller at han foretrekker å jobbe på gruppe fordi han da kan få hjelp av sine medelever. Spesialpedagogen forteller også at hun bruker medelever som en slags modellering. Dette gjør hun ved å be elever som er i en litt vanskelig situasjon om å se på en medelev som allerede mestrer denne situasjonen. Eleven blir så bedt om å observere hva den aktuelle eleven gjør for å mestre situasjonen og prøve å gjøre det samme.

Denne metoden som læreren og spesialpedagogen beskriver inngår også i Banduras fire kilder til mestringsforventning. Denne metoden kalles gjerne for andres eksempler, eller «vikarierende erfaringer» og beskrives som en spesifikk type sosial sammenligning der man observerer andres prestasjoner og bruke dette som et eksempel i situasjoner der man selv mangler tidligere erfaringer (Bandura, 1986). Ifølge Banduras teori vil derimot andres eksempler kun ha innvirkning på mestringsforventningen til en person dersom vedkommende har erfart at h\*n pleier å mestre de samme oppgavene som personen som blir brukt som eksempel (Bandura, 1986). For eksempel vil ikke spesialpedagogens form for modellering ved bruk av andre elever fungere dersom eleven med utfordringen ikke opplever at h\*n pleier å klare det samme som eleven som h\*n blir bedt om å etterligne. Med andre ord er det viktig at personen ligner mest mulig på barnet selv for å kunne påvirke mestringsforventningen til vedkommende (Bandura, 1986). Dette er også grunnen til at ikke læreren kan være et slikt eksempel (Skaalvik & Skaalvik, 2019, s. 131). Dette kan være grunnen til at spesialpedagogen opplever at elevene responderer bedre på forklaring fra medelever som har mestret enn fra henne, eller at eleven forteller at han foretrekker å jobbe i gruppe slik at han kan få hjelp av medelever.

## **4.2 Betydningen av manglende tidlig innsats og tilpasset opplæring**

Til tross for at studien primært fikk funn som omhandlet arbeid med tidlig innsats og tilpasset opplæring og viktigheten av dette, kom det også frem noen funn som viste ulike faktorer som kan ha en negativ innvirkning på den tidlige innsatsen og tilpassede opplæringen. Samt hvilke konsekvenser dette kan få for barnet. Det er ingen tvil om at ønsket om, og arbeidet for, en god tidlig innsats og tilpasset opplæring er til stede i skolen etter å ha snakket med de voksne informantene som jobber i skolen. Det kom derimot frem funn som forteller noe om hva som kan skje når ikke elever får den hjelpen og tilpasningen de trenger, og hvilke faktorer som kan gjøre det utfordrende å drive en god tidlig innsats og tilpasset opplæring. Innenfor kapittel 4.2 vil det derfor drøftes hvilken betydning disse tilfelle kan ha for elevenes mestringsforventning.

### **4.2.1 Mestringserfaringer tidlig i læringsprosessen**

I studiens resultater kom det frem at spesialpedagogen opplevde at alle barn har et ønske om å mestre. Elevene møter opp på skolen når de er små med en forventning og et ønske om å lære. Når elevene begynner på skolen kommer de med en forventning om at de skal lære seg å lese og skrive, de skal rekke opp hånda, og de skal klare alt. Møtet med skolen blir derimot hardt når dette ikke blir realiteten.

I kapittel 4.1 ble viktigheten av autentiske/tidligere mestringserfaringer nevnt som den viktigste av de fire hovedkildene til mestringsforventning ifølge Albert Banduras teori (Bandura, 1997; Bandura, 2012). Bandura påpeker at denne typen mestringsforventninger er spesielt viktig tidlig i læringsprosessen. Dette er fordi gode autentiske mestringsopplevelser tidlig i læringsprosessen fører til at elevens mestringsforventning ikke ville bli betydelig påvirket at å «mislykkes» på enkeltoppgaver i fremtiden (Bandura, 1986). Bandura forklarer dette med at elever med sterke mestringsforventninger som bygger på tidligere mestringserfaringer vil forklare årsaken til at de «mislykkes» enkelte ganger er fordi de valgte feil strategi eller lignende (Bandura, 1986; Bandura, 1997). En elev som derimot ikke har

sterke mestringsforventninger på grunn av manglende tidligere mestringserfaringer vil gjerne forklare årsaken til at de «mislyktes» med manglende kompetanse. En elev som dette vil med andre ord fortære gå til konklusjonen at h\*n er dum eller ikke smart nok, enn at de for eksempel ikke bruke en god nok strategi for å løse oppgaven (Bandura i Skaalvik & Skaalvik, 2019, s. 126). Også stortingsmelding nr. 21 (2016-2017) *Lærelyst – tidlig innsats og kvalitet i skolen* er tydelig på hvor viktig den tidlige delen av læringsprosessen er. I stortingsmeldingen nevnes flere grunner for at man skal jobbe med tidlig innsats (Lekang & Moen, 2021, s. 33). En av grunne som nevnes er at det er «*god grunn til å legge særlig vekt på de første årene fordi tiltak tidlig i opplæringsløpet har høyere effekt på elevenes læring og personlige utvikling enn tiltak senere i opplæringsløpet*» (Meld. St. 21 (2016-2017), s. 42). Man antar også at sjansene for å redusere utfordringene/problemene, eller fjerne dem helt, øker jo tidligere profesjonell og kvalifisert pedagogisk hjelp og støtte gis til en elev (Lekang & Moen, 2021, s. 15).

Når disse elevene, som spesialpedagogen snakker om, ikke opplever å mestre tidlig i skoleløpet får de ikke disse viktige mestringserfaringene som er med på å bygge mestringsforventningen deres. Dersom disse elevene opplever mange nederlag tidlig i læringsprosessen kan man også risikere at de begynner å tro at dette skyldes deres egen kompetanse. Altså at de ikke er smarte nok eller rett og slett føler at de er dumme som ikke får det til. Det oppleves derfor som svært viktig med tidlig innsats og tilpasset opplæring slik at elever opplever å mestre, spesielt tidlig i skoleløpet og læringsprosessen.

#### **4.2.2 Manglende mestringserfaringer**

Når elevene først har opplevd mange nederlag i skolen forteller spesialpedagogen at det er utfordrende å skape gode mestringsopplevelser for dem og spesielt vanskelig å snu det negative selvbilde som flere av dem har utviklet. Læreren forteller også at elever kan gå litt i lås etter mange nederlag. Funnene fra elevintervjuet viste også tydelig hvilke konsekvenser manglende tilpasninger hadde for mestringsforventningen til eleven. Funn fra det analyserte elevintervjuet viste blant annet at det var et fag der elev ikke fikk de tilpasningene han trengte. Eleven uttrykte at dette faget var vanskelig, umulig og at han syntes han var «ræva» i dette faget. Han følte heller ikke at han forstod eller lærte noe i dette faget. Videre fortalte han at

han trodde det hadde hjulpet dersom han hadde fått lettere oppgaver med stoff han følte han kunne. Han fortalte også at dersom oppgavene han får er alt for vanskelige så hender det han gir opp forsøket på å løse dem.

Tidligere forskning gjort av Hi-Yoean Han og Soon-Gil Park viste fellestrekk hos lignende elever som de spesialpedagogen og læreren forteller om, som ikke klarer å nå ønsket progresjon i skolen og ikke mestrer stoffet i skolen (Han & Park, 2020, s. 79). Disse fellestrekkene innebar at elevene som Han og Park kaller underpresterende elever hadde lavere selvtillit, mestringsforventning og læringsmotivasjon enn de generelle elevene (Han & Park, 2020, s. 84-87). Forskningen viste også at det var en sterk sammenheng mellom læringsmotivasjonene til de underpresterende elevene og deres selvtillit og oppfatning av egen evne til å mestre (Han & Park, 2020, s. 84-87). Han og Park fant med andre ord i sin studie ut at elever som ikke opplever å mestre i skolen gjerne hadde både lavere selvtillit og lavere mestringsforventning sammenlignet med de andre elevene og at de hadde lavere motivasjon for å lære. Dette stemmer godt med det spesialpedagogen og læreren forteller at de opplever i møte med denne typen elever.

Mange av funnene til Han og Park stemmer også med teorien til Albert Bandura. Ifølge teorien er mestringsforventningen med på å påvirke en persons følelser, motivasjon, tankemønster og adferd. Dette i tillegg til å ha en betydelig innvirkning på hvordan ulike situasjoner oppfattes (Bandura, 1997). Banduras teori mente også at tidligere erfaringer med å mislykkes vil føre til en senket forventning om å klare lignende oppgaver/utfordringer i fremtiden (Bandura, 1997; Skaalvik & Skaalvik, 2019, s.125). Som nevnt tidligere vil dette ha en spesielt negativ effekt på mestringsforventningen tidlig i læringsprosessen (Bandura, 1986). En negativ mestringsforventning kan igjen føre til at elevene forklarer årsaken til at de mislykkes på oppgaver med at de har manglende kompetanse (Bandura i Skaalvik & Skaalvik, 2019, s. 126). Dette betyr at en elev som tidligere erfaringer med å mislykkes opplever nok et nederlag ved å ikke mestre en oppgave vil tro at grunnen til dette er at h\*n ikke er smart nok eller er dum. Den negative mestringsforventningen er på denne måten med på å påvirke både følelser og tankemønster hos personen på en negativ måte. Denne negative effekten på følelser og tankemønster sammen med den manglende opplevelsen av å mestre på grunn av manglende tilpasninger kan være årsaken til det dårlige selvbilde til elevene

spesialpedagogen fortalte om. Dette kan også være årsaken til at eleven uttrykte ting slik som at han være ræva i faget og ikke forstod noe av faget. Dette er ting som legger årsaken over på hans kompetanse og demonstrerer det negative tankemønsteret og de negative følelsene rundt egne evner i faget. Men andre ord viser dette at den manglende tilpasningen i faget har hatt en negativ effekt på mestringsforventningen hans og elevene som spesialpedagogen nevner.

Mestringsforventningens påvirkning på personens følelser, motivasjon, tankemønster, adferd og hvordan ulike situasjoner oppfattes fører til at den også bestemmer hvor mye innsats personen gir, hvilke aktiviteter vedkommende velger og hvor god utholdenhet personen har i møte med vanskelige oppgaver/utfordringer (Bandura, 1997; Bandura, 2006). Banduras teori mente at mennesker gjerne unngår aktiviteter og situasjoner der de ikke tror de har kompetansen som kreves (Bandura i Skaalvik & Skaalvik, 2019, s. 158). Elever med lav mestringsforventning vil dermed senke innsatsen eller gi helt opp i møte med vanskelige utfordringer/oppgaver (Bandura i Skaalvik & Skaalvik, 2019, s. 158). Dette stemmer også med funnene i forskningen til Han og Park der man så at underpresterende elever viste mindre innsats når det kommer til å fullføre gitte oppgaver (Han & Park, 2020, s. 84-87). Dette kan forklare hvorfor eleven i studien forteller at det hender han gir opp i faget han føler han ikke mestrer når han får vanskelige oppgaver.

Funnene fra denne studien viser også at spesialpedagogen opplever at elever som har skolefaglige utfordringer og har opplevd mange nederlag i skolen ofte får en dårlig rolle i klassen som kan være utfordrende å få snudd. Hun fortalte at det ofte blir en forventning til at disse elevene skal bråke, tulle, fjase eller lignende. Ifølge funnene til Han og Parks forskningen kan manglende prestasjonsmotivasjoner føre til en reduksjon i elevenes selvoppfatning. Dette kan igjen føre til problematisk adferd og sosial tilbaketrekning (Han & Park, 2020, s. 80). Når en elev ikke får de nødvendige tilpasningen i skolen for å mestre vil dette altså kunne føre til en dårligere selvoppfatning. Dette kan igjen føre til at eleven begynner å vise problematisk adferd slik som å tulle eller forstyrre i timene, eller at eleven trekker seg tilbake sosialt.



### 4.2.3 Samarbeid og fordeling av ansatte

I presentasjonen av funnene i kapittel 3 kom det frem at samarbeid med foresatte og andre kollegaer var et tema som gikk igjen hos begge de voksne informantene. De poengterte begge viktigheten av et godt samarbeid og har begge opplevd tilfeller der dette samarbeidet har vært utfordrende. Spesialpedagogen fortalte blant annet om tidligere erfaringer med foreldre som legger alt ansvaret over på skolen eller som synes det er vanskelig å involvere seg i skolearbeidet fordi de har egne utfordringer. Videre poengterte læreren viktigheten av et godt samarbeid både med foreldrene og de andre ansatte i skolen. Hun fortalte at dette samarbeidet påvirker barnet og derfor må prege barnet på en positiv måte for å kunne gi en best mulig tilpasset opplæring. Dersom dette samarbeidet ikke er på plass slik at eleven får hjelpen h\*n trenger vil den tidlige innsatsen og tilpassede opplæringen bli urolig for dem.

Ettersom man opplever at ulikheter i læringsutbytte til elevene finner sted tidlig, oppleves det som viktig at man begynner arbeidet med tidlig innsats allerede i barnehagen før man så fortsetter i skolen (Tøsse, 2014, s. 44). Det er derfor viktig at det er etablert et godt samarbeid mellom barnehagen, skolen og de foresatte før barnet begynner på skolen (Tøsse, 2014, s. 47). Dette samarbeidet bidrar til at lærerne i hver enkelt klasse får informasjon om forutsetningene og potensialet til de ulike elevene, noe som er en viktig del av den tidlige innsatsen (Palm & Michaelsen, 2018, s. 20). Dersom dette samarbeidet ikke er på plass, eller ikke fungerer, kan derfor viktig informasjon om eleven «gå tapt». Dersom lærerne i skolen ikke får informasjon om potensialet og forutsetningene til elevene vil dette kunne påvirke den tidlige innsatsen negativt. Når lærerne ikke har all informasjonen de trenger om eleven kan det bli vanskeligere å tilpasse best mulig, noe som igjen kan føre til flere nederlag enn nødvendig. Dersom disse nederlagene blir for mange tidlig i læringsprosessen kan det, som nevnt, ha en sterkt negativ innvirkning på elevenes mestringsforventning (Bandura, 1986).

Et annet krav for å kunne drive med god tidlig innsats er å ha et konstruktivt samarbeid mellom lærere, skoleledere og foresatte som bygger på gjensidig tillit (Tøsse, 2014, s. 44). Det er derimot lærerne som befinner seg i den sentrale posisjonen ettersom det er de som leder læringsprosessene til elevene (Tøsse, 2014, s. 44). Det er lærerens jobb å drive en undervisning som fremmer hver enkelt elevs utvikling gjennom arbeid i et inkluderende

felleskap (Tøsse, 2014, s. 48). Alle som er en del av det pedagogiske personalet må derfor besitte god kunnskap om ting slik som for eksempel den normale utvikling til barn og unge, avvikende utvikling, forskjellige årsaker til at avvikene oppstår, utviklingsforstyrrelser barn og unge kan ha, og lignende (Tøsse, 2014, s. 48). Denne kunnskapen er viktig da tidlig innsats og tilpasset opplæring er prinsipper og ikke konkrete metoder, oppskrifter eller redskap. Lærerne og lærerteamet til hver enkelt klasse må derfor ta hensyn til nettopp deres klasse og bruke «god faglig skjønn» når de skal forberede og planlegge undervisning (Lekang & Moen, 2021, s. 30). Med andre ord må lærere kunne ta i bruk sin egen kompetanse og profesjonelle skjønn for å avgjøre hvilke tiltak som kan settes inn for at eleven skal få et bedre læringsutbytte (Tøsse, 2014, s. 48).

Det at tidlig innsats og tilpasset opplæring er avhengig av hver enkelt lærers kompetanse og skjønn gjør at læreren i denne studien opplevde at elevene er prisgitt de de får. Noe hun synes er skummelt. Både læreren og spesialpedagogen fortalte at det kan være utfordrende å få riktige personer på riktig sted i skolen. Til tross for et inntrykk av at alle lærere vil barnas beste, opplever de at ikke alltid lærer plasseres der de kan gjøre en best mulig jobb. De er derfor redd for at dette kan påvirke kvaliteten av den tidlige innsatsen som elevene har krav på. Spesialpedagogen tror derfor det kunne vært en god ide å bygge lærerteam som er fast på de minste trinnene og spisse kompetansen deres på tidlig innsats. Hun tror at det å bygge team som er gode på dette vil bidra til å sikre at elevens tidlige innsats blir bedre ivaretatt. Inntrykket til de voksne informantene i denne studien er altså at hvilke lærer elevene får i sine første år i skolen kan påvirke kvaliteten på spesielt den tidlige innsatsen. Dersom de får en lærer som ikke har tilstrekkelig kompetanse på dette feltet kan dette føre til en mangelfull tidlig innsats. Dette kan deretter, som nevnt, føre til nederlag tidlig i læringsprosessen og i verste fall føre til en negativ mestringsforventning hos eleven (Bandura, 1986).

### **4.3 Grunnfag som utpeker seg**

Når det kom til opplevelsen av mestringsforventningen til elevene i de ulike grunnfagene, og eventuelle fag som utpekte seg, var funnene fra alle intervjuene tydelig rettet mot språkfagene. Spesielt engelsk ble tydelig nevnt av to informanter. Av disse to nevnte spesialpedagogen at hun opplevde at engelsk var et fag som ofte gikk igjen hos elever med lav

mestringsforventning og at det generelt var et fag som de fleste syntes var vanskelig. Videre fortalte hun at det tar lang tid å føle at man mestrer et annet språk og at spesielt den skriftlige delen av faget er utfordrende for elevene.

### **4.3.1 Manglende mestringserfaringer**

Funnene fra det analyserte elevintervjuet viste at også eleven opplevde at engelsk var faget der mestringsforventningen hans var lavest. Det kom frem funn som viste hvilke konsekvenser manglende tilpasninger hadde for mestringsforventningen til eleven. Han uttrykte blant annet at det er det vanskeligste faget, han føler han er ræva i engelsk, faget oppleves som umulig, han forstår ikke faget og han føler ikke at han lærer noe i engelsk. Videre kom det også frem at eleven trodde at lettere oppgaver med stoff han kunne ville føre til mer mestring i faget.

Mangelen på mestringserfaringer som eleven opplever i engelsk er lik den læreren og spesialpedagogen forteller at de ser hos elever som har hatt mange nederlag i 4.2.2. Forskningen til Han og Park og den sosial kognitive teorien til Albert Bandura er derfor også relevante her. Forskningen til Han og Park viste, som nevnt, at elever som ikke opplever mestring i skolen gjerne hadde en lavere selvtillit og mestringsforventning enn andre elever (Han & Park, 2020, s. 84-87). I tillegg kom det fram at elevene som ikke mestret hadde en lavere motivasjon for å lære og at det var en sterk sammenheng mellom denne lave motivasjonen og deres selvtillit og opplevelse av egen evne til å mestre (Han & Park, 2020, s. 84-87). Funnen til Han og Park stemmer godt med hva eleven uttrykket i intervjuet. Forskningen antyder dermed at elevens manglende opplevelser av mestring i engelskfaget har påvirket hans selvtillit, mestringsforventning og hans motivasjon for å lære. Noe som kan forklare hvorfor han føler at han er så dårlig i faget og at det er umulig for han å lære eller forstå noe i disse timene.

Med andre ord har den lave mestringsforventningen hans påvirket ting slik som følelser, motivasjon, tankemønster og hvordan situasjoner oppfattes. Dette inngår, som nevnt i 4.2.2, også i teorien til Albert Bandura (Bandura, 1997). Ifølge denne teorien vil tidligere erfaringer med å ikke mestre føre til en senket forventning om å mestre lignende oppgaver/utfordringer i fremtiden (Bandura, 1986). En lav mestringsforventning vil så igjen kunne føre til at eleven begynner å forklare fremtidige nederlag med manglende kompetanse istedenfor årsaker slik

som dårlige strategier eller for lav innsats (Bandura i Skaalvik & Skaalvik, 2019, s. 126). Dette ser vi hos elevene som ble intervjuet i denne studien. Han har utviklet en lav mestringsforventning i engelsk etter å ha opplevd gjentatte ganger og ikke mestre faget og forklarer nå dette med at han ræva i faget, han forstår det ikke og det er umulig for han å klare engelsk. Med andre ord kan forklaringene hans forstås som at han mener årsaken til nederlagene er hans manglende kompetanse, at han rett og slett ikke er smart nok eller flink nok til å klare det. Dette demonstrer også negative tankemønstre og følelser rundt egne evner i faget.

Ifølge Banduras teori og Han og Parks forskning viser dette at de manglende tilpasningen eleven får i engelskfaget har en negativ effekt på mestringsforventningen hans. Dette fører igjen til en negativ effekt på hans følelser, motivasjon, tankemønstre og hvordan situasjoner oppfattes (Bandura, 1997). Dersom eleven derimot hadde fått oppgaver som var tilpasset hans nivå i engelsk, slik at han fikk positive mestringserfaringer i faget, ville dette ført til en positiv mestringsforventning ifølge Banduras teori (Bandura, 1997; Bandura, 1986). Ut ifra resultatene kan det dermed se ut til at de manglende tilpasningene i engelskfaget har ført til tap av mestringsforventning hos eleven.

## 5. Oppsummering

I denne masteroppgaven har jeg forsøkt å få et innblikk i hvordan to ansatte og én elev i barneskolen opplever at tidlig innsats og tilpasset opplæring har betydning for mestringsforventningen til elever med skolefaglige utfordringer. Jeg har med andre ord, gjennom intervju med en lærer, en spesialpedagog og en elev forsøkt å få god innsikt i lærerens og spesialpedagogens arbeid og erfaringer, samt elevens opplevelse av skolen og undervisningen han får i hverdagen.

Under den tematiske analysen av datamaterialet kom det frem funn som bidro til at studien belyser hvordan informantene erfarer at tidlig innsats og tilpasset opplæring kan ha betydning for mestringsforventningen til barn i skolen. Både hvordan fraværet av tidlig innsats og tilpasset opplæring kan ha en negativ betydning for mestringsforventningen, hvordan tilstedeværelsen kan ha positiv betydning og hvilke grunnfag som utpeker seg når det kommer til elevenes mestringsforventning ifølge informantene. Funnene viste at informantene erfarte at arbeid med tidlig innsats og tilpasset opplæring i form av tilpasninger slik som

nivåtilpasning i de ulike fagene, ærlighet rundt behovet for tilpasninger og bruk av metoder slik som ros og medelever som støtte for å motivere på vei mot mestring, kunne bidra til økt mestringsforventning hos elevene.

Samtidig viser også funnene at informantene opplevde at manglende tidlig innsats og tilpasset opplæring kunne ha en negativ betydning for elevenes mestringsforventning, og at engelsk her utpekte seg som et fag der mestringsforventningen falt raskt. Dette fordi de erfarte at mangelen på tilpasninger kunne føre til mangel på mestringsopplevelser, og engelsk oppleves som det vanskeligste faget av mange elever. Funnene viste også at faktorer slik som samarbeid med hjemmet og plassering av ansatte i skolen kunne påvirke kvaliteten av den tidlige innsatsen og tilpassede opplæringen, og dermed også påvirke mestringsforventningen til elevene ifølge informantene. Ut ifra funnene fra denne studien ser det dermed ut til at tidlig innsats og tilpasset opplæring kan ha betydning for elevers mestringsforventning på en positiv måte, mens manglende tidlig innsats og tilpasset opplæring kan ha en negativ betydning.

Det er derimot viktig å påpeke at denne studien har få informanter og kun har undersøkt hvordan disse informantene opplever at nettopp tidlig innsats og tilpasset opplæring kan ha betydning for mestringsforventningen til elever med skolefaglige utfordringer. Studien kan derfor, som nevnt, ikke generaliseres og man kan dermed ikke si noe om resultatene er relevante for et større utvalg av enheter enn det som har blitt direkte studert her (Tjora, 2021, s. 260; Nyeng, 2012, s. 75). Etersom fokuset i denne studien har vært på den mulige sammenhengen mellom tidlig innsats og tilpasset opplæring har det heller ikke kommet frem hvilke andre faktorer som også kan påvirke mestringsforventningen til elevene. Temaene i denne masteroppgaven er komplekse, og det er derfor flere aspekter som det hadde vært interessant, og nødvendig, å forske mer på før man kan komme med en konklusjon.

Det hadde for eksempel vært interessant, og nødvendig, å forske mer på hvor mye faktorer slik som hjemmeforhold, interesse for faget, elevens motivasjon, relevansen av stoffet som læres og lignende kan påvirke elevens mestringsforventning og innsats. Er det kun læreren som er avgjørende eller er det mer som spiller inn? Dersom jeg hadde hatt mer ressurser og tid hadde det også vært spennende å undersøke noen av funnene fra denne studien videre. I denne masteroppgaven ble det primært lagt vekt på resultater som var relevante for den valgte problemstillingen. Det kom derimot også frem flere interessante funn som ikke ble belyst. Det kom blant annet frem funn som sa noe om viktigheten av et godt klassemiljø, hvorfor noen

elever «glipper», mangel på ressurser, opplevelsen av begrepet tidlig innsats som honnørord og noe som fort kan bli litt «pulverisert» i praksis. Det hadde derfor vært interessant å forske videre på hvor mye klassemiljøet påvirker elevene, hvorfor noen elevers utfordringer går under lærerens radar og oppdages sent, hvordan manglende ressurser påvirker opplæringstilbudet, hva som gjør at tidlig innsats blir oppfattet som et honnørord og hvorfor skilr det ut i praksis? Det kunne også vært spennende å dra inn mer teori og forskning. For eksempel kunne det vært interessant å dra inn Vygotskij teori om den proksimale utviklingssonen for å se hvordan lærerstøtte underveis i opplæringen påvirker mestringsforventningen til elevene (Vygotskij, 1962; Vygotskij, 1978). Med andre ord fikk denne studien frem noe interessante funn, men det kreves mer forskning på feltet ettersom dette er komplekse temaer.

## 6. Litteraturliste

Anker, T. (2021). *Analyse i praksis - En håndbok fro masterstudenter*. Cappelen Damm akademisk.

Bakken, E. A., & Dalland, C. P. (2021). *Metoder i klasseromsforskning: Forskningsdesign, datainnsamling og analyse*. Universitetsforlaget.

Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84, s. 191-215.

Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought an action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.

Bandura, A. (1990). Conclusion: Reflections on nonability determinants of competence. I R. J. Stenberg & J. Kolligian, jr. (red.): *Compence considered*. New York: Yale University Press.

Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: the exercise of control*. New York: Freeman.

Bandura, A. (2006). Adolescent development from an agentic perspective. I F. Pajares & T. Urdan (red.): *Self-efficacy beliefs of adolescents* (s. 1-43). Greenwich, Connecticut: Information Age Publishing.

Bandura, A. (2012). On the functional properties of perceived self-efficacy revisited. *Journal of Management*, 38 (1), s. 9-44

Bjørnsrud, H. & Nilsen, S. (2013). Intensjoner for tidlig innsats – uttrykt eller utelatt i utdanningspolitiske dokumenter? En analyse av utdanningsreformer fra 1970-årene og fram til i dag. *Spesialpedagogikk* (3), s. 40–51.

Braun, V., & Clarke, V. (2021). *Thematic analysis: A practical guide*. Sage publishing.

Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora. (2021).

*Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi* (5. utg.) De nasjonale forskningsetiske komiteene.

<https://www.forskningsetikk.no/globalassets/dokumenter/4-publikasjoner-som-pdf/forskningsetiske-retningslinjer-for-samfunnsvitenskap-og-humaniora.pdf>

Han, H.-Y., & Park, S.-G. (2020). A Study on the Correlations of Self-Esteem, Self-Efficacy, and Learning Motivations of Underachieving Elementary School Students. *Asia-pacific Journal of Convergent Research Interchange*, Vol.6(No.8), s. 79-89.

<http://dx.doi.org/10.47116/apjcri.2020.08.08>

Hjardemaal, F. R. (2022). Pedagogikk som vitenskap og forskningsdisiplin. I J. Heldal, & L. Wittek (Red.), *Pedagogikk - En grunnbok* (2. utg., s. 368-385). Cappelen Damm akademisk.

Håstein, H., & Werner, S. (2021). Tilpasset opplæring i felleskapets skole. I M. Bunting (Red.), *Tilpasset opplæring - i forskning og praksis* (s. 19-55). Cappelen Damm akademisk.

Jordet, A. N. (2020). Anerkjennelse – et teoretisk rammeverk. I A. N. Jordet, *Anerkjennelse i skolen: en forutsetning for læring* (s. 86-121). Cappelen Damm akademisk.

Kelly, M. (2004). Everybody is a genius. I M. Kelly, *The Rhythm of Life: Living Every Day with Passion and Purpose* (s. 80). Simon & Schuster.

Klomsten, A. T., & Uthus, M. (2020). En sakte forvandling. En kvalitativ studie av elevers erfaringer med å lære om psykisk helse i skolen. *Nordisk Tidsskrift for Utdanning og Praksis*, 14(2), s. 122 - 139.

Kvale, S., & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg.). Gyldendal akademisk.



Kunnskapsdepartementet. (2017). Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen. Fastsatt som forskrift ved kongelig resolusjon. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/verdier-og-prinsipper-for-grunnopplaringen/id2570003/>

Lekang, T. (Red.), & Moen, T. (Red.) (2021). *Tilpasset opplæring og tidlig innsats i ordinær undervisning og i spesialundervisning*. Universitetsforlaget.

Meld. St. 6 (2019–2020). *Tett på – tidlig innsats og inkluderende fellesskap i barnehage, skole og SFO*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/contentassets/3dacd48f7c94401ebefc91549a5d08cd/no/pdfs/stm201920200006000dddpdfs.pdf>

Meld. St. 21 (2016-2017). *Lærelyst – tidlig innsats og kvalitet i skolen*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/contentassets/71c018d2f5ee4f7da7df44a6aae265bc/no/pdfs/stm201620170021000dddpdfs.pdf>

Nordahl, T., & mfl. (2018). *Inkluderende fellesskap for barn og unge*. Fagbokforlaget.

Nyeng, F. (2012). *Nøkkelbegreper i forskningsmetode*. Fagbokforlaget.

Opplæringslova. (1998). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa* (LOV-1998-07-17-61) Lovdata. <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61?q=oppl%C3%A6ringsloven>

Palm, K., & Michaelsen, E. (Red.). (2018). *Den viktige begynneropplæringen: En forskningsbasert tilnærming*. Universitetsforlaget.

Pintrich, P. R. & DeGroot, E. V. (1990). Motivational and self-regulated learning components of classroom academic performance. *Journal of Educational Psychology*, 82, s. 33-40.

- Postholm, M. B., Haug, P., Krumsvik, R. J., & Munthe, E. (Red.). (2021). *Elev i skolen 1 – 7: Mangfold og mestring*. Cappelen Damm Akademisk.
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2019). *Skolen som læringsarena: Selvoppfatning, motivasjon og læring* (3. utg.). Universitetsforlaget.
- Schunk, D. H. & Pajares, F. (2002). The development of academic self-efficacy. I A. Wigfield & J. Eccles (red.): *Development of achievement motivation* (s. 15-31). San Diego: Information age
- Tjora, A. (2021). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis* (4. utg.). Gyldendal.
- Tøsse, M. H. (2014). Tidlig innsats for livslang læring – teori og praksis. *Spesialpedagogikk* (5), s. 43 – 58.  
<https://www.utdanningsnytt.no/files/2019/06/27/Spesialpedagogikk%205%202014.pdf>
- Usher, E. L., & Pajares, F. (2008). Self-Efficacy for Self-Regulated Learning: A Validation Study. *Educational and Psychological Measurement*, 68(3), s. 443–463.  
<https://doi.org/10.1177/0013164407308475>
- Vygotskij, L. S. (1962). *Thought and language*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Vygotskij, L. S. (1978). Interaction between learning and development. I M. Cole, V. John-Steiner, S. Scribner og E. Souberman (red.): *Mind in Society. The development of higher Psychological Processes* (s. 79-91). Cambridge, MA: Harvard University press.
- Wollscheid, S. (2010). *Språk, stimulans og læringslyst - tidlig innsats og tiltak mot frafall i videregående opplæring gjennom hele oppveksten* (NOVA-rapport 12/2010). Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring.  
<https://hdl.handle.net/20.500.12199/5009>

Wolters, C. A. & Pintrich, P. R. (1998). Contextual differences in student motivation and self-regulated learning in mathematics, English, and social studies classrooms.  
*Instructional Science*, 26, s. 27-47

Zimmerman, B. J. & Cleary, T. J. (2006). Adolescent` development of personal agency. The role of self-efficacy beliefs and self-regulatory skills. I F. Pajares & T. Urdan (red.):  
*Self-Efficacy Beliefs of Adolescents* (s. 45-69). Connecticut: Information Age Publishing.

## 7. Vedlegg

### Vedlegg 1 – Informasjonsskriv og samtykkeerklæring

#### Vedlegg 1.1 Informasjonsskriv og samtykkeerklæring til lærer



### **Vil du delta i forskningsprosjektet «Tidlig innsats og tilpasset opplæring sin påvirkning på mestringsforventning hos barn med vansker/utfordringer i skolen»?**

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å drøfte tidlig innsats og tilpasset opplæring sin påvirkning på mestringsforventning hos barn med vansker/utfordringer i skolen. I dette skrevet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

#### **Formål**

Formålet med prosjektet er å sette søkelys på hvordan tidlig innsats og tilpasset opplæring påvirker mestringsforventning hos barn med vansker/utfordringer i skolen. Vi ønsker å finne ut hvordan tidlig innsats og tilpasset opplæring, eller fravær av dette, påvirker barnas forventning til å mestre utfordringer de møter i klasserommet. Det er også ønskelig å se om dette varierer mellom de ulike skolefagene.

Prosjektet inngår i en mastergrad på 30 studiepoeng.

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

Universitetet i Sørøst-Norge, Fakultet for humaniora, idretts – og utdanningsvitenskap er ansvarlig for prosjektet.

Prosjektansvarlig student er Vilde Aslaksen Solli

Tlf: 993 20 491

E – post: [vildeaslaksensolli@gmail.com](mailto:vildeaslaksensolli@gmail.com)

Hedda Helene Berntsen er veileder

Tlf: 350 26 542

E – post: [Hedda.H.Berntsen@usn.no](mailto:Hedda.H.Berntsen@usn.no)

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

Du får spørsmål om å delta med grunnlag i at du jobber på barneskolen. Du har også blitt bedt om å delta fordi du jobber på småtrinnet der tidlig innsats er mest sentralt.

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

Hvis du ønsker å delta i prosjektet, innebærer det at du vil la deg bli intervjuet i inntil 60 minutter mens det blir tatt lydopptak av samtalen. Opptaket lagres på ekstern harddisk, og er kun tilgjengelig for meg og veileder. Intervjuet vil inneholde spørsmål som kan bidra til at jeg får svar på min problemstilling. Det vil ikke stilles spørsmål om tredjepersoner og det vil ikke stilles spørsmål om særlige kategorier av personopplysninger som politisk oppfatning, religion, helseopplysninger, osv.

## **Det er frivillig å delta**

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

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

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

- I prosjektet vil veileder og studenter ha tilgang til dine opplysninger.
- Navnet og kontaktopplysningene dine vil bli oppbevart på en ekstern harddisk som vil være innelåst.
- Navnet og kontaktopplysningene dine vil ikke bli gjenkjent i endelig innlevert oppgave
- Alle informanter vil anonymiseres gjennom kode i oppgaven, for eksempel som lærer A, lærer B, osv.

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

Opplysningene anonymiseres når prosjektet avsluttes/oppgaven er godkjent. Dette er etter planen 3 juni 2024, men senest 3 august 2024 (2 måneder etter prosjektets planlagte slutt).

Datamaterialet vil håndteres i henhold til forskningsetiske retningslinjer

<https://www.forskningsetikk.no/globalassets/dokumenter/4-publikasjoner-som-pdf/forskningsetiske-retningslinjer-for-samfunnsvitenskap-og-humaniora.pdf>

Lydopptaket fra intervjuet vil bli slettet etter transkribering, kort tid etter intervjuet er gjennomført. Transkriberingen vil anonymiseres gjennom koding, og slettes etter sensur. Ønsker du å lese gjennom transkripsjonene fra intervjuet, kan du be om å få dem tilsendt.

## **Dine rettigheter**

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

- innsyn i hvilke personopplysninger som er registrert om deg,

- å få rettet personopplysninger om deg,
- få slettet personopplysninger om deg,
- få utlevert en kopi av dine personopplysninger (dataportabilitet), og
- å sende klage til personvernombudet eller Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger.

Du vil da høre fra oss innen en måned. Vi vil gi deg en god begrunnelse hvis vi mener at du ikke kan identifiseres, eller at rettighetene ikke kan utøves.

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

Vi behandler opplysningene om deg for formål knyttet til vitenskapelig forskning, og fordi forskningsprosjektet er vurdert å være i allmennhetens interesse. Vi behandler også opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra Universitetet i Sørøst-Norge har personverntjenestene ved SIKT – Kunnskapssektorens tjenesteleverandør, vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

### **Hvor kan jeg finne ut mer?**

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

- Vilde Aslaksen Solli tlf: 993 20 491, e – post: [vildeaslaksensolli@gmail.com](mailto:vildeaslaksensolli@gmail.com)
- Veileder Hedda Helene Berntsen tlf: 350 26 542, e – post: [Hedda.H.Berntsen@usn.no](mailto:Hedda.H.Berntsen@usn.no)
- Hvis du har spørsmål knyttet til SIKT sin vurdering av prosjektet, kan du ta kontakt med USNs personvernombud: Paal Are Solberg, tlf: 355 75 053/918 60 041, epost: [paal.a.solberg@usn.no](mailto:paal.a.solberg@usn.no) eller [personvernombudet@usn.no](mailto:personvernombudet@usn.no)
- SIKT på epost [kontakt@sikt.no](mailto:kontakt@sikt.no) eller telefon: +47 73 98 40 40

Med vennlig hilsen

*Veileder*

Hedda Helene Berntsen

*Masterstudent*

Vilde Aslaksen Solli

## Samtykkeerklæring

Du samtykker enten ved å signere og returnere erklæringen under, eller ved å skrive følgende bekreftelse i e – post til [vildeaslakensolli@gmail.com](mailto:vildeaslakensolli@gmail.com): «jeg samtykker til å delta som informant i prosjektet «Tidlig innsats og tilpasset opplæring sin påvirkning på mestringsforventning hos barn med vansker/utfordringer i skolen» i henhold til tilsendt samtykkeerklæring».

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet «Tidlig innsats og tilpasset opplæring sin påvirkning på mestringsforventning hos barn med vansker/utfordringer i skolen», og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- Å delta i et personlig intervju med lydopptak på inntil 60 minutter

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

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



## Vedlegg 1.2 Informasjonsskriv og samtykkeerklæring til spesialpedagog



### **Vil du delta i forskningsprosjektet «Tidlig innsats og tilpasset opplæring sin påvirkning på mestringsforventning hos barn med vansker/utfordringer i skolen»?**

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å drøfte tidlig innsats og tilpasset opplæring sin påvirkning på mestringsforventning hos barn med vansker/utfordringer i skolen. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

#### **Formål**

Formålet med prosjektet er å sette søkelys på hvordan tidlig innsats og tilpasset opplæring påvirker mestringsforventning hos barn med vansker/utfordringer i skolen. Vi ønsker å finne ut hvordan tidlig innsats og tilpasset opplæring, eller fravær av dette, påvirker barnas forventning til å mestre utfordringer de møter i klasserommet. Det er også ønskelig å se om dette varierer mellom de ulike skolefagene.

Prosjektet inngår i en mastergrad på 30 studiepoeng.

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

Universitetet i Sørøst-Norge, Fakultet for humaniora, idretts – og utdanningsvitenskap er ansvarlig for prosjektet.

Prosjektansvarlig student er Vilde Aslaksen Solli

Tlf: 993 20 491

E – post: [vildeaslakensolli@gmail.com](mailto:vildeaslakensolli@gmail.com)

Hedda Helene Berntsen er veileder

Tlf: 350 26 542

E – post: [Hedda.H.Berntsen@usn.no](mailto:Hedda.H.Berntsen@usn.no)

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

Du får spørsmål om å delta med grunnlag i at du jobber på barneskolen. Du har også blitt bedt om å delta fordi du jobber som spes. ped koordinator og derfor har kjennskap til arbeid med tidlig innsats og tilpasset opplæring.

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

Hvis du ønsker å delta i prosjektet, innebærer det at du vil la deg bli intervjuet i inntil 60 minutter mens det blir tatt lydopptak av samtalen. Opptaket lagres på ekstern harddisk, og er kun tilgjengelig for meg og veileder. Intervjuet vil inneholde spørsmål som kan bidra til at jeg får svar på min problemstilling. Det vil ikke stilles spørsmål om tredjepersoner og det vil ikke stilles spørsmål om særlige kategorier av personopplysninger som politisk oppfatning, religion, helseopplysninger, osv.

### **Det er frivillig å delta**

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

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

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

- I prosjektet vil veileder og studenter ha tilgang til dine opplysninger.
- Navnet og kontaktopplysningene dine vil bli oppbevart på en ekstern harddisk som vil være innelåst.
- Navnet og kontaktopplysningene dine vil ikke bli gjenkjent i endelig innlevert oppgave
- Alle informanter vil anonymiseres gjennom kode i oppgaven, for eksempel som lærer A, lærer B, osv.

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

Opplysningene anonymiseres når prosjektet avsluttes/oppgaven er godkjent. Dette er etter planen 3 juni 2024, men senest 3 august 2024 (2 måneder etter prosjektets planlagte slutt).

Datamaterialet vil håndteres i henhold til forskningsetiske retningslinjer

<https://www.forskningsetikk.no/globalassets/dokumenter/4-publikasjoner-som-pdf/forskningsetiske-retningslinjer-for-samfunnsvitenskap-og-humaniora.pdf>

Lydopptaket fra intervjuet vil bli slettet etter transkribering, kort tid etter intervjuet er gjennomført. Transkriberingen vil anonymiseres gjennom koding, og slettes etter sensur. Ønsker du å lese gjennom transkripsjonene fra intervjuet, kan du be om å få dem tilsendt.

## **Dine rettigheter**

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

- innsyn i hvilke personopplysninger som er registrert om deg,
- å få rettet personopplysninger om deg,
- få slettet personopplysninger om deg,
- få utlevert en kopi av dine personopplysninger (dataportabilitet), og
- å sende klage til personvernombudet eller Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger.

Du vil da høre fra oss innen en måned. Vi vil gi deg en god begrunnelse hvis vi mener at du ikke kan identifiseres, eller at rettighetene ikke kan utøves.

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

Vi behandler opplysningene om deg for formål knyttet til vitenskapelig forskning, og fordi forskningsprosjektet er vurdert å være i allmennhetens interesse. Vi behandler også opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra Universitetet i Sørøst-Norge har personverntjenestene ved SIKT – Kunnskapssektorens tjenesteleverandør, vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

### **Hvor kan jeg finne ut mer?**

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

- Vilde Aslaksen Solli tlf: 993 20 491, e – post: [vildeaslakensolli@gmail.com](mailto:vildeaslakensolli@gmail.com)
- Veileder Hedda Helene Berntsen tlf: 350 26 542, e – post: [Hedda.H.Berntsen@usn.no](mailto:Hedda.H.Berntsen@usn.no)
- Hvis du har spørsmål knyttet til SIKT sin vurdering av prosjektet, kan du ta kontakt med USNs personvernombud: Paal Are Solberg, tlf: 355 75 053/918 60 041, epost: [paal.a.solberg@usn.no](mailto:paal.a.solberg@usn.no) eller [personvernombudet@usn.no](mailto:personvernombudet@usn.no)
- SIKT på epost [kontakt@sikt.no](mailto:kontakt@sikt.no) eller telefon: +47 73 98 40 40

Med vennlig hilsen

*Veileder*

Hedda Helene Berntsen

*Masterstudent*

Vilde Aslaksen Solli

## Samtykkeerklæring

Du samtykker enten ved å signere og returnere erklæringen under, eller ved å skrive følgende bekreftelse i e – post til [vildeaslakensolli@gmail.com](mailto:vildeaslakensolli@gmail.com): «jeg samtykker til å delta som informant i prosjektet «Tidlig innsats og tilpasset opplæring sin påvirkning på mestringsforventning hos barn med vansker/utfordringer i skolen» i henhold til tilsendt samtykkeerklæring».

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet «Tidlig innsats og tilpasset opplæring sin påvirkning på mestringsforventning hos barn med vansker/utfordringer i skolen», og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- Å delta i et personlig intervju med lydopptak på inntil 60 minutter

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

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

## Vedlegg 1.3 Informasjonsskriv og samtykkeerklæring til foresatte



### **Vil du delta i forskningsprosjektet «Tidlig innsats og tilpasset opplæring sin påvirkning på mestringsforventning hos barn med vansker/utfordringer i skolen»?**

Dette er et spørsmål til deg om å tillate at ditt barn deltar i et forskningsprosjekt hvor formålet er å drøfte tidlig innsats og tilpasset opplæring sin påvirkning på mestringsforventning hos barn med vansker/utfordringer i skolen. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for ditt barn.

#### **Formål**

Formålet med prosjektet er å sette søkelys på hvordan tidlig innsats og tilpasset opplæring påvirker mestringsforventning hos barn med vansker/utfordringer i skolen. Vi ønsker å finne ut hvordan tidlig innsats og tilpasset opplæring, eller fravær av dette, påvirker barnas forventning til å mestre utfordringer de møter i klasserommet. Det er også ønskelig å se om dette varierer mellom de ulike skolefagene.

Prosjektet inngår i en mastergrad på 30 studiepoeng.

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

Universitetet i Sørøst-Norge, Fakultet for humaniora, idretts – og utdanningsvitenskap er ansvarlig for prosjektet.

Prosjektansvarlig student er Vilde Aslaksen Solli

Tlf: 993 20 491

E – post: [vildeaslaksensolli@gmail.com](mailto:vildeaslaksensolli@gmail.com)

Hedda Helene Berntsen er veileder

Tlf: 350 26 542

E – post: [Hedda.H.Berntsen@usn.no](mailto:Hedda.H.Berntsen@usn.no)

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

Barnet for spørsmål om å delta fordi det er ønskelig å få elevenes perspektiv på hvordan de opplever skolen, mestring i skolen og tilpasninger gjort i undervisningen på skolen. Det er ønskelig å få frem både læreren og elevens stemme for å forsøke å få et mest mulig helhetlig svar på problemstillingen til oppgaven.

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

Hvis barnet ønsker å delta i prosjektet, innebærer det at han/hun vil la seg bli intervjuet i opptil 60 minutter mens samtalen blir tatt opp. Se samtykke nederst i brevet. Intervjuet vil inneholde spørsmål som kan bidra til at jeg får svar på min problemstilling. Dette innebærer blant annet spørsmål om hvordan barnet opplever skolen, hvilke fag han/hun liker og hvordan barnet opplever faglige utfordringer. Det vil ikke stilles spørsmål om særlige kategorier av personopplysninger som for eksempel religion, helseopplysninger, eller lignende.

### **Det er frivillig å delta**

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis barnet ditt velger å delta, kan han/hun når som helst trekke samtykke tilbake uten å oppgi noen grunn. Alle personopplysninger vil da bli slettet.

Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for barnet hvis han/hun ikke vil delta eller senere velger å trekke deg.

### **Barnets personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker opplysninger**

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

- I prosjektet vil veileder og studenter ha tilgang til barnets opplysninger.
- Navnet og kontaktopplysningene til barnet vil bli oppbevart på en ekstern harddisk som vil være innelåst.
- Navnet og kontaktopplysningene til barnet vil ikke bli gjenkjent i endelig innlevert oppgave
- Alle informanter vil anonymiseres gjennom kode i oppgaven, for eksempel som Elev A, eller ved falskt navn.

### **Hva skjer med opplysningene til barnet når vi avslutter forskningsprosjektet?**

Opplysningene anonymiseres når prosjektet avsluttes/oppgaven er godkjent. Dette er etter planen 3 juni 2024, men senest 3 august (2 måneder etter prosjektets planlagte slutt).

Datamateriale vil håndteres i henhold til forskningsetiske retningslinjer

<https://www.forskningsetikk.no/globalassets/dokumenter/4-publikasjoner-som-pdf/forskningsetiske-retningslinjer-for-samfunnsvitenskap-og-humaniora.pdf>

Ønsker dere å lese gjennom transkripsjonene av intervjuet, kan dere be om å få dem tilsendt.

Når det blir gjennomført lydopptak av intervjuene vil disse bli slettet etter at intervjuet er transkribert, kort tid etter intervjuet er gjennomført.. Transkriberingen vil anonymiseres gjennom koding, og slettes etter oppgaven er godkjent/har fått sensur.

### **Ditt barns rettigheter**

Så lenge barnet kan identifiseres i datamaterialet, har dere rett til:

- innsyn i hvilke personopplysninger som er registrert om barnet,
- å få rettet personopplysninger om barnet,
- få slettet personopplysninger om barnet,



- få utlevert en kopi av personopplysningene til barnet (dataportabilitet), og
- å sende klage til personvernombudet eller Datatilsynet om behandlingen av barnets personopplysninger.

Dere vil da høre fra oss innen en måned. Vi vil gi dere en god begrunnelse hvis vi mener at barnet ikke kan identifiseres, eller at rettighetene ikke kan utøves.

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

Vi behandler opplysningene om barnet for formål knyttet til vitenskapelig forskning, og fordi forskningsprosjektet er vurdert å være i allmennhetens interesse. Vi behandler også opplysninger om barnet basert på ditt og barnets samtykke.

På oppdrag fra Universitetet i Sørøst-Norge har personverntjenestene ved SIKT – Kunnskapssektorens tjenesteleverandør, vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

### **Hvor kan jeg finne ut mer?**

Hvis du har spørsmål til studien, eller ønsker å benytte deg av dine og ditt barns rettigheter, ta kontakt med:

- Vilde Aslaksen Solli tlf: 993 20 491, e – post: [vildeaslaksensolli@gmail.com](mailto:vildeaslaksensolli@gmail.com)
- Veileder Hedda Helene Berntsen tlf: 350 26 542, e – post: [Hedda.H.Berntsen@usn.no](mailto:Hedda.H.Berntsen@usn.no)
- Hvis du har spørsmål knyttet til SIKT sin vurdering av prosjektet, kan du ta kontakt med USNs personvernombud: Paal Are Solberg, tlf: 355 75 053/918 60 041, epost: [paal.a.solberg@usn.no](mailto:paal.a.solberg@usn.no) eller [personvernombudet@usn.no](mailto:personvernombudet@usn.no)
- SIKT på epost [kontakt@sikt.no](mailto:kontakt@sikt.no) eller telefon: +47 73 98 40 40

Med vennlig hilsen

*Veileder*

Hedda Helene Berntsen

*Masterstudent*

Vilde Aslaksen Solli

## Samtykkeerklæring

Du samtykker enten ved å signere og returnere erklæringen under, eller ved å skrive følgende bekreftelse i e – post til [vildeaslakensolli@gmail.com](mailto:vildeaslakensolli@gmail.com): «jeg samtykker til at mitt barn kan delta som informant i prosjektet «Tidlig innsats og tilpasset opplæring sin påvirkning på mestringsforventning hos barn med vansker/utfordringer i skolen» i henhold til tilsendt samtykkeerklæring».

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet «Tidlig innsats og tilpasset opplæring sin påvirkning på mestringsforventning hos barn med vansker/utfordringer i skolen», og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- At mitt barn kan delta i et personlig intervju med lydopptak på inntil 60 minutter

Jeg samtykker til at opplysninger om mitt barn kan behandles frem til prosjektet er avsluttet

-----  
(Signert av prosjektdeltakers foresatt, dato)

## Vedlegg 1.4 Informasjonsskriv og samtykkeerklæring til elev



### **Vil du være med i forskningsprosjektet «*Tidlig innsats og tilpasset opplæring sin påvirkning på mestringsforventning hos barn med vansker/utfordringer i skolen*»?**

Hei!

Vi vil gjerne spørre om du vil være med i et forskningsprosjekt om hvordan skolen kan hjelpe barn som synes skolen kan være litt vanskelig. Her er litt informasjon om hva det handler om, og hvordan det vil være for deg hvis du vil være med.

#### **Hva er formålet?**

Vi på Universitetet i Sørøst-Norge ønsker å lære mer om hvordan skolen kan bli bedre for barn. En student skal lage et prosjekt om dette. Vi håper at prosjektet skal hjelpe oss å finne ut hvordan barn har det på skolen og om de lærer på en god måte. Vi vil også finne ut om barna synes det er gøy på skolen og om det går bra å gjøre oppgavene de får.

Prosjektet er en del av en masteroppgave.

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

Universitetet i Sørøst-Norge er ansvarlig. Vilde Aslaksen Solli og Hedda Helene Berntsen er kontaktpersonene.

## **Hvorfor spør vi deg?**

Vi spør deg fordi du er en elev som går på skolen, og det er viktig for prosjektet vårt. Vi vil vite hva elever tenker og mener.

## **Hva skjer hvis du blir med på prosjektet?**

Hvis du vil være med, kan vi stille deg noe spørsmål mens vi tar lydopptak av at vi prater. Intervjuet kan ta opptil 60 minutter. Lydopptaket vil bli lagret på et trygt sted slik at ingen andre enn de som er med på prosjektet kan høre på det. Du trenger ikke svare på spørsmål om ting du ikke vil prate om. Spørsmålene som blir spurt vil handle om hvordan du synes det er å gå på skolen og hvordan du har det der.

## **Det er frivillig å delta**

Du trenger ikke være med hvis du ikke vil. Hvis du sier ja og senere ombestemmer deg, er det helt greit.

## **Hvordan passer vi på informasjonen din**

De som jobber med prosjektet, kommer til å passe godt på informasjonen din. De bruker den bare til det de har sagt de skal bruke den til. Noen få personer, som veileder og studenter, får lov til å se informasjonen din. Navnet ditt og informasjonen din blir lagret på et trygt og låst sted sammen med lydopptaket fra intervjuet. I prosjektet kommer vi ikke til å bruke det ekte navnet ditt. Vi kommer til å gi deg et falskt navn eller bruke en kode slik som for eksempel «elev A».

## **Hva skjer med informasjonen din når prosjektet er helt ferdig?**

Når intervjuet der vi tar opp lyd er ferdig kommer vi til å høre på intervjuet og skrive ned alt som blir sagt. Når vi skriver det ned, kommer vi ikke til å bruke det ekte navnet ditt. Da gir vi deg et falskt navn eller bruker et kodenavn, slik som for eksempel «Elev A». Når vi har skrevet ned alt som ble sagt i intervjuet så sletter vi lydopptaket. Du har lov til å be om å få se det vi har skrevet ned fra intervjuet. Når hele prosjektet er ferdig kommer vi til å sørge for at ikke navnet ditt står noe sted, at det vi skrev ned fra intervjuet blir slettet og at ingen kan finne ut at det er du som har blitt intervjuet.

## **Dine rettigheter**

Du har rett til å se hva vi har skrevet om deg og hvilken informasjon vi har samlet inn om deg. Du kan også be om at vi fikser på noe vi har skrevet eller sletter det hvis det handler om deg. Hvis du spør om noen av disse tingene vil vi svare deg innen en måned. Vi kommer til å gi deg en god grunn hvis vi mener at det ikke går an å skjønne at det er deg vi snakker om i prosjektet, eller at du ikke har rett til det du spør om. Hvis du mener at vi bruker informasjonen om deg på en måte som ikke er lov kan du klage til personvernombudet eller datatilsynet.

## **Hvorfor bruker vi informasjonen din?**

Vi bruker informasjonen din til å gjøre forskning og lære nye ting. Det er fordi vi tror at det vi lærer kan være viktig for alle. Vi bruker også informasjonen din fordi du har sagt at det er greit. Du sier at dette er greit når du signerer ved å skrive navnet ditt på linjen som er på den siste siden.

Universitetet i Sørøst-Norge har bedt om hjelp fra en gruppe som passer på personvern og heter SIKT. De har sjekket at det vi gjør med informasjonen din følger reglene for personvern.

## **Hvor kan jeg finne ut mer?**

Hvis du lurer på noe mer, kan du kontakte Vilde Aslaksen Solli på telefonnummer: 993 20 491 eller Hedda Helene Berntsen på telefonnummer: 350 26 542.

Med vennlig hilsen

*Veileder*

Hedda Helene Berntsen

*Masterstudent*

Vilde Aslaksen Solli

# Samtykkeerklæring

Du sier ja til å være med på prosjekter når du skriver navnet ditt og datoen på linjen nederst på arket.

Jeg vet hva prosjektet handler om og har fått lov til å spørre om ting. Jeg sier ja til å være med i et skoleprosjekt om barn som trenger litt ekstra hjelp på skolen. Jeg er med på:

- Å svare på spørsmål i et intervju med lydopptak på inntil 60 minutter

Jeg synes det er greit at de bruker svarene mine til prosjektet frem til det er ferdig.

-----

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

## **Vedlegg 2 – Informasjonsskriv til andre lærere på trinnet**

### **Informasjon om forskningsprosjektet «Tidlig innsats og tilpasset opplæring sin påvirkning på mestringsforventning hos barn med vansker/utfordringer i skolen»**

Dette er informasjon til deg om at det vil pågå et forskningsprosjekt på trinnet du jobber på. Formålet med prosjektet er å drøfte tidlig innsats og tilpasset opplæring sin påvirkning på mestringsforventning hos barn med vansker/utfordringer i skolen. I dette skrivet gir vi deg informasjon om prosjektet.

#### **Formål**

Formålet med prosjektet er å sette søkelys på hvordan tidlig innsats og tilpasset opplæring påvirker mestringsforventning hos barn med vansker/utfordringer i skolen. Vi ønsker å finne ut hvordan tidlig innsats og tilpasset opplæring, eller fravær av dette, påvirker barnas forventning til å mestre utfordringer de møter i klasserommet. Det er også ønskelig å se om dette varierer mellom de ulike skolefagene.

Prosjektet inngår i en mastergrad på 30 studiepoeng.

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

Universitetet i Sørøst-Norge, Fakultet for humaniora, idretts – og utdanningsvitenskap er ansvarlig for prosjektet.

Prosjektansvarlig student er Vilde Aslaksen Solli

Tlf: 993 20 491

E – post: [vildeaslakensolli@gmail.com](mailto:vildeaslakensolli@gmail.com)

Hedda Helene Berntsen er veileder

Tlf: 350 26 542

E – post: [Hedda.H.Berntsen@usn.no](mailto:Hedda.H.Berntsen@usn.no)

### **Hvorfor får du informasjon om prosjektet?**

Du får informasjon om dette prosjektet ettersom det vil bli intervjuet en lærer og en elev fra trinnet du jobber på. Du blir derfor informert ettersom eleven kan komme til å nevne ditt navn under intervjuet. Dette er hovedsakelig i forbindelse med spørsmål om eleven liker lærerne sine, om h\*n har en favoritt og hvorfor den aktuelle læreren er favoritten. Dette er for å se hva eleven føler utgjør en god lærer. Dersom ditt navn skulle komme opp vil du bli anonymisert i masteroppgaven.

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

Vi vil bare bruke eventuelle opplysninger om deg som kommer frem i intervju med eleven til formålene vi har fortalt om i dette skrevet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket.

- I prosjektet vil veileder og studenter ha tilgang til dine opplysninger.
- Navnet og kontaktopplysningene dine vil bli oppbevart på en ekstern harddisk som vil være innelåst.
- Navnet og kontaktopplysningene dine vil ikke bli gjenkjent i endelig innlevert oppgave
- Alle personer vil anonymiseres gjennom kode i oppgaven, for eksempel som lærer A, lærer B, osv.

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

Opplysningene anonymiseres når prosjektet avsluttes/oppgaven er godkjent. Dette er etter planen 3 juni 2024, men senest 3 august 2024 (2 måneder etter prosjektets planlagte slutt).

Datamaterialet vil håndteres i henhold til forskningsetiske retningslinjer



<https://www.forskningsetikk.no/globalassets/dokumenter/4-publikasjoner-som-pdf/forskningsetiske-retningslinjer-for-samfunnsvitenskap-og-humaniora.pdf>

Lydopptaket fra intervjuet vil bli slettet etter transkribering, kort tid etter intervjuet er gjennomført. Transkriberingen vil anonymiseres gjennom koding, og slettes etter sensur.

## **Dine rettigheter**

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

- innsyn i hvilke personopplysninger som er registrert om deg,
- å få rettet personopplysninger om deg,
- få slettet personopplysninger om deg,
- få utlevert en kopi av dine personopplysninger (dataportabilitet), og
- å sende klage til personvernombudet eller Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger.

Du vil da høre fra oss innen en måned. Vi vil gi deg en god begrunnelse hvis vi mener at du ikke kan identifiseres, eller at rettighetene ikke kan utøves.

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

Vi behandler opplysningene om deg for formål knyttet til vitenskapelig forskning, og fordi forskningsprosjektet er vurdert å være i allmennhetens interesse.

På oppdrag fra Universitetet i Sørøst-Norge har personverntjenestene ved SIKT – Kunnskapssektorens tjenesteleverandør, vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

## **Hvor kan jeg finne ut mer?**

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

- Vilde Aslaksen Solli tlf: 993 20 491, e – post: [vildeaslaksensolli@gmail.com](mailto:vildeaslaksensolli@gmail.com)
- Veileder Hedda Helene Berntsen tlf: 350 26 542, e – post: [Hedda.H.Berntsen@usn.no](mailto:Hedda.H.Berntsen@usn.no)
- Hvis du har spørsmål knyttet til SIKT sin vurdering av prosjektet, kan du ta kontakt med USNs personvernombud: Paal Are Solberg, tlf: 355 75 053/918 60 041, epost: [paal.a.solberg@usn.no](mailto:paal.a.solberg@usn.no) eller [personvernombudet@usn.no](mailto:personvernombudet@usn.no)

- SIKT på epost [kontakt@sikt.no](mailto:kontakt@sikt.no) eller telefon: +47 73 98 40 40

Med vennlig hilsen

*Veileder*

Hedda Helene Berntsen

*Masterstudent*

Vilde Aslaksen Solli

## Vedlegg 3 – Intervjuguider

### Vedlegg 3.1 Intervjuguide til lærer og spesialpedagog intervju

#### Intervjueguide lærer og spesialpedagog

(forteller om prosjektet. Hvordan skal det foregå, anonymitet, hvorfor gjør jeg dette, hva legger jeg i begrepet mestringsforventning)

1. Hvor gammel er du?
2. Hvilke klassetrinn jobber du på?
3. Hvor lenge har du jobbet som lærer?
4. Hva slags utdanning har du?
5. Hva tenker du på når du hører begrepet mestringsforventning?
6. Hvilke metoder tar du i bruk for å skape mestringsopplevelser for elever med vansker/utfordringer?
7. Bruker du noen gang medelever som støtte for elever med vansker/utfordringer? Hvordan da?
8. Kan du komme med eksempler på ganger der du har benyttet andre elever som eksempler for å styrke mestringsforventningen til en elev med vansker/utfordringer?
9. Tar du i bruk verbal oppmuntring for å motivere elevene til å forsøke å løse en oppgave de synes er vanskelig? Når tar du i bruk denne metoden?
10. Opplever du noen utfordringer når det gjelder å skape gode mestringsopplevelser? Hva er den største utfordringen?

11. Hvordan opplever du mestringsforventningen til barna med vansker som du møter? Fellesnevnerne eller stor variasjon?
12. Hva opplever du at har størst innvirkning på elevenes forventning til egen mestring?
13. Er det noen fag der du opplever en større mestringsforventning hos flertallet av barna?
14. Hva er ditt forhold til tidlig innsats og tilpasset opplæring?
15. Hvordan opplever du at tidlig innsats fungerer i praksis?
16. Opplever du at det er tydelig hvem som har ansvar for, og hvordan det skal jobbes med, tidlig innsats?
17. hva skal til for at du setter i gang med tidlig innsats hos en elev?
18. I hvilken alder/klasse opplever du at det er vanligst at man begynner å sette inn tidlig innsats?
19. opplever du at du har ressursene som trengs for å drive tidlig innsats?
20. Hva er de vanligste tiltakene som settes inn ved tidlig innsats eller tilpasset opplæring?
21. Hvordan mener du at ting generelt ligger til rette i skolen for å drive med tidlig innsats?
22. Hva er noe av det viktigste du har lært igjennom dine år i skolen?
23. Er det noe du ønsker å tilføye som jeg ikke har spurt om?

## Vedlegg 3.2 Intervjuguide til elevintervju

### Intervjuguide elev

(forteller om prosjektet. Hvordan skal det foregå, anonymitet, hvorfor gjør jeg dette)

1. Hvor gammel er du?
2. Hvilken klasse går du i?
3. Hva liker du å gjøre på fritiden?
4. Synes du det er gøy å gå på skolen? Hvorfor / hvorfor ikke?
5. hvordan synes du at du gjør det på skolen? Er det veldig vanskelig, går det fint eller er det veldig lett?
6. Er du fornøyd med lærerne dine? Hvorfor/hvorfor ikke?
7. Har du en favorittlærer? Hvorfor er h\*n favorittlæreren din?
8. Føler du at læreren din hjelper deg til å bli bedre på skolen? Hvis ja, hvordan da?
9. hva gjør læreren din hvis du synes en oppgave er vanskelig?
10. Synes du det hjelper hvis læreren din sier at du kommer til å klare det når du jobber med en vanskelig oppgave?
11. Hva synes du om å få vanskelige oppgaver på skolen?
12. hva gjør du når du får en vanskelig oppgave? Hvordan føles det? Hva tenker du?
13. Hender det at du gir opp hvis du får en vanskelig oppgave?

14. Hvordan føles det å klare en vanskelig oppgave på skolen?
15. kan du fortelle om en gang du klarte en vanskelig oppgave på skolen? Hvordan følte det?
16. Hva tenker du hvis den som sitter ved siden av deg klarer en oppgave som du synes er vanskelig?
17. Hvordan går det å gjøre vanskelige oppgaver i grupper?
18. Tror du at læreren din tror at du kan gjøre vanskelige oppgaver? Hvorfor det?
19. Får alle sammen alltid de samme oppgavene på skolen eller får dere litt forskjellige oppgaver av og til? Hva synes du om at dere får forskjellige oppgaver?
20. synes du lærerne dine gir deg oppgaver som er passe vanskelige?
21. Har du et favorittfag på skolen? Hvorfor dette faget?
22. Føler du at du at du er flink i dette faget? Hvorfor?
23. Hvilke fag liker du minst? Hvorfor?
24. Er det noen fag der det ikke er så farlig å få vanskelige oppgaver eller gjøre feil?
25. Er det noe du har lyst til å snakke om eller si som jeg ikke har spurt om?

# Vedlegg 4 – Godkjenning fra SIKT

09.04.2024, 10:16

Meldeskjema for behandling av personopplysninger



## Vurdering av behandling av personopplysninger

**Referansenummer**

203288

**Vurderingstype**

Standard

**Dato**

09.04.2024

**Tittel**

Tidlig innsats og tilpasset opplæring sin påvirkning på mestringsforventning hos barn med vansker/utfordringer i skolen

**Behandlingsansvarlig institusjon**

Universitetet i Sørøst-Norge / Fakultet for humaniora, idrett- og utdanningsvitenskap / Institutt for pedagogikk

**Prosjektansvarlig**

Hedda Helene Berntsen

**Student**

Vilde Aslaksen Solli

**Prosjektperiode**

01.01.2024 - 03.06.2024

**Kategorier personopplysninger**

Alminnelige

Særlige

**Lovlig grunnlag**

Allmennhetens interesse (Personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav e)

Arkivformål i allmenhetens interesse, eller for formål knyttet til vitenskapelig eller historisk forskning eller for statistiske formål

(Personvernforordningen art. 9 nr. 2 bokstav j)

Behandlingen av personopplysningene er lovlig så fremt den gjennomføres som oppgitt i meldeskjemaet. Det lovlige grunnlaget gjelder til 03.06.2024.

[Meldeskjema](#)

**Kommentar**

OM VURDERINGEN

Sikt har en avtale med institusjonen du forsker eller studerer ved. Denne avtalen innebærer at vi skal gi deg råd slik at behandlingen av personopplysninger i prosjektet ditt er lovlig etter personvernregelverket. Vi har nå vurdert at du har lovlig grunnlag til å behandle personopplysningene.

**REKRUTTERING**

Rekruttering må skje på en måte som ivaretar taushetsplikten. Det vil si at lærere kan formidle informasjon om prosjektet til aktuelle deltakere/foresatte, som så kan velge om de vil at barna skal delta videre, men lærere kan ikke dele opplysninger om elever til prosjektet uten at de det gjelder har samtykket til det.

## TYPE OPPLYSNINGER

Prosjektet vil behandle personopplysninger om to utvalg.

Utvalg 1: Elever med vansker eller utfordringer med å nå forventet progresjon i barneskolen, i aldere 7-10 år.

Utvalg 2: Kontaktlærere på 3 eller 4 trinn som har erfaring med tidlig innsats og tilpasset opplæring

Prosjektet vil behandle særlige kategorier av personopplysninger om utvalg 1. Det innhentes samtykke fra foresatte til barnas deltagelse. Fra utvalg 1 vil det også kunne fremkomme beskrivelser av barnas lærere som gjør disse gjenkjennbare i materialet. Disse vil få informasjon om behandlingen av personopplysninger.

For samtlige registrerte, vil den planlagte behandlingen av personopplysninger er nødvendig for å utføre en oppgave i allmennhetens interesse, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 e).

Ifølge art. 6 nr. 3 b) skal grunnlaget for slik behandling fastsettes nærmere i nasjonal rett. Personopplysningsloven § 8 stadfester at behandling av personopplysninger for arkiv-, forsknings- eller statistikkformål er i allmennhetens interesse og kan gjøres på grunnlag av art. 6 nr. 1 e).

For utvalg 1 vil prosjektet behandle særlige kategorier av personopplysninger, jf. personvernforordningen art. 9. Behandlingen er nødvendig for formål knyttet til vitenskapelig forskning. Forbudet i personvernforordningen art. 9 nr. 1 gjelder ikke, ettersom vilkår for

<https://meldeskjema.sikt.no/65d88c94-07c2-40f7-8808-973cf98b99ce6/vurdering>

1/2

09.04.2024, 10:16

Meldeskjema for behandling av personopplysninger

unntaket i art. 9 nr. 2 j) er oppfylt.

Vi vurderer at tilhørende krav i personopplysningsloven § 9 om at samfunnsnyttens klart overstiger ulempene for den enkelte er oppfylt gjennom prosjektets formål, som er å undersøke hvordan manglende tidlig innsats og tilpasset opplæring kan påvirke mestringsforventningen til barn med vansker/utfordringer. Prosjektet gjør også nødvendige tiltak for å ivareta de registrertes rettigheter og friheter, jf. art. 89 nr. 1. I vår vurdering har vi lagt vekt på at

- prosjektet har høy samfunnsnytte gjennom sitt forskningsformål
- opplysningene kun brukes til prosjektet, ikke andre formål
- det bare samles inn opplysninger som er nødvendig for formålet
- de registrerte får god informasjon om behandlingen og sine rettigheter
- de registrerte kan protestere mot behandlingen (reservasjon)
- kun prosjektmedarbeidere har tilgang til opplysningene
- varigheten for behandling av personopplysninger er relativt kort
- prosjektet vil innhente samtykke fra foresatte til behandlingen av personopplysninger om deres barn.

## TAUSHETSPLIKT

Forskningsdeltagerne i utvalg 2 har yrkesmessig taushetsplikt som lærere, og kan ikke dele taushetsbelagte opplysninger med forskningsprosjektet. Vi anbefaler at du minner dem om dette. Merk at det ikke alltid er nok å utelate navn ved omtale av elever, og vær forsiktig med bruk av eksempler og bakgrunnsopplysninger som tid, sted, kjønn og alder.

## FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

Det er institusjonen du er ansatt/student ved som avgjør hvordan du må lagre og sikre data i ditt prosjekt og hvilke databehandlere du kan bruke. Husk å bruke leverandører som din institusjon har avtale med (f.eks. ved skylagring, nettspørreskjema, videosamtale el.).

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

## MELD VESENTLIGE ENDRINGER

Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å melde dette til oss ved å oppdatere meldeskjemaet. Se våre nettsider om hvilke endringer du må melde: <https://sikt.no/melde-endringer-i-meldeskjema>

## OPPFØLGING AV PROSJEKTET

Vi vil følge opp ved planlagt avslutning for å avklare om behandlingen av personopplysningene er avsluttet. I langvarige prosjekter vil vi ta kontakt hvert annet år for å minne om at eventuelle endringer må meldes.

Lykke til med prosjektet!