



Fakultet for humaniora, samfunnsvitenskap og lærerutdanning

Tilpasset opplæring - Et urimelig krav for nyutdannede lærere i møte med praksis?

Hvordan opplever nyutdannede lærere å mestre tilpasset opplæring i en longitudinell studie, og hva opplever de som utfordrende med tilpasset opplæring?

Joakim Hopaneng Sandvær

Spesialpedagogikk masteroppgave PED-3901 1. November 2021

Innholdsfortegnelse

1	Innledning.....	1
1.1	Problemstilling og formålet med studien.....	2
1.2	Oppgavens oppbygning	3
2	Teoretisk rammeverk.....	4
2.1	Mestring i et sosialt kognitivt perspektiv	4
2.2	Hva er mestringsforventninger og hvilken betydning har mestringsforventninger.....	4
2.3	Hva gir grunnlag for mestringsforventninger? Banduras teori om forventning om mestring.....	6
2.4	Tilpasset opplæring.....	8
2.5	Vid og smal forståelse av tilpasset opplæring	10
2.6	Riksrevisjonens undersøkelse av opplæringen i grunnskolen – resultater knyttet til tilpasset opplæring.....	10
2.7	Den nye grunnskolelærere utdanningen	11
2.8	Nyutdannede grunnskolelæreres faglige fordypning og masteroppgave – relevant for skolen?.....	12
2.9	«Jeg føler jeg har veldig lite ordinær undervisning i den klassen» - Hva åtte lærere legger vekt på ved tilpasset opplæring	12
2.10	Når intensjonen møter virkeligheten, læreres erfaring med å tilpasse opplæringen	14
2.11	Hvordan gjør vi det? Tilpasset opplæring i praksis	15
2.12	Tilpasset opplæring en politisk dragkamp om pedagogisk praksis	16
2.13	«Det er et kjemperart system!» - spesialpedagogikk, tilpasset opplæring og nyutdannede læreres kompetanse.....	17
3	Valg av metode.....	18
3.1	Begrunnelse for valg av metode	18
3.2	Vitenskapsteori	19
3.3	Fenomenologi	19

3.4	Utvalg	20
3.5	Kvalitative intervjuer	21
3.6	Intervjuguide.....	22
3.7	Kvalitet i forskning.....	22
3.8	Relabilitet.....	22
3.9	Validitet	23
3.10	Overførbarhet/generalisering	24
3.11	Etiske overveielser og hensyn.....	24
4	Analyse av datamaterialet	25
5	Resultater.....	29
5.1	Opplevelser knyttet til det å mestre prinsippet tilpasset opplæring.....	29
5.2	Hva er utfordringer med tilpasset opplæring - Tid og ressurser.....	32
5.3	Hva er utfordringer med tilpasset opplæring? Et bredt mangfold og ulikt faglig nivå hos elevene	34
5.4	Hva er utfordrende med tilpasset opplæring - Kompetanse i fagene	36
6	Diskusjon.....	37
6.1	Mestring av tilpasset opplæring.....	37
6.2	Hva opplever de nyutdannede læreren som utfordrende med tilpasset opplæring? Tid og ressurser.....	42
6.3	Hva opplever de nyutdannede lærerne som utfordrende med tilpasset opplæring? En mangfoldig elev gruppe med ulike faglige forutsetninger	44
6.4	Det å ha fagene sine fra grunnskoleutdanningen, en forutsetning for å gjennomføre og mestre tilpasset opplæring for ulike elever?.....	46
6.5	Tilpasset opplæring – et urimelig krav?	48
7	Avslutning	50
7.1	Veiden videre.....	51
	Referanseliste	52
	Vedlegg	56

Intervjuguide 1	56
Intervjuguide 2	59
Intervjuguide 3	62
Intervjuguide 4	65
Datasikkerhet.....	68

1 Innledning

Denne masteroppgaven bygger på prosjektet Relemast, som er en forkortelse for relevant master utdanning for grunnskolelærere. Relemast er en longitudinell studie som har samlet inn data siden 2015. De 44 nyutdannede lærerne som utgjør datagrunnlaget for prosjektet relemast, ble først intervjuet når de var studenter, deretter når de hadde levert masteroppgaven, etterfulgt av å ha vært i læreryrket i henholdsvis 1, 2, 3 og 5 år (Jakhelln, 2018). Formålet til Relemast prosjektet er tredelt. Det første formålet er å utvikle kunnskap om relevansen av masterutdanningen for grunnskolelærere. Det andre formålet med Relemast prosjektet er å utvikle kunnskap om hvordan nyutdannede lærere med masterutdanningen erfarer at sin profesjon kompetanse relaterer til behovene i mottakerskolen. Det tredje og siste formålet med Relemast prosjektet er å utvikle kunnskap om hvordan de nyutdannede lærerne erfarer at deres profesjonskompetanse utvikles og endres gjennom yrkesutøvelsen de fem første årene (Jakhelln, 2018).

Ett av målene med den nyetablerte femårige grunnskolelærer utdanningen er å utdanne lærere som har færre fag, men med mer forskningsbasert kunnskap og dybdekunnskap innen disse fagene. Likevel, virker det som det er en mismatch mellom den kompetansen som de nyutdannede lærerne har, og behovet skolen har når det gjelder både spesialpedagogikk og tilpasset opplæring (Antonsen, Maxwell, Bjørndal & Jakhelln, 2020). Denne masteroppgaven har derfor til hensikt å gå dypere i denne tematikken ved å utforske hvordan nyutdannede lærere opplever å mestre tilpasset opplæring, og hva de nyutdannede lærerne tenker er utfordrende med tilpasset opplæring. Etersom mestring er et vidt begrep, kommer derfor denne masteroppgaven til å ta utgangspunkt i mestring i et sosialt kognitivt perspektiv.

Bakgrunnen for denne masteroppgaven er at dagens praksis og forskning viser at flere lærere uttrykker at tilpasset opplæring er både utfordrende og krevende (Antonsen, Maxwell, et al., 2020; Damsgaard, 2015b; Jenssen, 2011; Skaalvik & Skaalvik, 2012). Det at tilpasset opplæring oppleves som utfordrende og vanskelig er for øvrig ikke noe nytt. Det ble allerede nevnt i evalueringen av grunnskolereformen i 1997, der lærere og skoleleder er usikre på hva tilpasset opplæring er, og hvordan tilpasset opplæring skulle bli gjennomført i praksis (Berg & Nes, 2007, s. 7).

Denne oppgaven tar utgangspunkt i Braun og Clarke (2006) 6 trinns tematiske analyse og gjennomgangen av analysen viser i likhet med avsnittet ovenfor at de nyutdannede lærerne omtaler tilpasset opplæring som både vanskelig og utfordrende. De nyutdannede lærerne i denne oppgaven beskriver tilpasset opplæring med ord som: veldig vanskelig, strekker ikke til, utfordrende og vanskelig». Dette er beskrivelser som i liten grad samsvarer med det å mestre, og slike resultater fra analysen kan dermed antyde at mestringsforventningene til de nyutdannede er lave når det gjelder tilpasset opplæring. Læreres mestringsforventninger har betydning for en rekke forhold, der ett av forholdene som forskningen viser, er at lærere som har lave mestringsforventninger i større grad er motivert til å avslutte karrieren som lærer før man er kommet til pensjonsalder (Glickman & Tamashiro, 1982; Skaalvik & Skaalvik, 2012, s. 32). Det fremkommer også av den tematiske analysen at det som er utfordrende med tilpasset opplæring er temaene; «Tid og ressurser, kompetanse i fagene og det brede mangfoldet av elever».

1.1 Problemstilling og formålet med studien

Formålet med denne masteroppgaven er å få innsikt i hvordan de nyutdannede lærerne fra den nye etablerte grunnskoleutdanningen mester prinsippet tilpasset opplæring. Videre er formålet med oppgaven å få innsikt i hva nyutdannede lærere tenker er utfordrende med tilpasset opplæring.

For å kunne besvare hva jeg ønsker innsikt i denne masteroppgaven, har jeg formulert følgende problemstilling;

Hvordan opplever nyutdannede lærere å mestre tilpasset opplæring i en longitudinell studie, og hva oppleves som utfordrende med tilpasset opplæring?

1.2 Oppgavens oppbygning

I kapittel 1 vil det bli presentert en kort innledning, etterfulgt av problemstilling og formålet med oppgaven.

I kapittel 2 vil det teoretiske rammeverk bli presentert som har til hensikt å fungere som teori for drøftingskapittelet. Det vil først og fremst bli redegjort for Banduras teori om mestringsforventninger og hvilken betydning det har for lærere. Deretter vil bli redegjort for prinsippet tilpasset oppring, og den vide og smale forståelsen av tilpasset opplæring. Etterfulgt av ulike undersøkelser og studier som vil fungere som teori for drøftingskapittelet.

I kapittel 3 blir det redegjort for valg av metode, samt de metodiske tilnærmingene som masteroppgaven baserer seg på.

I kapittel 4 vil det bli presentere hvordan den tematiske analysen har blitt gjennomført, gjennom Braun og Clarke (2006) 6 trinns fase.

I kapittel 5 vil resultatene fra den tematiske analysen bli redegjort for.

I kapittel 6 vil jeg drøfte problemstilling opp mot tidligere presentert teori og empiri.

I kapittel 7 blir problemstillingen besvart etterfulgt av en kort oppsummering og noen tanker rundt hva som er veien videre.

2 Teoretisk rammeverk

I dette kapitlet vil det bli redegjort for det teoretiske rammeverket som vil bli brukt for å belyse oppgaven fra ulike sider, samt fungere som teori for drøfting kapitlet. Først og fremst vil Banduras sosiale kognitive teori om mestringsforventninger bli redegjort for, etterfulgt av hvilken betydning mestringsforventninger har for lærere. Deretter vil tilpasset opplæring som prinsipp og begrep bli presentert og gjort rede for. Videre vil ulike forskningsartikler og undersøkelser bli redegjort for og vil fungere som teori for drøftingskapitlet.

2.1 Mestring i et sosialt kognitivt perspektiv

I denne masteroppgaven vil det bli tatt utgangspunkt i begrepet mestring i et sosialt kognitivt perspektiv gjennom Banduras teori om mestringsforventninger og hvilke kilders som danner grunnlag for mestringsforventninger. En grunnleggende tanke innen sosial kognitiv teori er at mennesket både har evne og er motivert for å ta styring over sitt eget liv. I et slikt perspektiv er ikke mennesker bare et produkt av miljø, men kan influere på sin egen livssituasjon (Skaalvik & Skaalvik, 2012, s. 29).

2.2 Hva er mestringsforventninger og hvilken betydning har mestringsforventninger

Bandura (1997) beskriver mestringsforventninger («self-efficacy») som en persons tro på han eller hennes evner til å håndtere oppgaver, forpliktelser og utfordringer knyttet til han eller henne yrkesrolle. Videre er begrepet mestringsforventninger ifølge Bandura kontekst, eller situasjon spesifikk, som betyr at nivået opplevd av mestringsforventninger endres for hver person avhengig av oppgave eller situasjon (Albert Bandura, 1997; Barni, Danioni & Benevene, 2019; Swackhamer, Koellner, Basile & Kimbrough, 2009).

Mestringsforventninger er viktig fordi det har betydning for våre tankemønster, følelser, motivasjon og atferd. Det medfører at mestringsforventninger er bestemmende for både valg av aktiviteter, og for hvilken innsats og utholdenhet personer har, når det for eksempel oppstår utfordringer (Artino Jr, 2012; Skaalvik & Skaalvik, 2012, s. 31). Forskning som er gjort på personer som har høye forventninger om mestring, har i større grad mot til å løse utfordringer og har større utholdenhet når de møter på problemer, sammenlignet med personer med lave

mestringsforventninger (Skaalvik & Skaalvik, 2012, s. 31; Zimmerman, 2000). På generelt grunnlag viser også forskning at vi har en tendens til å søke mot situasjoner, og aktiviteter som vi tror vi vil mestre og lykkes med, og på den annen siden unngå aktiviteter og oppgaver som vi ikke føler at vi kommer til å mestre (Skaalvik & Skaalvik, 2012, s. 31). Det er også slik at individer med lave mestringsforventninger har en tendens til ha flere negative tanker og bli mer opptatt av problemer og utfordringer, noe som kan medføre bekymring og angst, samt gi mindre energi (Skaalvik & Skaalvik, 2012, s. 31)

I følge Barni et al. (2019) har læreres mestringsforventninger utviklet seg til å bli et viktig forskningsområde innen skole psykologien ettersom forskning på området viser at læreres mestringsforventninger har betydning for undervisningseffektivitet, undervisningspraksis og elevens akademiske prestasjoner. Tidligere forskning som er gjort på læreres mestringsforventninger viser at læreres mestringsforventningers predikere flere forhold. Det ene forholdet er at lærere som har lave mestringsforventninger, sammenlignet med lærere med høy mestringsforventninger, har en tendens til ha mer negative holdninger til innovasjon og endring (Ozokcu, 2017; Skaalvik & Skaalvik, 2012, s. 32). Det andre forholdet er at lærere med lave mestringsforventninger føler på mer utmattelse og utbrenthet, sammenlignet med lærere med høye mestringsforventninger (Alibakhshi, Nikdel & Labbafi, 2020; Skaalvik & Skaalvik, 2012, s. 32). Det tredje forholdet som forskningen viser, er at lærere som har lave mestringsforventninger i større grad er motivert til å avslutte karrieren som lærer før man er kommet til pensjonsalder (Glickman & Tamashiro, 1982; Skaalvik & Skaalvik, 2012, s. 32). Det fjerde forholdet som tidligere forskning viser, er at lærere med lave mestringsforventninger i større grad henviser til utredning om spesialundervisning (Soodak & Podell, 1993). Det er også gjort tidligere forskning som viser at lærere som har høy grad av forventning om mestring opplever høyere trivsel, opplever mindre jobbrelatert stress og opplever mindre utfordrende atferd i møte med elever (Achurra & Villardón, 2012; Alibakhshi et al., 2020; Barni et al., 2019; Zee & Koomen, 2016).

2.3 Hva gir grunnlag for mestringsforventninger? Banduras teori om forventning om mestring

Albert Bandura beskriver fire hovedkilder om forventning til mestring som figuren nedenfor viser. Den første kilden til forventning om mestring er det Bandura kaller autentiske mestringserfaringer, og er den viktigste kilden til mestringsforventninger ifølge Bandura. (Artino Jr, 2012; A. Bandura, 1977; Skaalvik & Skaalvik, 2012, s. 32)

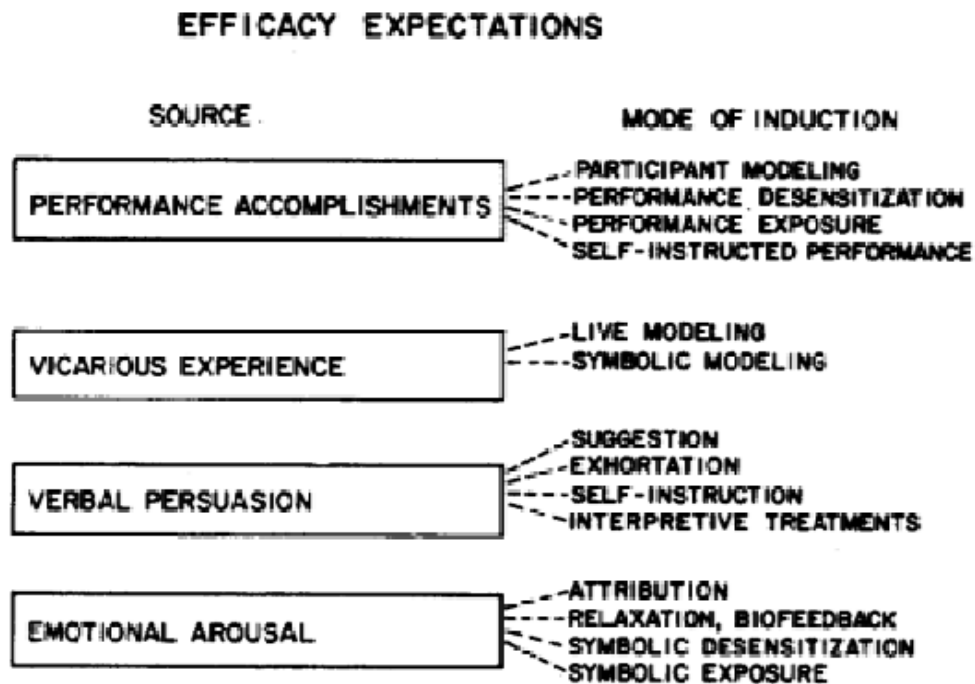


Figure 2. Major sources of efficacy information and the principal sources through which different modes of treatment operate.

(A. Bandura, 1977)

Autentiske mestringserfaringer referer til tidligere erfaringer med å mestre oppgaver tilsvarende den som vurderingene gjelder. Gode mestringserfaringer øker forventningene til å mestre lignende oppgaver, mens erfaringer med å feile med tilsvarende oppgaver påvirker forventningen om mestring negativt (Skaalvik & Skaalvik, 2012, s. 32). Forskning som er gjort på mestringsforventninger viser at autentiske mestringserfaringer er den mest innflytelsesrike kilden til forventning om mestring. Dette fordi slike erfaringer gir det mest autentiske beviset

dersom en person vill mestre tilsvarende oppgaver, samt fremtidige oppgaver (Artino Jr, 2012).

Den andre kilden til forventning om mestring er vikarierende erfaringer. Vikarierende erfaringer er observasjon av andres prestasjoner. Prinsippet som ligger til grunn, er at når vi observerer andre som lykkes med lignende oppgaver vil det kunne øke troen på at vi selv kan mestre det. Dersom vi observerer andre som feiler på tilsvarende oppgaver eller oppgaver som man har tenkt å gjennomføre, kan dette svekke våre mestringsforventninger (A. Bandura, 1977; Skaalvik & Skaalvik, 2012, s. 33). Til tross for at vikarierende erfaringer kan være en viktig kilde til forventning om mestring, er det en mindre pålitelig kilde om egne evner enn det autentiske mestringserfaringer bringer frem (Artino Jr, 2012)

Den tredje kilden til mestringsforventninger er ifølge Bandura verbal overtalelse og sosial støtte, og blir ofte brukt som et motiveringstiltak. Overtalelse og sosial støtte kan være med på å gi et signal om at andre mennesker har tro på hva en kan mestre, og dermed gi grunnlag for forventning om mestring (Skaalvik & Skaalvik, 2012, s. 33). Dette er en viktig kilde for mestringsforventninger, men det kan også være en kilde til negativ mestringsforventninger. På den ene siden kan det hjelpe oss å bli overtalt til at vi kan mestre og dermed gi grunnlag for mestringsforventninger. På den andre siden dersom personen som blir overtalt mislykkes, kan det undergrave personens mestringsforventninger (Artino Jr, 2012; Albert Bandura, 1997; Skaalvik & Skaalvik, 2012, s. 33)

Den siste påvirknings kilden til forventning om mestring er fysiologiske og emosjonelle reaksjoner. Tidligere erfaringer og følelser lagres som mentale representasjon i langtidsmindet som vi tar med oss i ulike situasjoner. Dette kan være erfaringer og følelser, som gode relasjoner og glede, som kan være med å øke personens forventninger om å mester i ulike situasjoner. På samme måte kan tidligere opplevelser av angst, frustrasjon og hjertebank komme til uttrykk i nye situasjoner og kan skape en forventning om at det kan bli vanskelig å håndtere situasjonen. Dette kan være med på å svekke våre mestringsforventninger til ulike oppgaver (A. Bandura, 1977; Skaalvik & Skaalvik, 2012, s. 34),

2.4 Tilpasset opplæring

Tilpasset opplæring er et overordnet prinsipp i den norske fellesskolen og er et didaktisk redskap og virkemiddel for å nå skolens mål om en likeverdig og inkluderende skole for alle elever (Hausstätter, 2012, s. 23; Hølland, 2021, s. 15). I Læreplanverkets overordnet del beskrives hensikten med tilpasset opplæring som at elevene skal få et økt læringsutbytte i den ordinære undervisningen (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 16).

Læreplanverket overordnet del beskriver tilpasset opplæring slik;

«Tilpasset opplæring er tilrettelegging som skolen gjør for å sikre at alle elever får best mulig utbytte av den ordinære opplæringen. Skolen kan blant annet tilpasse opplæringen gjennom arbeidsformer og pedagogiske metoder, bruk av læremidler, organisering, og i arbeidet med læringsmiljøet, læreplaner og vurdering. Lærerne må bruke et godt faglig skjønn i arbeidet med å tilpasse opplæringen»

(Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 16)

Slik som tilpasset opplæring blir beskrevet i læreplanverket kjennetegnes tilpasset opplæring gjennom variasjon i den ordinære undervisningen, der de fleste elevene får et tilfredsstillende utbytte av den ordinære opplæringen (Olsen, 2020, s. 23). Dette betyr med andre ord at det forutsetter en kvalitativ god ordinær undervisning for å ivareta prinsippet tilpasset opplæring for ulike elever. Det å øke kvaliteten på undervisningen som elevene får er for så vidt også ett av målene med tilpasset opplæring ifølge Olsen (2020, s. 16). Tilpasset opplæring handler i bunn og grunn om at alle elever i den norske fellesskolen skal få realisert sine muligheter for både sosial og faglig læring, og med utgangspunkt i dette kunne fortsette videre utdanningsløp eller gå inn i arbeidslivet (Nordahl, 2012, s. 1).

Tilpasset opplæring har sitt juridiske grunnlag i opplæringsloven §1-3, som uttrykker at opplæringen skal tilpasses evnene og forutsetninger hos den enkelte elev. Dette betyr med andre ord at alle elever som går i grunnskolen eller videregående skole, uavhengig av sine forutsetninger og evner, har rett på en tilpasset opplæring (Nilsen & Buli-Holmberg, 2010, s. 17 ; Nordahl, 2012, s. 3). Selv om tilpasset opplæring er lovhjemlet i opplæringsloven §1-3 er det ikke en juridisk eller en individuell rettighet som elevene har, som med andre ord betyr at det ikke blir fattet ett enkeltvedtak eller åpnet for klageadgang dersom undervisningen er for dårlig tilpasset. Dette fremkommer av Ot.prp.nr.40 (2007-2008) som viser til at det er

kommunen og fylkene sin plikt å tilpasse undervisningen (Befring, Næss & Tangen, 2019, s. 95). I og med at kommunen og fylkeskommunen er pliktig blir også at lærere pliktige til å forvalte prinsippet tilpassete opplæring.

Slik som tilpasset opplæring blir formulert i opplæringsloven §1-3 favner tilpasset opplæring både den ordinære undervisningen og spesialundervisning. Spesialundervisning er dessuten en form for tilpasset opplæring, likevel er ikke all tilpasset opplæring spesialundervisning. Spesialundervisning er i motsetning til tilpasset opplæring en individuell rettighet og er forbeholdt elever som ikke får eller kan få et tilfredsstillende utbytte av den ordinære opplæringen etter § 5-1 (Olsen, 2020, s. 28).

Inkludering kan beskrives som om at skolen organiseres og har et slikt innhold at den blir best mulig for alle. Derfor mener Bachmann og Haug (2006, s. 72) at begrepet inkludering ligger nært til begrepet tilpasset opplæring i både innhold og i tilnærming. Bachmann og Haug (2006, s. 10) mener også at tilpasset opplæring i flere sammenhenger en forutsetning for inkludering. Et annet begrep som er nært knyttet til tilpasset opplæring er begrepet likeverd. Likeverdsprinsippet handler om at alle elver skal møte en likeverdig opplæring uansett forutsetninger. Et annet nøkkelbegrep som er nært knyttet til tilpasset opplæring er differensiering, som betyr variasjon. Ifølge Olsen (2020, s. 23) er det et to forskjellige former for differensiering, en pedagogisk differensiering og en organisatorisk differensiering. Olsen (2020, s. 23) forteller at den pedagogiske differensieringen handler om de tilpasninger en kan gjøre innen klasserommet og kan eksempelvis være at elever arbeider med ulikt lærestoff eller ulikt tempo. Den organisatoriske differensieringen handler ifølge Olsen (2020,s. 23-24) om å bryte opp de ordinære rammene i undervisningen, og kan eksempelvis være gjennom smågrupper eller stasjonsundervisning.

Begrepet tilpasset opplæring har vært en del av norsk skole og skolepolitikk i snart 40 år og har endret både innhold og betydning i løpet av disse 40 årene (Jenssen & Lillejord, 2009, s. 1). Til tross for at tilpasset opplæring har vært i norsk skole i snart 40 år, påpeker Nordahl (2018, s. 32 -33) at kunnskapen vi har om virkningen av tilpasset opplæring er begrenset og det varierer hvilket innhold som legges i begrepet. Det er også ifølge Nordahl (2018, s. 33) begrensede føringer for hvordan tilpasset opplæring skal håndteres og politikerne overlater det til hver enkelt skole å gi prinsippet et praktisk innhold. Dette er for øvrig også noe Bachmann og Haug (2006, s. 8) forteller i sin rapport der tilpasset opplæring blir brukt som

en politisk diskurs, og kunnskapsløftet gir få holdepunkter for hvordan tilpasset opplæring skal fungere i praksis.

2.5 Vid og smal forståelse av tilpasset oppæring

Bachmann og Haug (2006, s. 8) beskriver i sin forskingsrapport «forskning om tilpasset opplæring» et skille i faglitteraturen mellom en smal og en vid forståelse av begrepet tilpasset opplæring. Den smale forståelsen av tilpasset opplæring tar utgangspunkt i et individuelt perspektiv, og i dette perspektivet tilpasses opplæringen opp mot elevens behov. Det kan ifølge Hausstätter (2012, s. 26) være konkrete undervisnings og arbeidsmetoder, som eksempelvis individuelt tilpassede arbeidsplaner. I likhet med Hausstätter forteller Bachmann og Haug (2006, s. 8) i sin forsknings rapport at den smale tilnærmingen av tilpasset opplæring blir knyttet opp til ulike former for konkrete tiltak, metoder og bestemte måter å organisere opplæringen på. Den smale tilnærmingen av tilpasset opplæring står sterkt i skolen i dag, og vil mest sannsynlig gjennomspille pedagogisk praksis (Nordahl & Hausstätter, 2010, s. 49)

I motsetning til den smale forståelsen av tilpasset opplæring, blir den vide tilnærmingen til tilpasset opplæring en form for ideologi eller som et rammeverk som skal være et prinsipp i skolen og prege hele virksomheten (Bachmann & Haug, 2006, s. 8). I lys av en slik forståelse av tilpasset opplæring mener Bachmann og Haug (2006, s. 8) at måten undervisningen blir organisert og gjennomført på alene ikke vil være tilfredsstillende. Videre mener Bachmann og Haug (2006, s. 8) at det kreves en mer helhetlig strategi for skolen og virksomheten dersom eleven skal få en så god opplæring som mulig. Dette er i likhet med det Nordahl og Hausstätter (2010, s. 49) forklarer at den innenfor den vide tilnærmingen til tilpasset opplæring vektlegges i større grad felleskapet og det kollektive i skolen.

2.6 Riksrevisjonens undersøkelse av opplæringen i grunnskolen – resultater knyttet til tilpasset opplæring

I 2006 gjennomførte riksrevisjonen en undersøkelse knyttet til opplæringen i grunnskolen. Denne undersøkelsen ble belyst gjennom spørreskjemaer, intervjuer, dokumentgjennomgang og analyser av eksisterende statistikk. Formålet med undersøkelsen var å sette søkelys på om forholdene for opplæring i grunnskolen kan gjennomføres i tråd med opplæringslovens forpliktelser, samt hvordan opplæringen blir fulgt opp på kommunalt og statlig nivå (Riksrevisjonen, 2006, s. 1-2).

Riksrevisjonens undersøkelse viser at det rektorer fremhever som viktige faktorer for å sikre at elevene får en tilpasset opplæring, er lærerens kompetanse i det å tilrettelegge og gjennomføre tilpasset opplæring. Videre viser undersøkelsen at rektorene mener det viktigste tiltaket for å sikre det tilpassede opplæringstilbudet for deres elever er å styrke lærernes kompetanse i tilpasset opplæring (Riksrevisjonen, 2006, s. 8). Undersøkelsen viser også at sentrale faktorer for å kunne gi et godt tilpasset opplæringstilbud er forsvarlig lærertetthet og skolens fysiske utforming (Riksrevisjonen, 2006, s. 58).

2.7 Den nye grunnskolelærere utdanningen

I 2017 ble den nye grunnskolelærer utdanningen etablert på landsbasis, og studenter som fullfører den nye femårige lærerutdanningen vil oppnå en master og dermed bli kvalifisert som lektorer (Utdanningsforbundet, 2021). Ifølge Karlsen, Olufsen, Thorvaldsen og Haugland (2017) var bakgrunnen for omleggingen av allmennlærerutdanningen til grunnskolelærerutdanningen at elevene i den norske skolen skårer dårlig på internasjonale tester som programme for international student assesment og trends in interanational and science study.

I den nye etablerte grunnskolelærerutdanningen vil studenter som gjennomfører GLU 5-10 ha 2-3 undervisnings fag som utgjør 30 til 60 studiepoeng og et fordypningsfag på 90 poeng. Mens studenter som fullfører GLU 1-7 vil etter end utdanning ha 3-4 fag, og et masterfag på 90 studiepoeng (Utdanningsforbundet, 2021). Formålet med den nye etablerte grunnskolelærerutdanningen er at elvene skal lære mer og møte mer kvalifiserte lærere. Dette gjennom at den nye grunnskolelærer utdanningen skal utdanne studenter med solid fagkompetanse og faglige didaktisk kunnskap. Videre er formålet med den nye grunnskolelærere utdanningen å utdanne lærere med høyere grad av FOU kompetanse (Forskrift om plan for grunnskolelærerutdanning, 2010, §1).

2.8 Nyutdannede grunnskolelæreres faglige fordypning og masteroppgave – relevant for skolen?

Dette er overskriften på en undersøkelse som er blitt gjennomført av Antonsen, Bjørndal og Jakhelln (2020). I denne kvalitative studien undersøker Antonsen, Bjørndal, et al. (2020) hvordan de to første kullene med fullført grunnskolelærer med master får bruke sin faglige fordypning, og hvordan læreren i undersøkelsen erfarer relevansen av masteroppgaven, etter å ha vært et år i yrket.

Etter å ha analysert datamaterialet med de 29 nyutdannede lærerne viser resultatene fra denne studien at de nyutdannede lærerne som underviser i sine fag med faglig fordypning eller et ekstra fag, jobber primært i ungdomskolen. Resultatene viser også at de nyutdannede lærerne som jobber i barneskolen underviser i opptil fire fag uten faglig fordypning. Studien finner videre at lærere som underviser i fag med faglig fordypning opplever både mestring og motivasjon, og bruker ulike didaktiske tilnærminger (Antonsen, Bjørndal, et al., 2020). Resultatene fra studien viser derimot at lærere som underviser i fag uten faglig fordypning bruker mer tid og energi på å lære seg både fagkunnskap og didaktikk, i tillegg erfarer de utilstrekkelighet.

2.9 «Jeg føler jeg har veldig lite ordinær undervisning i den klassen» - Hva åtte lærere legger vekt på ved tilpasset opplæring

Dette er overskriften på en forskningsartikkel som tar utgangspunkt i en studie som er blitt gjennomført av Erik S. Jensen. Studien belyser hvordan en gruppe lærere i grunnskolen forstår og håndterer tilpasset opplæring i sin yrkespraksis. Artikkelen retter søkelys mot ulike sider av tilpasset opplæring som hverdagspraksis, relasjon og samarbeid. Undersøkelsen av Jensen viser at tilpasset opplæring blir håndtert svært ulikt på de forskjellige skolene.

Jensen (2011, s. 41) skriver i artikkelen at dagens rammeverk gjør at grunnskolen blir i stor grad overlatt til seg selv for å definere, operasjonalisere og samarbeide om tilpasset opplæring. Rammeverket gir den enkelte skole økt frihet og ansvar for å gi tilpasset opplæring og gi begrepet tilpasset opplæring et praktisk innhold. Det blir opp til den enkelte lærer å bestemme hvordan de vil operasjonalisere og definere tilpasset opplæring. Hvilken tilnærming som bruke begrunnes ut fra den enkeltes lærer preferanser og hva som fungerer i praksis (Jensen, 2011, s. 48).

Lærerne møter et bredt mangfold av elever, og studien peker på at flere av lærerne prøver å møte dette mangfoldet med individuelle arbeidsmetoder og oppgaver, mens andre legger større vekt på variasjon i fellesundervisningen (Jenssen, 2011, s. 48). Den ene gruppen lærere trekker frem arbeidsplaner som virkemidlet som gir størst rom for individuell tilpasning og frigjør tid slik at lærerne kan hjelpe flest mulig elever. Mens den andre gruppen lærere påpeker at tilpasset opplæring fungerer best i formen av en god planlagt, strukturert og variert klasseundervisning Jenssen (2011, s. 48).

Jenssen (2011, s. 45) skriver at lærerne i studien er kritiske til de ytre betingelsene for å kunne jobbe med tilpasset opplæring. I intervjuene uttrykker de fleste lærerne misnøye til hvordan tiden blir brukt og at lærerne blir pålagt mange andre oppgaver enn undervisning.

Rammebetingelser er det som blir trukket frem av lærere i studien når de beskriver hva som er de største utfordringene med tilpasset opplæring. Lærerne ønsker seg større lærertetthet, bedre klasserom og mer undervisningsmateriale.

Alle lærerne som ble intervjuet i studien er positivt opptatt av tilpasset opplæring og ser det som et viktig prinsipp for deres yrkespraksis. Lærerne forteller at å få gode relasjoner til, foreldre, elever og utviklingen av gode læringsmiljø som særlig viktige sider ved tilpasset opplæring. Studien finner videre at det er imidlertid lite samarbeid om tilpasset opplæring mellom lærerne og ledelsen. Selv om at det blir etablert felles møter og samarbeidsmøter og blir det hvert enkelt lærere som planlegger, gjennomfører og evaluerer tilpasningen av undervisningen (Jenssen, 2011, s. 50). Lærerne har også en opplevelse av at de ikke samarbeider godt nok med skoleledelsen eller at det er en felles arbeidsmåte for tilpasset opplæring ved skolen.

2.10 Når intensjonen møter virkeligheten, læreres erfaring med å tilpasse opplæringen

Dette er en artikkel som bygger på en studie som er blitt gjennomført av Hilde Damsgaard og Cecile Eftedal. I denne studien intervjuer de 23 lærere i både grunnskolen og videregående skole knyttet til deres erfaringer med prinsippet tilpasset opplæring. Artikkelen setter søkelys på lærerens forståelse av tilpasset opplæring, utfordringer med å realisere prinsippet i praksis, og belyser noen muligheter til å tilpasse opplæringen (Damsgaard, 2015b, s. 16).

I følge Damsgaard (2015b, s. 16) viste gjennomgangen av intervjuene i studien at tilpasset opplæring oppfattes som et viktig begrep for lærerne, men er et krevende prinsipp å realisere i praksis, i tillegg oppleves det å arbeide med tilpasset opplæring som en sammensatt arbeidsoppgave. Damsgaard (2015b, s. 17) skriver videre at lærerne i studien forstår begrepet tilpasset opplæring i nær sammenheng med at skolen skal inkludere alle, og at lærerne oppfatter begrepet som et styrende prinsipp for skolen og som et virkemiddel for å sikre elvenes læringsutbytte.

Flere av lærerne i studien forteller at tilpasset opplæring er et vagt og lite konkret begrep, derfor blir det utfordrende å omsette prinsippet tilpasset opplæring til praksis. Videre skriver Damsgaard (2015b, s. 18) at begrepet lett kan oppfattes som vanskelig og kan gi lærerne en opplevelse av å ikke strekke til. Slik som lærerne i Damsgaard (2015b, s. 18) studie mener det, så blir det opp til hver enkelt å realisere hvordan tilpasset opplæring skal gjennomføres i eget klasserom.

I studien beskriver lærerne utfordringer knyttet til skolens rammer og tidsbruk. Flere av lærerne i studien beskriver at det å være alene i store klasser, som har elever med ulike behov, som et hinder for å kunne tilpasse undervisningen. Lærerne i studien forteller også at de bruker mye tid på møter og rapportering, dette er en tidstyv som stjeler tid fra pedagogisk tilrettelegging og oppfølging. Noen av lærerne i studien forteller at de blir pålagt mye dokumentering og byråkratisering som tar mye tid, tid som de istedenfor kunne brukt på å tilrettelegge undervisningen. På den andre siden forteller noen andre av lærerne i studien at kartlegging og vurdering som en forutsetning for å drive tilpasset opplæring (Damsgaard, 2015b, s. 19).

Flere av lærerne i studien forteller at de vil bruke mer tid på å kunne forberede undervisningen, samt å planlegge undervisningsopplegg som kan gi rom for variasjon og ulike arbeidsformer (Damsgaard, 2015b, s. 18). Til tross for at tilpasset opplæring er krevende å realisere, mener lærerne imidlertid at god klasseledelse og utnytte mulighetene som ligger i systematisk vurdering, kan muliggjøre tilpasset opplæring i praksis også innenfor begrensede rammer (Damsgaard, 2015b, s. 20).

2.11 Hvordan gjør vi det? Tilpasset opplæring i praksis

Tilpasset opplæring i praksis er en studie som tar utgangspunkt i 23 lærers arbeid med å tilpasse opplæringen i grunnskolen og videregående skole. Flere av lærerne i studien stiller spørsmål om hvordan de skal tilpasse undervisningen i praksis. Samtidig blir det uttrykt at det ikke ligger noen føringer på hvordan undervisningen skal tilpasses (Damsgaard, 2015a, s. 23). Ifølge studien som er blitt gjort av Damsgaard (2015a, s. 23) finnes det ikke bare en måte å tilpasse opplæringen på, men det finnes flere. Med basis i lærernes beskrivelser så tar artikkelen utgangspunkt i ulike metoder som: «proessorientert arbeid, bruk av IKT og nye varianter av tradisjonelle prøveformer som ulike måter å tilpass opplæringen i praksis».

Proessorientert arbeid retter oppmerksomheten mot prosessen framfor et produkt som skal evalueres. Et stort antall lærere i denne studien ser en slik arbeidsmetode som godt egnet for å tilpasse opplæringen i praksis (Damsgaard, 2015a, s. 24). Lærerne forteller at proessorientert arbeid er en god måte å tilpasse opplæringen fordi at de kan følge med, og følge opp elevenes læringsprosesser.

Studien beskriver at noen av lærerne har erfaring med å bruke digitale verktøy som kan by på nye muligheter når det gjelder å tilpasse opplæringen. Det kan blant annet være gjennom å differensiere oppgavene og andre pedagogiske programmer. I artikkelen forteller lærerne at IKT ressurser åpner for nye undervisningsmetoder og arbeidsmåter, der elever kan delta i andre læringsfellesskap, samt samarbeid og del kunnskap på andre måter (Damsgaard, 2015a, s. 25).

Damsgaard (2015a, s. 26) beskriver individuelle nivåddifferensierte prøver som har til hensikt å gjøre det mulig for elevene å få oppgaver på ulikt nivå. Dette kan eksempelvis være at man får en individuell prøve tilpasset nivået som elevene har jobbet på i et bestemt tema. Eller oppgaver som er kategorisert på ulike nivåer. En slik metode gir ifølge Damsgaard (2015a, s. 26) store muligheter for å tilpasse prøver i praksis for den enkelte elev.

2.12 Tilpasset opplæring en politisk dragkamp om pedagogisk praksis

I denne artikkelen gjennomgår Jenssen og Lillejord (2009) begrepet tilpasset opplæring fra tidsperioden 1975 frem til 2005. Denne artikkelen legger til grunn at tilpasset opplæring er et politisk begrep istedenfor et pedagogisk begrep. Jenssen og Lillejord (2009, s. 1) skriver at tilpasset opplæring er et populært politisk virkemiddel for å reformere skolen, og gjøre skolen i stand til å møte endrede betingelser. Jenssen og Lillejord (2009) beskriver tilpasset opplæring som et politisk vellykket begrep, men for de som skal utføre det i praksis, så har begrepet vært problematisk.

Jenssen og Lillejord (2009, s. 12) finner i sin gjennomgang av prinsippet tilpasset opplæring, fire ulike epoker der begrepet tilpasset opplæring har ulikt innhold og mening. Jenssen og Lillejord (2009, s. 13) skriver at når et politisk pedagogisk begrep så radikalt skifter mening og innhold, som gjennomgangen viser, er det forståelig at lærere og skoleledere er usikre på hvordan de skal tilpasse opplæring.

Den første epoken med tilpasset opplæring handler ifølge Jenssen og Lillejord (2009, s. 12) om integrering. Tilpasset opplæring blir i denne epoken beskrevet som et viktig prinsipp for å integrere marginaliserte grupper inn i fellesskapet. Videre skriver Jensen og Lillejord at tilpasset opplæring kan oppfattes synonymt med spesialundervisning i denne epoken. I følge Jenssen og Lillejord (2009, s. 12) handler den andre epoken av tilpasset opplæring om inkludering. I likhet med den første epoken er tilpasset opplæring sterkt koblet opp mot begrepet spesialundervisning.

Den tredje epoken med tilpasset opplæring kjennetegnes ifølge Jenssen og Lillejord (2009, s. 13) ved individualisering. I denne epoken er oppmerksomheten rettet mot det individuelle og begreper som frihet, fleksibilitet og lokalt handlingsrom dominerer politikken i denne epoken. Tilpasset opplæring handler i denne epoken først og fremst om grunnleggende ferdigheter.

I den fjerde epoken skriver Jenssen og Lillejord (2009, s. 13) at tilpasset opplæring kan oppfattes i denne epoken som et læringsfellesskap og undervisningskvalitet. Det individuelle med tilpasset opplæring blir tonet kraftig ned til fordel for et større fellesskap. De politiske dokumentene i denne perioden forteller klart hva tilpasset opplæring ikke er, nemlig individuelle opplæringsplaner for den enkelte elev. Målet med tilpasset opplæring i denne epoken er ifølge Jenssen og Lillejord (2009, s. 13) å heve kvaliteten på den ordinære undervisningen.

2.13 «Det er et kjemperart system!» - spesialpedagogikk, tilpasset opplæring og nyutdannede læreres kompetanse

Dette er overskriften på en forskningsartikkel som er gjennomført av Antonsen, Maxwell, Bjørndal og Jakhelln (2020). Forfatterne undersøker i denne studien hvordan nyutdannede lærere erfarte at den formelle lærerkompetansen fra en femårig masterutdanning samsvarte med deres behov for kompetanse om tilpasset opplæring og spesialpedagogikk i begynnelsen av yrket. Denne studien tar utgangspunkt i et kvalitativ design, der forfatterne har intervjuet 43 nyutdannede lærere fra de tre første grunnskolelærer kullene med femårig integrert masterutdanning både for 1-7 trinn og 5-10 trinn.

Resultatene i studien viser at de nyutdannede lærerne opplevde det som utfordrende å tilpasse opplæringen for en ulik og mangfoldig elevsammensetning, og det ble enda mer utfordrende i møte med elever som hadde særskilte behov. Til tross for at de nyutdannede lærerne pekte på at det var utfordrende å jobbe med tilpasset opplæring, viste resultatene imidlertid at erfaringene de hadde masterutdanningen kunne benyttes for å fremme tilpasset opplæring i undervisningen (Antonsen, Maxwell, et al., 2020, s. 11).

Studien finner videre at de nyutdannede lærerne opplevde å mangle kunnskap og ferdigheter for å jobbe både med atferdsproblematikk og ulike diagnosegrupper. Studien finner også at de nyutdannede lærerne manglet kunnskap om hvordan det spesialpedagogiske støttesystemet virker og hvordan man skal melde inn tiltak. Avslutningsvis peker studien til Antonsen,

Maxwell, et al. (2020, s. 15) på at de nyutdannede opparbeider seg spesialpedagogisk kompetanse gjennom å teste ut egne ideer, eller få råd fra sine kollegaer.

3 Valg av metode

I dette kapitlet vil jeg redegjøre for valg av metode, samt de metodiske tilnærmingene som har blitt gjort underveis i denne masteroppgaven. En metode er ifølge Crotty (2010) de teknikkene og prosedyrene som gjør det mulig å innhente data og analysere data. I dette masterprosjektet er metoden av kvalitativ karakter og teknikkene som er blitt brukt for å samle inn data er kvalitative intervjuer, samt en tematisk analyse for å analysere datamaterialet.

3.1 Begrunnelse for valg av metode

Som allerede nevnt i avsnittet ovenfor tar dette masterprosjektet utgangspunkt i en kvalitativ metode. Malterud (2017, s. 33) forteller at kvalitative metoder egner seg godt dersom vi ønsker å vite mer om menneskelige egenskaper som erfaringer, opplevelser, tanker, forventninger, motiver og holdninger. Dette er for øvrig også noe Thagaard (2018, s. 14) fremhever i sin bok, der hun forteller at kvalitative metoder egner seg godt til å studere sosiale fenomener. Ettersom kvalitativ metode egner seg godt til å studere opplevelser og erfaringer ble en kvalitativ metode valgt, dette med bakgrunn i at oppgaven ønsker innsikt i nyutdannede læreres opplevelser av å mestre tilpasset opplæring.

Det ville trolig vært vanskelig å operasjonalisere opplevelser av både mestring og utfordringer i for eksempel en kvantitativ metode, slik at metoden trolig ikke ville passe til problemstillingen i denne oppgaven. Dette kan ses i sammenheng med det Johannessen, Christoffersen og Tufte (2016) forteller at det er problemstillingen som i utgangspunktet velger hvilken metode som skal brukes. I lys av at problemstillingen undersøker læreres opplevelser, føltes det derfor naturlig å velge en kvalitativ metode fremfor en annen metode.

3.2 Vitenskapsteori

Crotty (2010) beskriver to ulike rammeverk som kan være med på å beskrive vitenskapsteori, det første er epistemologi og det andre er et teoretisk perspektiv. Hva vi tenker er kunnskap og vitenskap vil ha betydning for hva vi mener vitenskap er, og hvilken fremgangsmåte som kan produsere vitenskap. Slike spørsmål prøver vitenskapsteorien å besvare og gjøre oss oppmerksom på. Når det gjelder begrepet epistemologi forteller Johannessen et al. (2016, s. 51) at det handler om hva vi kan vite om virkeligheten og hvordan vi kan gå frem for å få kunnskap om denne virkeligheten.

Konstruktivisme kan forstås som en av hovedretningen innen epistemologi. Innen denne retningen blir kunnskap oppfattet som en konstruksjon av forståelse og mening i møte med mennesker i sosiale samhandlinger (Postholm, 2010, s. 21). Det jeg oppfatter som hovedkriteriene innen denne retningen er at det er gjennom menneskelige samhandlinger virkeligheten konstrueres, og dersom vi greier å belyse denne virkeligheten er det mulig å etablere vitenskap eller en form for sannhet. En konstruktivistisk epistemologi er det masteroppgaven blir bygget på, dette er fordi jeg allerede har formulert en problemstilling som tar utgangspunkt i at jeg kan svare på problemstillingen gjennom menneskelige sosiale samhandlinger.

Dersom jeg ikke hadde tenkt at en slik epistemologi kunne utforme vitenskap, hadde jeg trolig formulert en annen problemstilling. Dette kan bety at jeg allerede i problemstillingen hadde bestemt mitt epistemologiske ståsted og lagt premissene for prosjektet. Dersom jeg hadde hatt ett objektivistisk syn på vitenskap ville jeg trolig valgt en annen problemstilling og metode.

3.3 Fenomenologi

I kvalitative metoder er det teoretiske grunnlaget ofte representert med fortolkende teoretiske retninger som fenomenologi (Thagaard, 2018, s. 19). Crotty (2010) forteller at vi tar flere antagelser med oss inn i forskningsprosjektet, og at dersom vi viser til vårt teoretiske perspektiv vil våre antagelser bli mer synlige for leseren og for oss selv. Som mennesker har vi antagelser gjennom både erfaringer og fordommer som følger oss gjennom hele forskningsprosessen, derfor et teoretisk perspektiv slik Crotty beskriver ovenfor viktig. Mine erfaringer og opplevelser har formet mine antagelser og fordommer som jeg tar med meg inn i prosjektet.

Fenomenologien ble grunnlagt som filosofisk retning av Edmund Husserl på 1900 tallet og er en mye brukt metode og perspektiv innen kvalitativ forskning (Kvale, Brinkmann, Anderssen & Rygge, 2015, s. 44).

Denne masteroppgaven vil ta utgangspunkt i et fenomenologisk teoretisk perspektiv. Det sentrale innenfor fenomenologien er at vi prøver å forstå fenomener på bakgrunn av livsverden til de personene vi studerer og prøver å beskrive omverden slik den erfares for dem (Thagaard, 2018, s. 36). På bakgrunn av at jeg ønsker å få kunnskap om hvordan de nyutdannede lærerne opplever å mestre tilpasset opplæring og hva de tenker er utfordrende med prinsippet ble fenomenologien valgt. Tilpasset opplæring og mestring er i denne masteroppgaven fenomener som søkes svar på og de nyutdannede lærerens erfaringer og opplevelser danner grunnlaget for å kunne si hvordan disse begrepene erfares for dem.

3.4 Utvalg

Denne masteroppgavens utvalg tar utgangspunkt i datamaterialet fra forskningsprosjektet relevant master utdanning for grunnskole lærere, som er forkortet til Relemast. Relemast er en longitudinell studie som retter seg mot nyutdannede lærere fra de tre første kullene med grunnskolelærere (1-7 og 5-10 trinn) med en femårig intrigert masterutdanning. Relemast har samlet inn data siden 2015 og består av kvalitative intervjuer med 44 informanter. Disse informantene ble intervjuet først når de var studenter, deretter når de hadde levert masteroppgaven, etterfulgt av å være i læreryrket i henholdsvis 1, 2, 3 og 5 år (Jakhelln, 2018).

Formålet med Relemast prosjektet er tredelt. Først og fremst ønsker prosjektet å utvikle kunnskap om relevansen av masterutdanningen for grunnskolelærere. Det andre formålet er hvordan nyutdannede grunnskolelærerne erfarer sin profesjonskompetanse i forhold til behovene i mottakerskolen. Det siste formålet er å utvikle kunnskap om hvordan nydannende lærere erfarer at deres profesjons kompetanse utvikles og endres gjennom praksis (Jakhelln (2018).

Det er ulike fremgangsmåter for å velge ut informanter innen kvalitativ forskning. Relemast studien er basert på et strategisk utvalg som betyr at utvelgelsen av informanter er basert på at vi systematisk velger personer som har egenskaper som er strategiske i forhold til det vi forsker på (Thagaard, 2018, s. 54). Gjennom min veileder fikk jeg tilgang til datamaterialet i

Relemast prosjektet. I likhet med Relemast prosjektet foretok jeg en systematisk utvelgelse av informantene i datamaterialet, der jeg systematisk valgte ut informanter som kunne gi svar og innsikt i min problemstilling. Dette gjorde jeg ved å først og fremst analysere hele datamaterialet i Relemast prosjektet, og deretter bruke en systematisk utvelgelse av de nyutdannede lærerne for å få innsikt i problemstillingen.

3.5 Kvalitative intervjuer

En vanlig fremgangsmåte for å innhente data i kvalitativ forskningsprosjekter er gjennom kvalitative intervjuer. Et kvalitativt intervju er for så vidt ganske likt hvordan en samtale i hverdagen fremstår, men intervjuet har både en struktur og ett formål. Det er for øvrig ikke en likeverdig samtale ifølge Kvale et al. (2015, s. 22) ettersom det er forskeren som definerer og kontrollerer intervjuet. Kvale et al. (2015, s. 22) forteller at målet med slike kvalitative forskningsintervju er å innhente rike beskrivelser om informantens livsverden, for å deretter tolke betydningen av disse intervjuene senere. I likhet med Kvale og flere forteller Thagaard (2018, s. 87) at det kvalitative intervjuet egner seg godt dersom forskeren er opptatt av å få kunnskap om informantens tanker, opplevelser og erfaringer. Det kvalitative forskningsintervjuet er derfor et naturlig valg for å samle inn data for prosjektet Relemast og for dette masterprosjektet som studerer nydannende læreres opplevelser av å mestre.

Et kvalitativt intervju kan gjennomføres på ulike måter, det kan være ulikt av omfang, struktur og antall deltagere. Relemast studien er basert på semistrukturert intervju og en til en intervjuer. Det semistrukturerte intervjuet ble benyttet slik at intervjuene hadde en form for struktur og åpnet opp for oppfølgingsspørsmål. I følge Thagaard (2018, s. 91) vil en slik tilnærming bidra til at forskeren kan tilpasse spørsmålene og inkludere spørsmål som ikke var påtenkt på forhånd.

Gjennomføringen av intervjuene foregikk på informantens arbeidsplass, universitetet og av andre årsaker via telefon og Skype. Det var ansatte ved institutt for lærerutdanning og pedagogikk som utførte intervjuene og de påfølgende kvalitative intervjuene ble bygget på intervjuene fra første året i studien. For å få en rød tråd i intervjuene, forberedte intervjuer seg ved å lese gjennom de tidligere intervjuenes som hadde vært gjort tidligere.

3.6 Intervjuguide

I kvalitative intervjuer kan det være et behov for en intervjuguide, alt etter hvordan intervjuet ønsker å være strukturert. I følge Johannessen et al. (2016, s. 149) er en intervjuguide en oversikt over temaer og generelle spørsmål som skal gjennomgås. Relemast prosjektet er en longitudinell studie som baserer seg på 4 intervjuer guider, et for hvert år. Intervjuguidene ble også sendt til de nyutdannede lærerne i forkant slik at de kunne reflektere over spørsmålene og dermed være mer forberedt til intervjuene.

3.7 Kvalitet i forskning

Innen kvalitativ forskning brukes reliabilitet, validitet og generalisering som utgangspunkt for å måle kvalitet ved undersøkelsen. I kvalitative undersøkelser handler reliabilitet om undersøkelsens pålitelighet og validitet handler om forskningens gyldighet (Johannessen et al., 2016, s. 231 - 232). Begrepet generalisering eller overførbarhet knyttes til om tolkninger som er basert på en enkelt undersøkelse, også kan brukes i andre tilfeller (Thagaard, 2018, s. 19).

3.8 Reliabilitet

Ifølge Kvale et al. (2015, s. 276) handler reliabilitet om forskningsresultatets konsistens og troverdighet. Videre forteller Kvale at reliabilitet ofte blir brukt i sammenheng med dersom resultatet fra forskningen kan bli reprodusert av andre forskere på et annet tidspunkt. Det at resultatet kan bli reprodusert er sjeldent et aktuelt kriterium på pålitelighet i den kvalitative forskningsprosessen (Malterud, 2017, s. 25).

Johannessen et al. (2016, s. 232) skriver at påliteligheten i forskningsprosjektet kan styrkes gjennom å gi leseren en inngående beskrivelse av konteksten, samt ha en åpen og detaljert framstilling av fremgangsmåten under forskningsprosjektet. I dette kapitlet og analysekapitlet gis det en beskrivelse av fremgangsmåten som er blitt brukt gjennom hele

forskningsprosjektet. Dette i form av hvordan datamaterialet er analysert og hvilken metode som er blitt brukt. Dette har til hensikt til å styrke påliteligheten ved masterprosjektet, i tillegg til andre forskere kan bruke samme metode og prøve å få like resultater. Videre medfører også en detaljert fremstilling av forskningsprosjektet at andre har muligheten til å vurdere oppgavens pålitelighet.

Thagaard (2018, s. 188) skriver at forskningens pålitelighet kan styrkes dersom flere forskere deltar i prosjektet. Denne masteroppgaven tar utgangspunkt i datamaterialet som er blitt gjort i Relemast studien. De kvalitative intervjuene ble gjennomført av tre ansatte ved instituttet for læring og pedagogikk, noe som kan tenkes å styrke oppgavens reliabilitet slik Tone Thagaard forteller ovenfor.

3.9 Validitet

Som ble nevnt tidligere handler validitet om gyldighet. Thagaard (2018, s. 198) viser til at undersøkelsens validitet kan styrkes gjennom en teoretisk gjennomsiktighet, som vil si en transparent oppgave eller undersøkelse. I øvre del av kapitlet ble den vitenskapelige forankringen presentert, og tilnærming er gjennomgående i hele oppgaven som har til hensikt å styrke validiteten for dette masterprosjektet. En av konsekvens av å beskrive sin epistemologiske retning i prosjektet er at leseren får innblikk i hva du tenker er vitenskap og hvordan den kan samles inn. Dette gjør at lesere og andre forskere kan ta et bedre standpunkt og forstå ditt perspektiv i prosjektet, noe som kan tenkes å styrke validiteten i denne oppgaven.

Malterud (2017, s. 23) skriver at når vi skal vurdere validitet, så må vi se i hvilken grad metoden og referanserammene er egnet til å gi gyldige svar på de spørsmålene vi har stilt. I denne oppgaven ble det valgt en kvalitativ metode. Som allerede nevnt er dette en metode som egner seg for problemstillingen i denne oppgaven. I lys av det Malterud skriver ovenfor, at metoden er egnet til å gi svar på problemstillingen eller de spørsmålene man har stilt, kan det derfor tenkes styrke oppgavens gyldighet.

En annen ting som kan forsterke denne oppgavens gyldighet er at Relemast prosjektet ikke hadde til hensikt å studere eller spørre om mestring av tilpasset opplæring. Dette er noe informantene selv har løftet frem uten ledende spørsmål, og kan dermed tenkes å være mer autentiske besvarelser.

3.10 Overførbarhet/generalisering

Kvalitative metoder tar i hovedsak sikte på å utvikle en forståelse av de fenomenene som blir studert. Derfor mener Thagaard (2018, s. 19) det er tolkingene av resultatene som gir grunnlaget for overførbarhet eller generalisering. Dette er i likhet med det Johannessen et al. (2016, s. 233) forteller at overførbarhet handler om det blir etablert beskrivelser, begreper, fortolkninger og forklaringer som kan brukes på andre steder enn det som blir undersøkt.

Resultatene fra denne masteroppgaven må en være forsiktig med å videreføre til andre steder slik som Johannessen et al. (2016) forteller ovenfor. Dette ettersom intervjuene og Relemast prosjektet ikke hadde som formål eller utgangspunkt i å undersøke de nyutdannede lærernes opplevelser av å mestre tilpasset opplæring. Videre må en være forsiktig med å overføre resultatene fordi mange opplevelser og erfaringer kanskje ikke har blitt hørt eller blitt uttrykt i intervjuene ettersom det ikke var fastsatte spørsmål som inngikk i intervjuene eller intervjuguiden.

3.11 Etske overveielser og hensyn

Som nevnt er datagrunnlaget fra prosjektet Relemast, dermed er denne oppgaven basert på et informert samtykke ettersom Relemast prosjektet allerede har fått godkjent prosjektet fra norsk senter forskingsdata. Godkjenningen av prosjektet Relemast kan ses på nettsiden til NSD med prosjektnummer 48075 (Norsk senter for forskningsdata, u. å.). Relemast prosjektet har gjort en rekke sikkerhets tiltak for å sikre anonymitet og konfidensialitet for informantene som deltar, blant annet ved at datamaterialet som jeg fikk tilgang til ikke hadde noen personopplysninger om informantene. Dette har jeg videreført til min oppgave ved omtale informantene med tall og ikke definere informantene utfra kjønn og det har hatt som hensikt til å ivareta informantens rettigheter vedrørende taushetsplikt og konfidensialitet. Jeg har for det mestre brukt sitater i resultatdelen slik at informantens stemme kommer frem, dette hadde som hensikt til å ivareta informantens stemme slik som de selv har uttalt det. For å videre sikre at jeg har fulgt de fastsatte normene for etiske retningslinjene for forskning har jeg gjennomgått dokumentet for forskningsetiske retningslinjer ved nettsiden forskningsetikk før innlevering av oppgaven (Forskingetikk.no, u.å.).

4 Analyse av datamaterialet

For å analysere datamaterialet ble det valgt en tematisk analyse og dataverktøyet Nvivo 12 som støtte til analysen. En tematisk analyse ble valgt ettersom det er en fleksibel metode, og fordi en tematisk analyse har til hensikt til å identifisere, analysere og rapportere mønstre i det empiriske materialet (Braun & Clarke, 2006, s. 6 ; Malterud, 2017, s. 95). En tematisk analyse ble også valgt med bakgrunn i at det er en relativ lett metode å lære og gjennomføre, i tillegg er metoden tilgjengelig for forskere med liten eller ingen erfaringer med kvalitativ forskning (Braun & Clarke, 2006, s. 37).

Gjennomføringen av en tematisk analyse kan oppsummeres i seks faser, der den første fasen handler om å gjøre seg godt kjent med datamaterialet (Braun & Clarke, 2006, s. 35). Som nevnt tidligere er datamaterialet som blir brukt i denne oppgaven fra prosjektet Relemast. Dette vil si at jeg ikke hadde utført intervjuene eller transkribert datamaterialet selv, og medførte at jeg ikke hadde noe forhåndskunnskap eller noen analytiske tanker om hva datamaterialet ga uttrykk for på forhånd. Det ble derfor nødvendig å bruke mye tid på denne første fasen ved å lese gjennom datamaterialet flere ganger, slik at jeg kunne fordype meg i datamaterialet før det ble utviklet både tema og problemstilling for masteroppgaven. Dette er noe Braun og Clarke (2006, s. 18) forteller er viktig dersom du ikke har gjort transkribering eller intervjuene selv, så blir enda viktigere å bruke mer tid på å denne første fasen. Ved å fordype meg i datamaterialet i denne fasen var tilpasset opplæring og spesialpedagogikk mønstre og temaer i datamaterialet som gikk igjen. Ettersom datamaterialet var stort av omfang ble det også foretatt et søk i dataprogrammet Nvivo 12 i alle intervjuene med søkeordene; «tilpasset, tilpasset opplæring, TPO, opplæring, spesialundervisning, SPU, spessped, spess.ped, spesialpedagog, pedagogisk differensiering, mestring og spesialpedagogikk». Søket i Nvivo 12 hadde som hensikt til å finne all tilgjengelig data som kunne belyse problemstillingen og å gjøre seg grundigere kjent med datamaterialet.

I den andre fasen av en tematisk analyse handler det om å lage de første innledende kodene (Braun & Clarke, 2012, s. 6-7). Etter å ha fordypet meg i datamaterialet i den første fasen av den tematiske analysen begynte arbeidet med å utarbeide de første kodene. Søket som ble foretatt i Nvivo 12 dannet grunnlaget for prosessen med å lage de første kodene og Nvivo 12 gjorde det mulig å samle de innledende kodene i meningsfulle grupper. De første kodene ble utformet i Nvivo 12 med utgangspunkt i problemstillingen, der mestring og tilpasset opplæring er sentrale begreper. Det ble også konstruert koder som ikke var relevant for

problemstillingen som for eksempel; «utfordringer de nyutdannede lærerne møtte i sin hverdag». Dette med bakgrunn i det Braun og Clarke (2006, s. 19) skriver at man skal kode så mange mønstre og temaer som mulig fordi en kan få bruk for det senere i analysen.

Eksempler på de innledende kodene som ble konstruert i Nvivo 12 er; «Opplevelser med tilpasset opplæring», slik som disse to sitatene fra datamaterialet illustrerer:

L25: Vet ikke jeg, tilpasset opplæring og – det synes jeg er veldig vanskelig jeg. Jeg lager nå et opplegg, også gjennomfører man det, også sitter jeg mer med de som trenger mer hjelp liksom.

L 41: Jeg synes det er ganske utfordrende. For du vet alle elevene har jo rett på tilpasset opplæring. Og det er klart, har du for eksempel (utydelig) der jeg står alene og så har jeg ikke sjanse til å gi alle elever tilpasset opplæring. Så jeg synes akkurat det er veldig vanskelig. Jeg føler ikke at jeg alltid klarer å innfri og dekke alle sine behov.

Et annet eksempel på en av de innledende kodene som ble konstruert i den andre fasen er «opplevelser av å mestre tilpasset opplæring» og kan illustreres med følgende sitat datamaterialet;

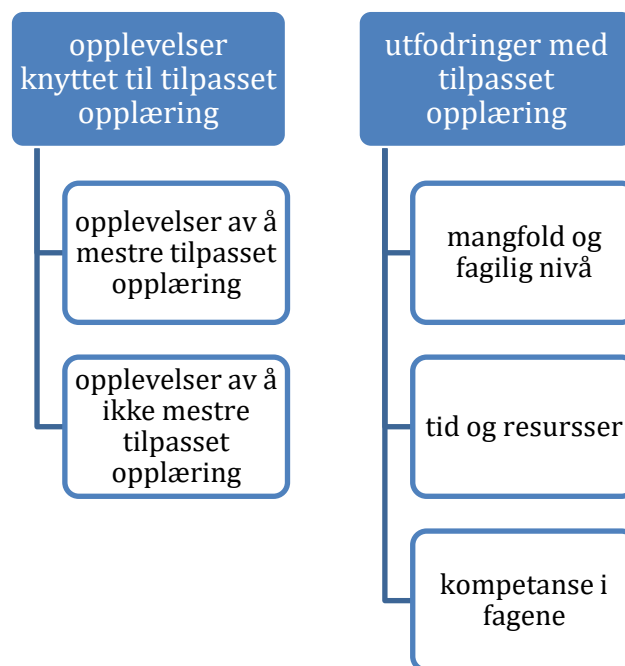
L40: Tilpasning synes jeg har gått fint. Det har vært noe som jeg har drevet med i utdanninga, har skrevet mye om det, om det her med å lage oppgaver og differensiere.

I den tredje fasen av en tematisk analyse handler det om å identifisere eller søke etter temaer i datamaterialet og deretter plassere kodene under disse temaene (Braun & Clarke, 2006, s. 19). Når det gjelder hva som er et tema i en tematisk analyse forteller Braun og Clarke (2006, s. 10) at et tema representerer noe som er viktig i datasettet i forhold til problemstillingen, og skal kunne representere et visst nivå av mønster eller mening i datasettet. Etter å ha gjennomført de første innledende kodene i datamaterialet i den andre fasen startet prosessen med å finne temaer slik at kodene kunne bli plassert under slike temaer. Gjennom de innledende kodene ble det konstruert følgende hovedtemaer og undertemaer i Nvivo 12;

«Opplevelser med tilpasset opplæring og teamet utfordringer med tilpasset opplæring». Disse overordnede teamene hadde flere undertemaer som eksempelvis «utfordringer med tilpasset opplæring med bakgrunn i tid og ressurser».

Den fjerde fasen i en tematisk analyse handler om å gå kritisk gjennom temaene som er blitt konstruert i fase tre av den tematisk analysen og forbedre kvaliteten på disse temaene (Braun & Clarke, 2006, s. 20). I denne fasen av den tematiske analysen gikk jeg gjennom alle temaene som hadde blitt konstruert i fase tre for å se om de matchet og stemte overens med kodene som dannet grunnlaget for teamene. Braun og Clarke (2006, s. 22) skriver at i denne fasen vil det ofte komme frem at noen temaer ikke har nok data til å støtte teamene eller dataene er for forskjellige. I likhet med det det Braun og Clarke (2006, s. 22) forteller, fant jeg temaer som ikke var temaer, blant annet temaet spesialundervisning og rettigheter, som jeg endte opp med å forkaste på grunn av manglende koder og datagrunnlag.

Den femte fasen i en tematisk analyse handler om å definere og navngi temaer (Braun & Clarke, 2006, s. 24). I denne fasen av den tematiske analysen endte jeg opp med følgende navn på teamene og undertemaene som figurere nedenfor viser.



I følge Braun og Clarke (2006, s. 24) skal man i slutten av denne fasen av en tematisk analyse kunne definere hva de ulike teamene handler om og det kan gjøres gjennom å skrive korte sammendrag for hvert enkelt tema. I lys av det Braun og Clarke forteller ovenfor ble det

skrevet et sammendrag for hvert enkelt tema, og kan illustreres med sammendraget av opplevelser knyttet til tilpasset opplæring:

«Teamet handler om de nyutdannede lærerens erfaringer og opplevelser rundt det å mestre tilpasset opplæring. Det forteller både om positive opplevelser og negative opplevelser med å mestre tilpasset opplæring. Noen opplever tilpasset opplæring som vanskelig og noen forteller om å mestre det».

Den siste fasen i en tematisk analyse handler om å skrive rapporten ifølge Braun og Clarke (2012, s. 11). I denne fasen av den tematiske analysen ble oppgavens resultatdel skrevet, her ble sitater brukt for å fremheve de nyutdannedes lærernes stemme for hvert enkelt team. Dette ble valg ettersom det vil kunne sikre transparens i oppgaven, samtidig som de nyutdannedes stemme skulle komme frem slik som de hadde fortalt det i intervjuene.

5 Resultater

I dette kapitlet blir det redegjort for resultatene av den tematiske analysen. Herunder vil det først bli presentert teamet de nyutdannede lærerens opplevelser knyttet til det å mestre tilpasset opplæring. Der både positive opplevelser og negative opplevelser med mestring vil bli redegjort for. Videre blir det presentert teamet utfordringer med tilpasset opplæring, med bakgrunn i et stort mangfold av elever og tiden og ressursene lærerne har til rådighet. Til slutt vil teamet kompetanse i fagene blir presentert, som handler om det å ikke kompetanse i fagene som man underviser i, kan bli utfordrende med tilpasset opplæring.

5.1 Opplevelser knyttet til det å mestre prinsippet tilpasset opplæring

Dette temaet handler om de nyutdannede lærerne erfaringer og opplevelser rundt det å mestre tilpasset opplæring. I datamaterialet forteller de nyutdannede lærerne at de mestrer undervisningen godt, men flere av de nyutdannede lærerne pekte på at prinsippet tilpasset opplæring opplevdes som både vanskelig og krevende i en ellers travel skolehverdag.

Lærer 25 forteller at hen synes at tilpasset opplæring er veldig vanskelig og uttrykker seg slik på spørsmålet, hvordan mester du tilpasset opplæring etter å ha vært i jobb en stund?

L25: *Vet ikke jeg, tilpasset opplæring og – det synes jeg er veldig vanskelig jeg. Jeg lager nå et opplegg, også gjennomfører man det, også sitter jeg mer med de som trenger mer hjelp liksom.*

I likhet med lærer 25 trekker også lærer 26 frem at tilpasset opplæring oppleves som vanskelig og forteller at hen mestrer tilpasset opplæring dårlig; L26 uttrykker seg slik, på spørsmålet mester du tilpasset opplæring?

L26: *Dårlig, veldig dårlig, føler jeg selv at jeg ikke gjør. Jeg har ikke kunnskap nok. Jeg vet ikke helt... hva er tilpasset opplæring? Du kan jo godt koke det helt ned til det... altså det å få det til. Å få til gode og enkle opplegg som er litt på siden av det som er allfarvei. Og de andre hensynene man skal ta i alt dette. ”Å ja hvorfor har du sånn lett bok – er du dum eller?”. Dette med følelsene til elevene, uten at det blir veldig innlysende at...*

Videre forteller lærer 26 i et annet intervju på et likedan spørsmål, hvordan mester du å tilpasse opplæringen, at tilpasset oppæring er vanskelig, lærer 26 føler at hen ikke greier å følge det godt nok opp. L26 forteller det slik;

L26: *Det er som sagt vanskelig fordi jeg føler at jeg ikke klarer å følge det opp. Jeg klarer jo å lage oppgaver og lekser til flere ulike nivåer men jeg klarer på en måte ikke å følge opp så godt jeg ønsker. Hvordan de ligger an, om de blir noe bedre i matte og lesing. Det er på en måte vanskelig når du har disse andre.*

Lærer 51 har en lik erfaring som sitatene ovenfor synligjør når det gjelder tilpasset opplæring og forteller det slik på, spørsmålet føler du at du mester tilpasset opplæring?

L51: *Jeg synes det er ganske utfordrende. For du vet alle elevene har jo rett på tilpasset opplæring. Og det er klart, har du for eksempel (utydelig) der jeg står alene og så har jeg ikke sjanse til å gi alle elever tilpasset opplæring. Så jeg synes akkurat det er veldig vanskelig. Jeg føler ikke at jeg alltid klarer å innfri og dekke alle sine behov.*

Det at tilpasset opplæring kan være utfordrende er noe også L3 trekker frem i intervjuet, på spørsmålet hvordan mester du tilpasset opplæring svarer L3 slik;

L3: *Ja, det synes jeg egentlig også kan være litt utfordrende. Jeg har vært ganske heldig for jeg har hatt ganske god hjelp med hun som har spes-ped-timene inne i min klasse. Så hun har hjulpet meg ganske mye til å tenke på de elevene, men det går egentlig greit.*

Noen av de nyutdannede lærerne i datamaterialet fortalte også om en opplevelse av å ha dårlig samvittighet knyttet til prinsippet tilpasset opplæring. Den dårlige samvittigheten kom til uttrykk ved å ikke å ikke gi et godt nok tilpasset tilbud til alle. Lærer 21 forteller det slik;

L21: *Jeg har jo, (utydelig) vanlig å ha litt dårlig samvittighet av og til for at man ikke klarer å gi et, ei ideal tilpasset opplæring for alle. Ja. Så jeg føler at jeg har en god (latter) en lang vei å gå der, samtidig som jeg vet at jeg differensierer oppgaver, jeg vet hva de står for, hvor lista ligger hen, hva jeg kan gjøre, hva jeg ikke kan gjøre, hvilke oppgaver kan jeg gi til hvilke elever, men... Der har jeg en lang vei å gå, jeg synes det er, det krever mye tid og innsats for å klare å gi fullverdig tilpasset opplæring.*

På spørsmålet hva gjør du når du ikke greier å tilpasse, forteller lærer 21 i et tidligere utført intervju om å ha dårlig samvittighet for at man ikke greier å nå alle. Slik som sitatet nedenfor synligjør;

L21: *De sier til meg at jeg må lære å gi litt flate i det. Det er jo dager man drar hjem og har litt dårlig samvittighet for at man ikke har nådd den eleven og ikke har viet nok tid til den eleven, så må man bare prøve å gjøre det bedre neste dag. Så er det bare å finne nye måter å nå de på.*

En annen lærer forteller at det å mestre tilpasset opplæring varierer fra dag til dag, og time til time. Lærer 31 forteller det på følgende måte;

L31: *Det varierer fra dag til dag. Undervisningsopplegg til undervisningsopplegg. Noen ganger så kan man gå fra en time og tenke "Ja nå fikk absolutt alle det med seg, til og med hun som sliter. Eller han som sliter." Mens andre ganger så kan du bare føle at "Ahhh nå mistet jeg, nå fikk jeg ikke gått gjennom det med han" eller "Nå klarte ikke hun å forstå det jeg mente". Så det varierer hele tiden. Fra time til time.*

Selv om flere av de nyutdannede lærerne opplevde tilpasset opplæring som vanskelig og utfordrende, og at det å mestre tilpasset opplæring varierte fra dag til dag, var det også lærere som fortalte om en opplevelse av å mestre tilpasset opplæring og kan uttrykkes i følgende sitater nedenfor;

L40: *Tilpasning synes jeg har gått fint. Det har vært noe som jeg har drevet med i utdanninga, har skrevet mye om det, om det her med å lage oppgaver og differensiere.*

L26: *Jeg synes jeg får det godt til, faglig tilpasning går veldig bra, med lekser og hva vi jobber med i timene og disse tingene.*

L1: *Som sagt har det med å tilpasse undervisningen gått veldig greit med montessoripedagogikken*

5.2 Hva er utfordringer med tilpasset opplæring - Tid og ressurser

Analysen av datasettet viste videre at tid var en faktor som de nyutdannede lærerne pekte på som utfordrende knyttet til det å gjennomføre prinsippet tilpasset opplæring i praksis. Det at tiden og ressursene lærerne hadde til rådighet kan være en faktor eller utfordring for tilpasset opplæring kan vises gjennom sitatet nedenfor, der L37 beskriver det slikt;

L37: *Det var veldig vanskelig i fjor og i år går det bedre. Men vi blir jo litt sånn, man rekker jo aldri å tilpasse til alle i ei undervisningsøkt, man må jo ta det på en periode. Men, og man merker jo at man har jo (nølende) mange elever per lærer, selv om jeg egentlig ikke har så mange, for nå har jeg bare fjorten for ei sluttet i dag. Men det er for det om vanskelig å få strekt til til alle, det er det jo. Men det er lettere nå, det er det. Absolutt. Så jeg synes egentlig ikke det er... Ja. Det går nå ganske greit egentlig.*

I likhet med lærer 37, forteller også lærer 48 at tiden er en begrensende faktor knyttet til tilpasset opplæring. Lærer 48 har flere ideer, men tidspresset og det å være alene i klasserommet gjør at man ikke får gjennomført disse ideene lærer 48 uttrykker seg slik;

L48: *Men man er jo pliktig å tilpasse også til de som ligger litt foran, så man har jo prøvd å gjøre det, men man blir jo litt begrenset av tida uansett hvilket nivå de er på, man prøver nå, men akkurat der og da i undervisningssituasjonen så er man jo bare en, eller ja, det er jo litt assistenter og sånt også av og til inne, men man kan ikke (utydelig, latter).*

L38 forteller også at hen skulle ønske at det var bedre tid til hver enkelt elev når det gjelder tilpasset opplæring. L38 forteller det slik på spørsmålet, tilpasning til hver elev, føler du at du får det til?

L38: *Ja, skulle ønske det var bedre tid. For det er jo sjelden jeg blir 100% fornøyd. Man kan jo alltid ha tilpasset bedre. Men samtidig så er det alltid i fokus på en måte, at vi skal tilpasse. Så det er bare å ha det liggende i bakhodet og bruke det så godt man kan den tiden man har.*

L45 forteller også at tid er det som er utfordrende med tilpasset opplæring, på spørsmålet om hva som er utfordrende med tilpasset opplæring svarer L45 slik;

L45: *Å få tid, fordi, sånn som den ene klassen er det ingen som trenger noe særlig. Men i den andre klassen så har vi kanskje syv stykker som er helt på bærtur med mindre de får det alene. Og en ting er jo først å holde dem i sjakk mens jeg må forklare til alle, også skal man rekke innom de med litt ekstra oppmerksomhet.*

En annen lærer forteller også at dersom hen hadde hatt mer tid skulle man kunne laget et bedre tilpasset opplegg for flere elver. Lærer 31 forteller det slik;

L31: *Så jeg ser at hadde jeg hatt mer tid så skulle jeg nok ha klart å lage bedre opplegg som hadde truffet flere, men jeg klarer ikke å treffe alle alltid, men hadde i alle fall hatt mer*

I likhet med flere lærere forteller også L7 at tilpasset opplæring er vanskelig og det tar mye tid. På spørsmålet hvordan mester du å tilpasse opplæringen for ulike elever forklarer lærer 7 det slik;

L7: *(sukk) Det er vanskelig, det tar så ufattelig mye tid. Altså det tar ... Altså jeg jobber ikke for lite, det er jeg helt sikker på at jeg ikke gjør, det er mange lange dager og mye å gjøre. Og det er så vidt jeg planlagt alle tingene mine, og da å begynne å planlegge tilpassa opplæring i tillegg – jeg ser ikke at jeg har tid til det. Så enkelt og greit er det.*

5.3 Hva er utfordringer med tilpasset opplæring? Et bredt mangfold og ulikt faglig nivå hos elevene

Den tematiske analysen viste at flere av de nye utdannende lærerne opplevde at tilpasset opplæring som utfordrende med bakgrunn i et bredt mangfold og variasjon i elevens faglige ferdighet.

På spørsmålet fungerer tilpasset opplæring, svarer Lærer 44 til en viss grad, men peker på at elever har ulikt faglig nivå som gjør det vanskelig å tilpasse. L44 uttrykker seg slik;

L44: *Til en viss grad. Det er sånn nivå der, i år for eksempel i engelsk så hadde jeg en elev som var på fjerdeklassenivå. Han går nå i tiende. Og da strekker ikke min kompetanse til så lenge, ja hvis de kan ordentlig lese og skrive og gjøre sånne ting så klarer man å tilpasse, men det er liksom ei grense for hvor jeg føler at jeg har mulighet til å tilpasse. Jeg hadde ei som var fra utlandet som er analfabet som verken kan skrive eller lese og kan dårlig norsk, der er jeg helt blant, sant. Så ja.*

L28 forteller at tilpasset opplæring er krevende og tar mye tid for sin elev gruppe. L28 uttrykker seg slik om sine tanker rundt tilpasset opplæring;

L28: *«Det har jo vært det vanskeligste helt klart, det der. (nølende) Det er rett og slett å finne passende oppgaver, ha undervisning som treffer da. Når man kanskje har en klasse, hvor stor massen er, du vet at gjør du det på den måten så treffer du den massen der, men du treffer ikke de de to. Og det å hele tiden skulle klare å lage et opplegg som faktisk treffer de to også. Vet ikke hvordan det skal gjøres. Nå har det vært spesialpedagog inne og tatt aktuelle elever ut slik at de får den oppfølginga de trenger, men når de er i mine timer så synes jeg det er veldig vanskelig».*

I likhet med sitatene som er blitt presentert ovenfor forteller L32 at det å tilpasses opplæringen er bestandig vanskelig og forteller at elevene har ulik kompetanse, L32 uttrykker seg slik;

L32 : *Det å tilpasse opplæringa for elevene er jo alltid vanskelig. Man prøver jo så godt man kan men vi har jo mange ulike elever med ulik kompetanse. Noen er på toppnivå og trenger mer utfordring, noen leser med lese- og skrivevansker, noen sliter med*

motivasjon og, ja. Det er ganske vanskelig å prøve å, når du er en person og du skal tilpasse til flere personer. Men det er noe man jobber med hele tiden. Jeg føler det har gått sånn høvelig greit, men det er nok noe jeg kan bli enda bedre på også.

L3 trekker også frem at tilpasset opplæring er utfordrende knyttet til undervisningen, og L32 forteller det slik;

L32: *Å få tid til å lage gode opplegg som treffer spennet i klassen. At både de svake og de sterke får opplegg som treffer dem.*

L10 forteller at det er vanskelig å tilpasse matematikken når eleven er på ulikt faglig nivå og når du har mange elever på en enkelt lærer, men forteller at tilpasningen gikk mye bedre når man var to lærere. Lærer 10 uttrykker seg slik;

L10: *Det er vanskelig å tilpasse matematikk til 23 – 25 elever, når du har fra fjerdeklasse nivå til videregående nivå, så det er veldig vanskelig. Men du klarer å dele de litt inn i bolker, men så skal du også ha tid til å lage opplegg til dette, du skal ha tid til å følge dem opp og når vi da kunne være to lærere og heller dele de opp sånn så gikk det mye bedre.*

På spørsmålet er det noen utfordringer med tilpasset opplæring forteller L27 at det er vanskelig å treffe det store mangfoldet i klassen, L27 forteller det slik;

L 27: *Ja, det vil det jo alltid være. Du vil ha de elevene som bare egentlig burde ha vært en klasse over, og de som burde ha vært en klasse over. Det er liksom det som kjennetegner norsk skole. Du har mangfoldet, og du vil ikke klare å treffe en så stor målgruppe som 20-25 elever med det du sier hele tiden.*

På spørsmålet hvilken tanker har du som lærer rundt tilpasset opplæring svarer lærer at det kan være utfordrende å tilpasse undervingen, L47 forteller det slik;

L47: *Nei, det kan jo være utfordrende det å skulle klare og tilpasse undervisningen for den enkelte, så da er kanskje i større grad at man må av og til nivådele dem litt for at du skal kunne gi en god nok tilpasning for dem. Og ikke bare det å sant gi dem to forskjellige oppgaver, for det kan man jo gjøre, men det å liksom at du som lærer kan være inne og gi dem noen mer, at du ikke bare gir dem forskjellige oppgaver og så er det tilpasning nok.*

5.4 Hva er utfordrende med tilpasset opplæring - Kompetanse i fagene

Noen av lærerne i datamaterialet pekte på at tilpasset opplæring kunne være mer utfordrende i fag der man ikke underviste i fagene fra grunnskolelærerutdanningen og kan illustreres i følgende sitater nedenfor;

L16: *Og tilpasset opplæring er så enkelt i fag du føler deg god i, det har aldri vært et problem. Men i fag du har lite kompetanse i, så er det vanskelig. Sånn som lære om Buddhismen, fytti katta hvor vanskelig det egentlig er, for at det er så mange Buddha og den seksdelte veien og sånt, og sitte å lese det i ei bok – det er mange som detter av lasset, å få det tilpasset er nesten umulig. Slik at du merker i fagene du føler deg flink i, så får du til egentlig det du vil, synes jeg da.*

I likhet med lærer 16 forteller lærer 45 føler at å tilpasse undervisningen i fagene du har fra utdanningen er enkelt, men i likhet med lærer L16 forteller lærer 45 at tilpasset undervisning er vanskeligere i fagene når det er fag man ikke har kompetanse i. L45 uttrykker seg slik;

L45: *Absolutt, der... har jeg egentlig ingen idéer. Man må jo bare prøve å videre, altså, å koble det man kan. For mye pedagogikk og didaktikk kan jo og overføres, men det er jo fortsatt vanskeligere når man ikke har noe fagkunnskap.*

6 Diskusjon

I dette kapitlet vil jeg diskutere resultatene som ble presentert i resultatkapitlet opp mot tidligere presentert teori. Herunder vil det først og fremst bli drøftet hvordan de nyutdannede lærerne opplever å mestre tilpasset opplæring, med utgangspunkt i Banduras teori om mestringsforventninger. Deretter vil utfordringer knyttet til tilpasset opplæring bli drøftet. Utfordringene som de nyutdannede pekte på var tid, et stort mangfold med ulikt fagnivå og fagkompetanse, og det er disse utfordringene som vil bli drøftet i lys av teorikapitlet.

For å skape en rød tråd i oppgaven vil jeg presentere problemstillingen også i dette kapitlet og problemstillingen lyder slik;

Hvordan opplever nyutdannede lærere å mestre tilpasset opplæring i en longitudinell studie, og hva oppleves som utfordrende med tilpasset opplæring?

6.1 Mestring av tilpasset opplæring

De nyutdannede lærerne i denne oppgaven har ulike opplevelser rundt det å mestre tilpasset opplæring for ulike elever. Resultatene fra den tematiske analysen viste at det er en overvekt av de nyutdannede lærerne som forteller om at de ikke mestrer tilpasset opplæring for ulike elever så godt som de kunne ønsket. De nyutdannede lærerne beskriver samlet sett tilpasset opplæring som både vanskelig og utfordrende i en ellers travel skolehverdag.

Tilpasset opplæring har vært i skolen siden 1970 tallet, og prinsippet har ifølge Jensen og Lillejord (2009, s. 1) gjennomgått fire ulike epoker, der hver av disse epokene medfører at tilpasset opplæring har skiftet både innhold og mening. Videre påpeker Jensen og Lillejord (2009, s. 2) at når begrepet tilpasset opplæring er lite konkret og samtidig så omfattende, kan det føre til at lett blir uhandterlig og vanskelig å omdanne begrepet tilpasset opplæring til praksisfeltet.

Det Jensen og Lillejord (2010, s. 1-2) fremhever i avsnittet ovenfor kan tenkes å være en av flere forklaringer på hvorfor flere av de nyutdannede lærerne opplever det å ikke mestre tilpasset opplæring. Det å forvalte et begrep som har et uklart innhold og få konkrete arbeidsmetoder kan trolig oppleves som både vanskelig og uoverkommelig for de nyutdannede lærerne i denne oppgaven. Det er ikke noe nytt at lærere forteller at tilpasset

opplæring er både krevende og vanskelig. Allerede i evalueringen av grunnskolereformen i 1997, fortalte både lærere og skoleledere at de er usikre på hva tilpasset opplæring er, og hvordan de skulle gjennomføre det i praksis (Berg & Nes, 2007, s. 7). I likhet med evalueringen av grunnskolereformen i 1997 er det gjort nyere studier der lærere forteller at tilpasset opplæring er både vanskelig og utfordrende som er i overensstemmelse med resultatene for denne oppgaven (Antonsen, Maxwell, et al., 2020; Damsgaard, 2015a, 2015b; Jønsen, 2011; Skaalvik & Skaalvik, 2012, s. 160).

Ifølge Banduras teori om mestringsforventninger er det viktig at nyutdannede lærere opplever positive mestringserfaringer og har positive mestringsforventninger til prinsippet tilpasset opplæring. Dette er fordi mestringsforventninger har betydning for våre tankemønstre, følelser, motivasjon og atferd. Mestringsforventninger har også betydning for både valg av aktiviteter, og for innsats og utholdenhet når en opplever utfordringer (Artino Jr, 2012; Goroshit & Hen, 2014; Skaalvik & Skaalvik, 2012, s. 31).

Resultatene viser derimot at flere av de nyutdannede lærerne beskriver det å mestre tilpasset opplæring for ulike elever med ord som eksempelvis; «vanskelig, utfordrende, vet ikke, jeg føler at jeg ikke greier å innfri og veldig vanskelig». Dette er beskrivelser som i liten grad samsvarer med det å mestre. Utfra slike beskrivelser kan det kanskje antas at flere av de nyutdannede lærerens mestringsforventninger kan være lave når det gjelder tilpasset opplæring, som kan gi en rekke negative konsekvenser. For det første kan lave mestringsforventninger gjøre at vi unngår situasjoner og aktiviteter som vi ikke føler oss sikre på at vi vil mestre (Skaalvik & Skaalvik, 2012, s. 31). For det andre kan lave mestringsforventninger medføre at vi får flere negative tanker og blir mer opptatt av både problemer og hindringer, som igjen kan føre til bekymring og mindre energi (Artino Jr, 2012; Skaalvik & Skaalvik, 2012, s. 31-32). For tredje viser tidligere forskning at læreres mestringsforventninger kan ha konsekvenser for elevens utbytte av opplæringen ettersom det påvirker undervisnings effektivitet, undervisningspraksis og elevenes akademiske prestasjoner (Barni et al., 2019). For det fjerde viser tidligere forskning at lærere med lavere nivå av mestringsforventninger har tendens til å ha mer negative holdninger både til innovasjon og endring (Ozokcu, 2017; Skaalvik & Skaalvik, 2012, s. 32). For det femte viser tidligere forskning at lærere med lave mestringsforventninger sammenlignet med lærere med høye mestringsforventninger har en tendens til å føle på mer utmattelse og utbrenthet (Achurra & Villardón, 2012; Alibakhshi et al., 2020; Barni et al., 2019; Skaalvik & Skaalvik, 2012, s. 32; Zee & Koomen, 2016). Et siste forhold som tidligere forskning viser er at lærere

med lave mestringsforventninger henviser i større grad til utredning om spesialundervisning (Skaalvik & Skaalvik, 2012, s. 32; Soodak & Podell, 1993).

Dersom det er slik at flere av de nyutdannede lærerne i denne oppgaven har lave mestringsforventninger når det gjelder å tilpasse opplæringen, kan det være problematisk også i ett større tidsperspektiv, og kan trolig ha innvirkning på deres yrkesutøvelse. Dette med bakgrunn i det Skaalvik og Skaalvik (2012, s. 33) skriver at mestringsforventninger er situasjonsbaserte vurderinger, men negative erfaringer kan etter hvert manifestere seg som mer generelle forventninger om mestring av undervisning i ulike fag og for ulike trinn. Funn i tidligere forskning peker også i retning av at mestringsforventninger har betydning for hvordan lærere opplever trivsel og stress i sitt arbeid, noe som kan ha betydning for lærere yrkesutøvelse (Goroshit & Hen, 2014, s. 27). Samtidig viser tidligere forskning at lærere med lave mestringsforventninger i større grad er motivert til å avslutte jobben som lærere før man er kommet til pensjonsalder (Skaalvik & Skaalvik, 2012, s. 32). Likevel, er det slik ifølge Skaalvik og Skaalvik (2012, s. 33) at positive erfaringer kan gi grunnlag for nye erfaringer som kan endre mestringsforventningene i en positiv retning.

Resultatene kan derfor antyde at de nyutdannede trenger flere positive mestringsforventninger når det kommer til tilpasset opplæring ettersom mestringsforventninger har en rekke positive og negative konsekvenser som avsnittene ovenfor viser. Spørsmålet blir da videre hvordan de nyutdannede lærerne kan få eller opparbeide seg positive mestringsforventninger når det kommer til tilpasset opplæring. Dersom en ser det i lys av A. Bandura (1977) teori om mestringsforventninger er det fire kilder til forventning om mestring, der den første kilden er tidligere erfaringer med å mestre lignende oppgaver. Slike tidligere mestringserfaringer kan være gjennom grunnskolelærerutdanningen. Det kan trolig argumenteres for at det er et større behov for å sette søkelys på tilpasset opplæring i den nye etablerte grunnskolelærerutdanningen, ettersom de nyutdannede uttrykker at tilpasset opplæring er både utfordrende og krevende. Dette er også noe Antonsen, Maxwell, et al. (2020, s. 14) skriver i deres artikkel at deres resultater kan stille spørsmål om hvordan den nye grunnskolelærer utdanningen håndterer tilpasset opplæring.

Slike tidligere mestringserfaringer kan også skje gjennom praksis, men da må vilkårene være til stede for at de nyutdannede lærerne skal kunne få positive mestringserfaringer til tilpasset opplæring. På mange måter kan det argumenteres for at vilkårene for at de nyutdannede skal

oppleve gode mestringserfaringer når det gjelder tilpasset opplæring ikke er de beste, som blir belyst i kapiteler nedenfor.

Den andre kilden til forventning om mestring er gjennom vikarierende erfaringer, som handler om at dersom vi observerer at andre mestrer noe, kan det gi en økt tro på at vi selv kan mestre det (A. Bandura, 1977; Skaalvik & Skaalvik, 2012, s. 33). Dersom de nyutdannede opplever at andre lærere lykkes med tilpasset opplæring vil det kunne gi dem en økt tro på at tilpasset opplæring er mulig å mestre. Slike vikarierende erfaringer kan eksempelvis være gjennom et økt fokus på lærersamarbeid når det gjelder hvordan man skal tilpasse opplæringen for ulike elever. På den andre siden kan dette også være problematisk ettersom studiene til både Jensen og Damsgaard viser at flere av lærerne opplever at tilpasset opplæring er utfordrende. Dersom det er slik at mange lærere opplever tilpasset opplæring som både vanskelig og utfordrende, kan det gi grunnlag for negative kilder til mestringsforventning gjennom at andre kanskje heller ikke lykkes med prinsippet.

Den tredje kilden til mestringsforventninger er ifølge A. Bandura (1977) sosial støtte og verbal overtalelse. Resultatene fra analysen viser at det er bare en av de nyutdannede lærerne som forteller om samarbeid når det gjelder prinsippet tilpasset opplæringen. Slike resultater finner også Jenssen (2011, s. 49) i sin studie, der lærere i studien forteller om at de i liten grad samarbeider med andre knyttet til tilpasset opplæring. Likevel forteller lærerne i Jenssen (2011, s. 49) studie at de mener samarbeid er en forutsetning og et nøkkelord for å gjennomføre tilpasset opplæring. Ettersom det er bare en av de nyutdannede som forteller om samarbeide når det gjelder å tilpasse opplæringen, kan resultatene trolig antyde at de nyutdannede lærerne i liten grad samarbeider om tilpasset opplæring. Og kan kanskje være en forklaring hvorfor de nyutdannede opplever å ikke mestre tilpasset opplæring like godt som de ønsker.

Resultatene kan videre ses i sammenheng med Banduras kilder til mestringsforventninger, der sosial støtte og overtalelse kan være en kilde til mestringsforventninger. Dersom de nyutdannede lærerne hadde opplevd mer støtte og samarbeid kan det kanskje tenkes at de ville hadde hatt en høyere grad av mestringsforventning til det å tilpasse opplæringen for ulike elever. Som igjen kunne bidratt til at flere av de nyutdannede lærerne slipper å dra hjem med dårlig samvittighet ved at de ikke tilpasset undervisningen godt nok den dagen.

Den fjerde kilden til forventning om mestring er ifølge A. Bandura (1977) fysiologiske og emosjonelle reaksjoner. I denne kilden til forventning om mestring er det viktig at de nyutdannede opplever å mestre tilpasset opplæring. Dette er fordi det ifølge Skaalvik og Skaalvik (2012, s. 34) hevdes at tidligere mestringserfaringer kan lagres som både positive og negative mentale representasjoner, som kan ha betydning for hvordan en mester tilpasset opplæring. I følge Artino Jr (2012) kan fysiologiske og emosjonelle reaksjoner ofte påvirke hvordan vi forventer å mestrer nye oppgaver. For øvrig viser ikke resultatene noe som kan indikere slike fysiologiske og emosjonelle reaksjoner for de nyutdannede lærerne når det gjelder tilpasset opplæring. Men resultatene kan vise til at noen av de nyutdannede lærerne opplever å ikke strekke helt til, og noen opplever å dra hjem med dårlig samvittighet når det gjelder tilpasset opplæring. Det vil være rimelig å anta at opplevelsen av å ikke strekke til, samt dra hjem med dårlig samvittighet, kan utarte seg i slike fysiologiske og emosjonelle reaksjoner. Dette vil kunne ha påvirkning på hvordan de nyutdannede forventer å mestre tilpasset opplæring og blir dermed viktig å bidra til at de nyutdannede slipper slike opplevelser.

På mange måter kan også resultatene indikere at de nyutdannede faktisk mestrer tilpasset opplæring, til tross for at de fleste gir uttrykk for at det er både vanskelig og utfordrende. De fleste av de nyutdannede lærerne forteller om å variere og differensiere undervisningen for sine elever. Det å variere og differensiere undervisningen er i samsvar med læreplanverket sin definisjon av hva tilpasset opplæring er, og hvordan det skal, og bør gjennomføres. Det er også på mange måter vanskelig å vite om man mestrer tilpasset opplæring for ulike elever, ettersom tegnene på tilpasset opplæring er vanskelig å observere, og hvorvidt man lykkes med tilpasset opplæring er noe som ligger frem i tid ettersom det handler om eleven får et tilfredsstillende utbytte av opplæringen (Håstein & Werner, 2004, s. 51)

6.2 Hva opplever de nyutdannede læreren som utfordrende med tilpasset opplæring? Tid og ressurser

Resultatene fra den tematiske analysen viser at flere av de nyutdannede lærerne trekker frem tid og manglende ressurser som utfordringer med tilpasset opplæring. Flere av nyutdannede lærerne forteller at det handler om å få tid til å planlegge og gjennomføre tilpassede undervisnings opplegg som treffer alle elevene. Videre forteller noen av de nyutdannede lærerne at det handler om å få tid til å følge opp elevene knyttet til tilpasset opplæring, samt det evige dilemmaet om å få tid til å se alle elevene i en undervisnings økt. Når det gjelder ressurser forteller noen av de nyutdannede lærerne om at når det blir mange elever per lærer kan det bli utfordrende å tilpasse opplæringen for de ulike elevene.

I liket med resultatene i denne oppgaven forteller også noen av lærerne i Damsgaard (2015b, s. 18) studie at tid kan være et hinder knyttet til det å tilrettelegge undervisningen. Ifølge Damsgaards studie forteller noen av lærerne at de bruker mye unødvendig tid på både møter og rapportering, og uttrykker at dette er oppgaver som stjeler tid fra pedagogisk tilrettelegging og oppfølging. Videre er noen av lærerne i Damsgaards studie opptatt av at mye av den unødvendige tiden de bruker på rapportering og møter, kunne heller vært brukt på å forbedre og planlegge undervisningsopplegg som gir rom for variasjon og ulike arbeidsformer.

Det som lærerne uttrykker i Damsgaards studie i avsnittet ovenfor, samsvarer med funn fra tidsbruksutvalgets undersøkelse, der lærerne mener at det går mye tid til oppgaver som ikke er undervisningsrelatert. Lærerne som deltok i tidsbruksutvalgets undersøkelse forteller at de heller vil bruke mer tid på undervisning og faglig oppfølging av elevene (Kunnskapsdepartementet, 2009, s. 22). Dette er for øvrig også noe lærerne i Jenssen (2011, s. 45) studie uttrykker misnøye med, hva tiden blir brukt på og de mange oppgavene som de blir pålagt. Lærerne i Jenssens studien forteller i tillegg om en misnøye med de ytre betingelsene for tilpasset opplæring og forteller at de største utfordringene til tilpasset opplæring er knyttet til rammebetingelser.

Sett i lys av både studien til Jensen og Damsgaard kan resultatene i denne oppgaven antyde at mangel på tid er noe som flere lærere opplever som utfordrende når det gjelder tilpasset opplæring, ikke bare de nyutdannede lærerne i denne oppgaven. Dersom de nyutdannede lærerne opplever at de må bruke mye tid på oppgaver som ikke undervisningsrelatert istedenfor for tilpasset opplæring, så kan det være en forklaring på hvorfor flere de nyutdannede lærerne i denne oppgaven forteller at tid er en utfordring med tilpasset

opplæring. Det kan videre ses i sammenheng med resultatene der flere av de nyutdannede lærerne forteller at dersom de hadde hatt mer tid kunne de fulgt opp elevene bedre, laget bedre undervisningsopplegg og nådd flere elever knyttet til det å tilpasse opplæringen for ulike elever.

Resultatene kan også trolig indikere at flere av de nyutdannede lærerne i denne oppgaven muligens ikke ville sett tilpasset opplæring som såpass vanskelig og krevende dersom de hadde hatt mer tid disponibelt til å jobbe med prinsippet tilpasset opplæring. Dette med bakgrunn i at flere av nyutdannede lærerne uttrykker at dersom de hadde hatt mer tid disponibelt, ville de kunnet fulgt opp elevene bedre når det gjelder tilpasset opplæring og laget bedre undervisningsopplegg som treffer flere elever.

Slik resultatene viser kan mangel på tid på mange måter bli et hinder for de nyutdannede lærerne i møte med tilpasset opplæring. Dermed kan det kanskje argumenteres for at dersom de nyutdannede hadde hatt mer tid til rådighet ville dette trolig kunne bidratt til flere positive mestringserfaringer. Ved å ha bedre tid til å forberede, planlegge og tilpasse opplæring for hver enkelt elev, vil dette kunne gi rom for positive mestringserfaringer. Dersom de nyutdannede lærerne hadde fått flere positive mestringserfaringer ville dette kunne påvirke deres mestringsforventninger, ettersom positive mestringserfaringer gir grunnlag for mestringsforventninger (A. Bandura, 1977).

Resultatene i denne studien samsvarer også med det noen av lærerne forteller i Damsgaards (2015, s. 18) studie og Jensens (2011, s. 45) studie, at det å være alene i klasserommet med mange elever kan være et hinder eller en utfordring når det gjelder tilpasset opplæring. Resultatene kan dermed antyde at det ikke bare er de nyutdannede lærerne som peker på en slik utfordring, men også flere lærere. Ettersom resultatene i denne oppgaven samsvarer med det noen av lærerne forteller i både Jensens og Damsgaards studie, kan det være rimelig å anta at det er behov for en større lærertetthet eller voksentetthet. Dette vil trolig kunne bidra til at de nyutdannede lærerne og lærere generelt kan få positive mestringserfaringer og muligens oppleve tilpasset opplæring som mindre utfordrende. Dette med bakgrunn i at større lærertetthet er noe rektorer peker på som en grunnleggende faktor for å gi et tilpasset undervisningstilbud (Riksrevisjonen, 2006, s. 8). Lærertetthet er for øvrig noe Utdanningsforbund (2010, s. 7) også viser til som viktige rammebetingelser når det gjelder tilpasset opplæring.

Dersom det hadde blitt tilført ekstra ressurser gjennom økt lærertetthet er det ikke sikkert at elevene hadde fått et økt læringsutbytte og dermed en bedre tilpasset opplæring. Det er heller ikke sikkert at de nyutdannede lærerne ville opplevd tilpasset opplæring som mindre utfordrende og krevende. Dette kan ses i sammenheng med internasjonale studier og norske studier som er blitt gjort på teamet, der de ikke finner noen effekt av økt læringsressurser på elevers læringsutbytte (Sandsør, Reiling & Salvanes, 2019, s. 7).

Selv om forskning viser at økt lærertetthet trolig ikke vil gi elevene et økt læringsutbytte og dermed en bedre tilpasset opplæring er det viktig å høre på hva lærere tenker er utfordrende med tilpasset opplæring. Det er tross alt lærerne som må forvalte tilpasset opplæring i klasserommet og erfarer det på kroppen. Økt lærertett kan tenkes å kunne medføre at lærerne slipper å forvalte tilpasset opplæring i klasserommet alene, som trolig kan gi muligheter for en økt mestringsfølelse og gi grunnlag for gode mestringsopplevelser, som kan komme både lærere og elever til gode. Større lærertetthet kan også tenkes å bidra til at de nyutdannede vil få mer tid til å tilrettelegge for hver elev, og en bedre mulighet til å følge opp tilpasset opplæring for hver enkelt elev.

6.3 Hva opplever de nyutdannede lærerne som utfordrende med tilpasset opplæring? En mangfoldig elev gruppe med ulike faglige forutsetninger

Resultatene viser at flere av de nyutdannede lærerne trekker frem et bredt mangfold og det at elevene har ulikt faglig nivå som utfordrende med det å tilpasse opplæringen for ulike elever. Resultatene viser at mangfoldet og det faglige spennet i klasserommet byr på ulike utfordringer for flere av de nyutdannede lærerne når det gjelder tilpasset opplæring. Det er utfordringene som å kunne lage tilpassede undervisningsopplegg som treffer både de sterke og de svake elevene. Det er utfordringer som å nå alle elevene i en undervisnings økt og det er bestandig noen elever man ikke treffer med undervisningen. Det er utfordringer med egen kompetanse i møte med elever med ulike forutsetninger og det er utfordringer med tid, slik som kapitlet ovenfor pekte på.

Skaalvik og Skaalvik (2012, s. 160) finner i deres studie hvor de har intervjuet 36 lærere fra både barn og ungdomskolen at flere lærere i utvalget uttrykker at tilpasset opplæring er en stor utfordring, og som stort sett skyldes den store variasjonen i elevens forutsetninger. Dette er i likhet med det flere av lærerne i studien til Jenssen (2011, s. 47) uttrykker, der de forteller om

å ikke rekke over alle elevene fordi det er en så stor faglig forskjell i elvenes nivå når det gjelder tilpasset opplæring.

Ettersom resultatene i denne oppgaven samsvarer med både studien til Jensen (2011, s. 47) og Skaalvik og Skaalvik (2012, s. 160) kan resultatene indikere at det ikke bare er de nyutdannede lærerne i denne oppgaven som opplever tilpasset opplæring som utfordrende med bakgrunn i elevenes forutsetninger og faglig nivå. Selv om resultatene samsvarer med de to studiene ovenfor, gir det imidlertid ikke noen form for generalisering av resultatene.

Likevel kan slike resultater danne ett bilde av hva som er utfordrende med tilpasset opplæring, og eventuelt bidra til hvor man kan sette inn støtte for nyutdannede lærere når det gjelder tilpasset opplæring.

Tilpasset opplæring handler ifølge Nordahl (2012, s. 1) i bunn og grunn om at elever skal få realisert sine muligheter for både faglig og sosial læring, og deretter kunne gå inn i arbeidslivet eller fortsette videre med utdanningsløpet. Dette er for øvrig noe Nordahl (2012, s. 1) hevder at skolen ikke lykkes særlig godt med i dag. En kan derfor undre seg over om tilpasset opplæring er mulig å forvalte og gjennomføre for de nyutdannede lærerne for ett såpass bredt mangfold av elever med ulikt faglig nivå. Dette kan ses i sammenheng med det Olsen og Haug (2020, s. 11) skriver, at den største utfordringen lærere står ovenfor i klasserommet er å kunne møte og mestre forskjellene mellom elevene. Olsen og Haug (2020, s. 11) forteller videre at skolen skal møte denne variasjonen mellom eleven med prinsippet tilpasset opplæring, slik at opplæringen blir tilpasset og elevene får ett bedre utbytte, både faglig og sosialt.

Når resultatene viser at tilpasset opplæring er utfordrende for flere av de nyutdannede lærerne, så kan en kanskje undre seg over om tilpasset opplæring er det beste virkemiddelet for å møte variasjonen og mangfoldet blant elevene. Dette kan ses i sammenheng med det Nordahl (2012, s. 12) skriver at tilpasset opplæring ikke nødvendigvis bidrar til et økt læringsutbytte hos elevene. Det at tilpasset opplæring ikke er det beste virkemidlet kan videre ses i sammenheng med det Bachmann og Haug (2006) skriver om at tilpasset opplæring har en sterk ideologi i den norske enhetsskolen, likevel ser det ikke ut som vi lykkes med å realisere ideologien i pedagogisk praksis.

Det store spriket og forutsetningen til elevene skaper trolig ikke de beste vilkårene for mestringsopplevelser og mestringsforventninger for de nyutdannede lærerne. Dette med bakgrunn i at resultatene først og fremst viser at mangfoldet i skolen skaper utfordringer for flere av de nyutdannede lærerne når det gjelder tilpasset opplæring. Det kan tenkes at når noen av de nyutdannede lærerne opplever å ikke nå alle elevene i en undervisningsøkt, eller klarer å lage undervisningsopplegg som treffer alle elevene, danner det kanskje et dårlig grunnlag til forventning om mestring. Dersom mangfoldet blir utfordrende over en lengre tid for de nyutdannede lærerne når det gjelder tilpasset opplæring, kan dette ha trolig ha konsekvenser for hvordan en oppnår en inkluderende skole for alle. Dette ettersom mestringsforventninger ifølge Ozokcu (2017, s. 237) er en viktig faktor når det gjelder inkluderende undervisning, og er dermed av betydning hvordan lærere lykkes med en inkluderende praksis. I tillegg viser forskning at læreres mestringsforventninger er en viktig faktor når det gjelder læreres holdninger til elever med spesielle behov (Ozokcu, 2017, s. 236), som kan tenkes å være viktig faktor for å nå en inkluderende skole for alle.

6.4 Det å ha fagene sine fra grunnskoleutdanningen, en forutsetning for å gjennomføre og mestre tilpasset opplæring for ulike elever?

Resultatene fra analysen viste at noen av nyutdannede lærerne pekte på at det å ikke ha sine fag fra grunnskole lærerutdanning opplevdes som utfordrende når man skulle tilpasse opplæringen for ulike elever. En av de nyutdannede lærerne forteller at det å ha sine fag fra grunnskolelærerutdanningen gjør det å tilpasse undervisningen for ulike elever enkelt, men i fag du ikke har kompetanse i er det vanskelig. Videre forteller en annen av de nyutdannede lærerne om å undervise i fag som en ikke hadde fra grunnskoleutdanningen, medførte at man ikke hadde noen idebank. Dette skapte vanskeligheter med å tilpasse undervisningen, selv om didaktikken og pedagogikken kunne overføres mellom fagene.

I en undersøkelse som ble gjennomført av Riksrevisjonen (2006, s. 8) peker rektorene på at det er læreres kompetanse i tilrettelegging og gjennomføring av tilpasset opplæring som er den viktigste faktoren for å sikre at eleven får et godt opplæringstilbud. Videre fremhever rektorene i undersøkelsen at det å øke kompetansen hos lærerne på dette området som det viktigste tiltaket for å sikre et godt tilpasset opplæringstilbud ved deres skoler. Dersom de

nyutdannede lærerne skal få vise sin kompetanse i forhold til tilrettelegging og gjennomføring av tilpasset opplæring, slik som rektorene fremhever i undersøkelsen til Riksrevisjonen, er de trolig avhengig av at vilkårene legges til rette for det. Det å få undervise i sine fag og spesielt fordypningsfaget fra grunnskolelærere utdanningen kan tenkes å være et slikt vilkår. Hvorvidt det er viktig å ha fagene fra grunnskolelærere utdanningen for å kunne tilpasse opplæringen for ulike elever, har jeg imidlertid ikke funnet noen studier som belyser dette teamet.

Det finnes imidlertid en studie der Antonsen, Bjørndal, et al. (2020) resultater viser at de nyutdannede lærere som underviser i sine fag med faglig fordypning opplever både mestring og motivasjon, og bruker ulike didaktiske tilnærminger. Videre viser resultatene til Antonsen, Bjørndal, et al. (2020) at de nyutdannede lærerne som underviser i fag uten faglig fordypning brukte mer tid og ressurser på å lære seg fagkunnskap og didaktikk, samt erfarte utilstrekkelighet. Dette påvirket motivasjonen og engasjementet negativt både for undervisningen og yrkesutøvelsen for de nyutdannede lærerne, som måtte undervise i fag uten faglig fordypning. I likhet med Antonsen skriver Skaalvik og Skaalvik (2012, s. 34) at læreres mestringsforventninger vil styrkes dersom lærere underviser i fag en har god kompetanse i, og bruker undervisningsmetoder som læreren føler seg trygg og komfortabel med. På den andre siden vil det ha motsatt effekt på mestringsforventninger dersom lærere må undervise i fag som hun eller han ikke opplever å ha kunnskap eller ferdigheter i, eller blir pålagt å bruke arbeidsmetoder som han eller hun ikke føler seg trygg med (Skaalvik & Skaalvik, 2012, s. 34).

Resultatene sett i lys av det som blir fremhevet av både Antonsen, Bjørndal, et al. (2020) og Skaalvik og Skaalvik (2012, s. 34) i avsnittet ovenfor, vil kunne antyde at dersom de nyutdannede lærerne får muligheten til å undervise i sine fag fra grunnskoleutdanningen, vil dette kunne øke mestringsforventning når det gjelder å tilpasse opplæringen for ulike elever. Dette fordi det å undervise i sine fag kan bidra til at lærerne har et større engasjement til fagene og en større trygghet som også kan gi grunnlag for positive mestringserfaringer. Det kan trolig også argumenteres for at dersom de nyutdannede får undervise i fagene de føler seg kompetent i, vil det kunne bidra til at man er ett skritt nærmere å nå målene om en tilpasset opplæring for alle.

På den annen siden kan det å undervise i fagene som en ikke har kompetanse i, føre til lavere mestringsforventninger, mindre motivasjon og engasjement, noe som kan påvirke de nyutdannedes yrkes utøvelse negativt. Det kan trolig også argumenteres for det å ikke ha fordypningsfagene eller fagene fra grunnskole lærerutdanningen ikke skaper de beste vilkårene for mestringsforventninger og det å lykkes med tilpasset opplæring. Dersom en underviser i fag en ikke har kompetanse vil kanskje kunne få konsekvenser for hvordan man opplever å mestre tilpasse opplæring, og kan dermed tenkes å være en forklaring hvorfor noen av de nyutdannede opplever tilpasset opplærings som vanskelig og utfordrende. Når de nyutdannede lærerne må undervise i fag de ikke har kompetanse i fra grunnskoleutdanningen kan det trolig ha betydning for hvordan skolen oppnår tilpasset opplæring som igjen kan ha konsekvenser for elevenes læringsutbytte. Det kan ses i sammenheng med at vilkårene lærere arbeider under, spiller en rolle på kvaliteten på det arbeidet lærere gjør (Olsen & Haug, 2020, s. 30-31).

6.5 Tilpasset opplæring – et urimelig krav?

På mange måter fremstår det som at tilpasset opplæring er et urimelig krav som de nyutdannede lærerne står ovenfor når de møter praksis. For det første blir nyutdannede lærerne pliktig og ansvarlig gjennom opplæringsloven § 1-3 til å forvalte et politisk skapt begrep som har endret betydning og innhold fra 1970 tallet frem til 2005 (Jenssen & Lillejord, 2009). I dag dominerer den politiske begrepet tilpasset opplæring, mens det pedagogiske begrepet tilpasset opplæring blir i mye mindre grad brukt (Olsen & Haug, 2020, s. 16). Det å innfri kravet om at alle elever skal møte en tilpasset opplæring slik som opplæringsloven uttrykker er for øvrig ingen lett oppgave. Det blir derimot ikke lettere når tilpasset opplæring er lite konkret og samtidig så omfattende. Det kan ifølge Jenssen og Lillejord (2009) føre til at det lett blir uhåndterlig og vanskelig å omdanne begrepet tilpasset opplæring til praksisfeltet. Dette er for øvrig også noe Nordahl (2018, s. 32-33) peker på, at tilpasset opplæring har få klare føringer for hvordan prinsippet skal håndteres i praksis, og politikerne overlater det til skolene og læreren selv for å gi tilpasset opplæring et praktisk innhold. Selv om tilpasset opplæring har vært et gjeldene prinsipp i norsk skole i snart 40 år er den forskningsbaserte kunnskap svært begrenset ifølge Nordahl (2018, s. 33). I tillegg viser forskning at tilpasset opplæring blir forstått ulikt innad i skolen og mellom skoler, og dermed praktiseres det på ulike måter (Jenssen, 2011; Olsen & Haug, 2020, s. 13).

Ettersom prinsippet tilpasset opplæring er så omfattende, har få klare føringer og praktiseres ulikt fra skole til skole, og fra lærer til lærer, er det kanskje ikke så rart at flere av de nyutdannede i denne oppgaven opplever tilpasset opplæring som både vanskelig og utfordrende. Det er kanskje heller ikke så overaskende at de nyutdannede lærerne i resultatdelen beskriver det å mestre tilpasset opplæring for ulike elever med ord som «vanskelig, utfordrende og veldig vanskelig». I lys av slike resultater og det avsnittet ovenfor viser, kan det derfor gi grunnlag for å antyde at tilpasset opplæring er et urimelig krav som de nyutdannede lærerne står ovenfor. Likevel er det ikke mulig å redusere kravet om tilpasset opplæring ettersom elevene skal få et likeverdig og inkluderende opplæringstilbud (Skaalvik & Skaalvik, 2012, s. 160). Men på den andre siden blir tilpasset opplæring en utfordring for de fleste nyutdannede lærerne. Dette er for øvrig de ikke er alene om, slik flere studier viser (Antonsen, Maxwell, et al., 2020; Damsgaard, 2015a, 2015b; Jenssen, 2011; Skaalvik & Skaalvik, 2012).

Det fremstår heller ikke som vilkårene som de nyutdannede lærerne møter i praksis bidrar til å gjøre kravet om tilpasset opplæring noe lettere. For det første viser resultatene at tid er en utfordring som flere av de nyutdannede lærerne fremhever, noe som gjør å forvalte prinsippet tilpasset opplæring både vanskelig og krevende. Dette kan ses i sammenheng med resultatene som viser blant annet at noen av de nyutdannede lærerne ikke har tid til å følge opp sine elever når det gjelder tilpasset opplæring. For det andre viser resultatene at noen av de nyutdannede lærerne pekte på dersom en blir alene med mange elever kan dette være et hinder for å gjennomføre tilpasset opplæring. Dette samsvarer med andre studier slik drøftingen viser (Antonsen, Maxwell, et al., 2020; Damsgaard, 2015b; Jenssen, 2011; Skaalvik & Skaalvik, 2012). Dersom det er slik at man blir alene med tilpasset opplæring kan det argumenteres for at det ikke er de beste vilkårene for å gjennomføre tilpasset opplæring. For det tredje, dersom de nyutdannede ikke får undervise i fag de ikke har kompetanse i, fremstår det heller ikke som det beste vilkåret for å arbeide og mestre tilpasset opplæring. Ettersom resultatene viser at dersom en underviser i fag en har kompetanse i, er tilpasset opplæring enkelt, men på den andre siden blir det vanskelig dersom en ikke har kompetanse i fagene.

7 Avslutning

I dette avslutnings kapitlet vil det gitt en kort oppsummering over oppgavens resultater og det skal videre prøve å gis et svar på problemstillingens som ble formulert innledningsvis i oppgaven;

Hvordan opplever nyutdannede lærere å mestre tilpasset opplæring i en longitudinell studie, og hva oppleves som utfordrende med tilpasset opplæring?

I denne masteroppgaven har jeg undersøkt hvordan nyutdannede lærere i en longitudinell studie mestrer tilpasset opplæring og hva de tenker er utfordrende med tilpasset opplæring. Resultatene viser at flere av de nyutdannede lærerne beskriver tilpasset opplæring som både vanskelig og utfordrende. Flere av de nyutdannede lærerne beskriver tilpasset opplæring med ord som; «vanskelig, veldig vanskelig, strekker ikke til og utfordrende». Dette er beskrivelser som i liten grad samsvarer med det å mestre, og slike resultater kan dermed antyde at flere av de nyutdannede lærerne har lave mestringsforventninger når det gjelder tilpasset opplæring. Ett av bidragene for denne masteroppgaven kan derfor tenkes å være at det er et større behov for å bistå de nyutdannede lærerne med å skape positive mestringserfaringer og positive mestringsforventninger når det gjelder tilpasset opplæring.

Når det kommer til å gi svar på problemstillingen kan resultatene trolig gi grunnlag for å si at de nyutdannede lærerne i denne longitudinelle studien opplever å mestre tilpasset opplæring dårlig, ettersom flere av lærerne uttrykker det slik i datamaterialet. På mange måter kan også resultatene indikere at de nyutdannede faktisk mestrer tilpasset opplæring, til tross for at de fleste gir uttrykk for at det er både vanskelig og utfordrende. De fleste av de nyutdannede lærerne forteller om å variere og differensiere undervisningen for sine elever. Det å variere og differensiere undervisningen er i samsvar med læreplanverket sin definisjon av hva tilpasset opplæring er, og hvordan det skal, og bør gjennomføres. Likevel, gir ikke slike resultater noen form for generalisering, men kan danne et bilde av hvordan de nyutdannede i dette utvalgt har det i forhold til det å mestre tilpasset opplæring. Derimot må slike resultater tolkes med forsiktighet, dette fordi hensikten til Relemast prosjektet ikke var å undersøke hvordan nyutdannede lærere opplever å mestre tilpasset opplæring. Og det kan dermed tenkes at flere av de nyutdannede lærerne som deltok i prosjektet ikke har fått mulighet til å uttrykke sine meninger når gjelder opplevelsen av å mestre tilpasset opplæring.

Når det gjelder hva som er utfordrende med tilpasset opplæring viser resultatene først og fremst at de nyutdannede lærerne trekker frem temaet tid og ressurser. På mange måter fremstår det som at tiden som de nyutdannede lærerne har til rådighet til å jobbe med tilpasset opplæring blir et hinder for det å mestre tilpasset opplæring for ulike elever. Det fremstår også som, at dersom en blir alene med mange elever, kan dette også være et hinder for å mestre tilpasset opplæring.

For det andre viser resultatene at teamet mangfold og elevens faglige nivå er utfordring når det kommer til tilpasset opplæring. Det at de nyutdannede lærerne møter et så bredt mangfold av elever med ulike forutsetninger fremstår som en utfordring med å tilpasse undervisningen for ulike elever. For det tredje viser resultatene at det å ha kompetanse i fagene er en viktig faktor for dersom de nyutdannede lærerne opplever tilpasset opplæring som utfordrende eller ikke. Ettersom at kompetanse i fagene er en viktig faktor for det å mestre tilpasset opplæring for ulike elever blir det derfor viktig at skolen tilrettelegger for at de nyutdannedes får undervise i sine fordypningsfag.

7.1 Veiden videre

På mange måter blir det egentlig feil å stille spørsmålet om de nyutdannede lærerne mestrer tilpasset opplæring, spørsmålet som egentlig skulle blitt stilt er hvordan mestrer skolen tilpasset opplæring som helhet. Dersom det er noe som burde forskes videre på, er det absolutt dette. I denne studien fremkommer det i liten grad hva som gjør at noen av de nyutdannede forteller om det å mestre tilpasset opplæring, dette tenker jeg kunne vært interessant å undersøke videre.

En slik undersøkelse kunne gitt svar på hva som skal til for å lykkes med å tilpasse opplæring for ulike elever, og kunne vært et større bidrag til praksis feltet. Noe annet som kunne vært interessant å undersøke videre om det er noen forskjeller på hvordan spesialpedagoger mestrer tilpasset opplæring sammenlignet med lærere. Det kunne også vært interessant å gjøre en kvantitativ undersøkelse med et stort utvalg for å se på mestringsforventningene til lærere når det gjelder prinsippet tilpasset opplæring.

Referanseliste

- Achurra, C. & Villardón, L. (2012). Teacher' Self-Efficacy And Student Learning. *The European Journal of Social & Behavioural Sciences*, 2, 366-383.
10.15405/FutureAcademy/ejsbs(2301-2218).2012.2.17
- Alibakhshi, G., Nikdel, F. & Labbafi, A. (2020). Exploring the consequences of teachers' self-efficacy: a case of teachers of English as a foreign language. *Asian-Pacific Journal of Second and Foreign Language Education*, 5(1), 23. 10.1186/s40862-020-00102-1
- Antonsen, Y., Bjørndal, K. E. W. & Jakhelln, R. (2020). Nyutdannede grunnskolelæreres faglige fordypning og masteroppgave – relevant for skolen? *Nordisk tidsskrift for utdanning og praksis*, 14(2), 103-121. 10.23865/up.v14.2209
- Antonsen, Y., Maxwell, G., Bjørndal, K. E. W. & Jakhelln, R. E. (2020). Det er et kjemperart system» – spesialpedagogikk, tilpasset opplæring og nyutdannede læreres kompetanse. *Acta didactica Norge*, 14(2). 10.5617/adno.7918
- Artino Jr, A. R. (2012). Academic self-efficacy: from educational theory to instructional practice. *Perspect Med Educ*, 1(2), 76-85. 10.1007/s40037-012-0012-5
- Bachmann, K. & Haug, P. (2006). *Forskning om tilpasset opplæring* bd. nr 62.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: toward a unifying theory of behavioral change. *Psychol Rev*, 84(2), 191-215. 10.1037//0033-295X.84.2.191
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy : the exercise of control*. New York: Freeman.
- Barni, D., Danioni, F. & Benevene, P. (2019). Teachers' Self-Efficacy: The Role of Personal Values and Motivations for Teaching. *Frontiers in psychology*, 10, 1645-1645. 10.3389/fpsyg.2019.01645
- Befring, E., Næss, K.-A. B. & Tangen, R. (2019). *Spesialpedagogikk* (6. utgave. utg.). Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Berg, G. D. & Nes, K. (2007). *Kompetanse for tilpasset opplæring : artikkelsamling*. Oslo: Utdanningsdirektoratet.
- Braun, V. & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3, 77-101. 10.1191/1478088706qp063oa
- Braun, V. & Clarke, V. (2012). Thematic analysis. I (s. 57-71).
- Crotty, M. (2010) *The Foundation of sosial reasearch: Introduction: The research process*.

- Damsgaard, H. (2015a). Hvordan gjør vi det? Tilpasset opplæring i praksis. *Bedre skole*, 23-27.
- Damsgaard, H. (2015b). Når intensjon møter virkelighet - læreres erfaring med å tilpasse opplæringen. *Bedre skole*, 16-21.
- De nasjonale forskningsetiske komiteene (u. å). Hentet fra: <https://www.forskningsetikk.no/retningslinjer/>
- Glickman, C. D. & Tamashiro, R. T. (1982). *A comparison of first-year, fifth-year, and former teachers on efficacy, ego development, and problem solving*. [Brandon, Vt.] :.
- Goroshit, M. & Hen, M. (2014). Does Emotional Self-efficacy Predict Teachers' Self-efficacy and Empathy? *Journal of Education and Training Studies*, 2, 16-25.
10.11114/jets.v2i3.359
- Hausstätter, R. S. (2012). *Inkluderende spesialundervisning*. Bergen: Fagbokforl.
- Hølland, S. (2021). *Inkludering og tilpasset opplæring : til alle elevers beste* (1. utgave. utg.). Bergen: Fagbokforlaget.
- Håstein, H. & Werner, S. (2004). *Men de er jo så forskjellige! : tilpasset opplæring i vanlig undervisning* (2. utg. utg.). Oslo: Abstrakt forl.
- Jakhelln, R. (2018). Relemast. Hentet fra: <https://site.uit.no/relemast/>
- Jenssen, E. (2011). Jeg føler jeg har veldig lite ordinær undervisning i den klassen”: hva åtte lærere legger vekt på ved tilpasset opplæring.
- Jenssen, E. & Lillejord, S. (2009). Tilpasset opplæring: politisk dragkamp om pedagogisk praksis. *Acta Didactica Norge*, 3, 13. 10.5617/adno.1040
- Johannessen, A., Christoffersen, L. & Tufte, P. A. (2016). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode* (5. utg. utg.). Oslo: Abstrakt.
- Karlsen, S., Olufsen, M., Thorvaldsen, S. & Haugland, O. A. (2017). Et tidlig gløtt inn i den nye norske lærerutdanningen. *Uniped (Lillehammer)*, (4), 299-311.
10.18261/issn.1893-8981-2017-04-03
- Kvale, S., Brinkmann, S., Anderssen, T. M. & Rygge, J. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg. utg. Interview[s] learning the craft of qualitative research interviewing). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Kunnskapsdepartementet. (2017). Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen. Hentet fra: <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/verdier-og-prinsipper-for-grunnopplaringen/id2570003/>

Kunnskapsdepartementet. (2010). Forskrift for rammeplan for grunnskolelærerutdanningene for 1.-7. trinn og 5.-10. trinn. Hentet fra: <https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2010-03-01-295>

Kunnskapsdepartementet. (2009). Rapport fra tidsbruksutvalget. Oslo: kunnskapsdepartementet. Hentet fra: https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kd/vedlegg/grunnskole/tidsbrukutvalget/rapport_tidsbrukutvalget.pdf

Malterud, K. (2017). *Kvalitative forskningsmetoder for medisin og helsefag* (4. utg. utg.). Oslo: Universitetsforl.

Nilsen, S. & Buli-Holmberg, J. (2010). *Kvalitetsutvikling av tilpasset opplæring : om forbedring av opplæringen for barn og unge med særskilte behov*. Oslo: Universitetsforl.

Nordahl, T. (2012). Tilpasset opplæring - et ideologisk mistak i norsk skole? I (s. 91-109). Oslo: Universitetsforl.

Nordahl, T. (2018). *Inkluderende fellesskap for barn og unge*. Bergen: Fagbokforl.

Nordahl, T. & Hausstätter, R. S. (2010). *Spesialundervisningens forutsetninger, innsatser og resultater*.

Norsk senter for forskingsdata (u. å). Hentet fra: <http://pvo.nsd.no/prosjekt/48075>

Olsen, M. H. (2020). *Tilpasset opplæring og spesialundervisning* (1. utgave. utg.). Oslo: Pedlex.

Olsen, M. H. & Haug, P. (2020). *Tilpasset opplæring* (1. utgave. utg. Inkluderende skolemiljø). Oslo: Cappelen Damm akademisk.

Opplæringsloven (1998). Lov om grunnskolen og den videregående opplæringa (LOV- 1998 – 07.17-61) hentet fra: <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>

Ozokcu, O. (2017). INVESTIGATING THE RELATIONSHIP BETWEEN TEACHERS' SELF-EFFICACY BELIEFS AND EFFICACY FOR INCLUSION.
10.5281/zenodo.1133784

Postholm, M. B. (2010). *Kvalitativ metode : en innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier* (2. utg. utg.). Oslo: Universitetsforl.

Riksrevisjonen (2006). Riksrevisjonens undersøkelse av opplæringen i grunnskolen. Dokument nr. 3:10 (2005–2006). Oslo: Riksrevisjonen.

Hentet fra: https://www.stortinget.no/globalassets/pdf/dokumentserien/2005-2006/dok_3_10_2005_2006.pdf

Sandsør, A. M. J., Reiling, R. B. & Salvanes, K. V. (2019). *Hva vet vi om effekten av økt lærertetthet på elevenes læringsutbytte*: NIFU.

Skaalvik, E. M. & Skaalvik, S. (2012). *Skolen som arbeidsplass : trivsel, mestring og utfordringer*. Oslo: Universitetsforl.

Soodak, L. C. & Podell, D. M. (1993). Teacher Efficacy and Student Problem as Factors in Special Education Referral. *The Journal of special education*, 27(1), 66-81.
10.1177/002246699302700105

Swackhamer, L. E., Koellner, K., Basile, C. & Kimbrough, D. (2009). Increasing the Self-Efficacy of Inservice Teachers through Content Knowledge. *Teacher education quarterly (Claremont, Calif.)*, 36(2), 63-78.

Thagaard, T. (2018). *Systematikk og innlevelse : en innføring i kvalitative metoder* (5. utg. utg.). Bergen: Fagbokforl.

Utdanningsforbundet. (2021). Femårig lærerutdanninger og undervisningskompetanse. Hentet fra: <https://www.utdanningsforbundet.no/medlemsgrupper/universitet-og-hogskole/ny-master-i-grunnskolelærerutdanning-og-undervisningskompetanse/>

Utdanningsforbundet. (2010) Spesialundervisning - tallenes tale. Oslo. Hentet fra: https://utdanningsforbundet.no/globalassets/var-politikk/publikasjoner/temanotat/temanotat_2010_02.pdf

Zee, M. & Koomen, H. M. Y. (2016). Teacher Self-Efficacy and Its Effects on Classroom Processes, Student Academic Adjustment, and Teacher Well-Being: A Synthesis of 40 Years of Research. *Review of Educational Research*, 86(4), 981-1015.
10.3102/0034654315626801

Zimmerman, B. J. (2000). Self-Efficacy: An Essential Motive to Learn. *Contemp Educ Psychol*, 25(1), 82-91. 10.1006/ceps.1999.1016

Vedlegg

Intervjuguide 1

Første intervju – intervjuguide år 0 – etter innlevering av masteroppgave

Studenten:

Navn, alder, oppvekststed, 1-7 eller 5-10, hvilke fag har du?

Bakgrunn for valg av lærerutdanning/ masterutdanning

For 5-10 trinn - motiver for valg av fag 1

Har utdanningen vært som forventet/bedre/dårligere?

Skolen:

Oppfatning av skolens forventninger til lærerens kompetanse (kunnskap, ferdigheter og holdninger)? Hvor har du fått disse forventningene fra.

Perspektiver på egen utdanning og relevans. Egen kompetanse i forhold til skolens behov og forventninger.

Utdanningen:

Betydningen av fag/fagdidaktikk, profesjonsfag og praksis i utdanningen?

Utenlandsopphold?

Hva anser du som særlig relevant for profesjonsutøvelsen? Hva tenker du evt. at du mangler og som du mener utdanningen burde gitt?

Hvordan har du arbeidet med studiet? Tilrettelegging fra universitetet? Hva har du selv gjort? Har noe endret seg gjennom studiet? Synpunkt på egen læringsstrategier. Har det betydning/overføringsverdi for yrkesutøvelsen? Universitets innsats? Hva har hatt særskilt betydning for ditt læringsarbeid gjennom studiet.

Masteroppgaven:

Hva har du skrevet om? Hva fikk deg til å velge dette temaet? Hva har arbeidet med masteroppgaven gitt deg relatert til utvikling av din profesjonskunnskap? Har arbeidet med masteroppgaven vært som forventet, bedre eller dårligere? Kommenter

Om du skulle sammenligne med BA-oppgaven med masteroppgaven – hva har forskjellene vært? Fokuset på AL/AF betydning for lærerarbeidet?

FoU i utdanningen – betydning for lærerens arbeid/profesjonsutøvelsen?

Jobbutsikter:

Har du søkt og fått jobb? Hva er viktig for deg ved valg av arbeidsplass? Evt. kjennskap til den nye arbeidsplassen? Foretrukket arbeidsplass? Arbeidsplassens etterspørsel etter kompetanse – konkret? Mentorordning?

Ulike preferanser for søknader. Hva vil du helst jobbe med nå? På lang sikt? Ønsker for egen profesjonelle utvikling. Hva ser du fram til relatert til yrkesstarten?

Bekymringer relatert til yrkesstarten?

Integrert lærerutdanning IMA-Lu:

Hva forstår du av integrert i denne sammenhengen?

E-postkontakt ved årsskiftet:

Læreren blir bedt om å beskrive sine arbeidsoppgaver og si noe om erfaringer med egen kompetanse relatert til utfordringer i arbeidet gjennom høsten. Dette vil gjenta seg systematisk årlig gjennom hele forskningsprosjektet.

Oppfølgingsintervjuer:

Disse vil basere seg på en intervjuguide, informantenes svar fra innledende intervju samt e-postkontakten.

Husk kontaktinformasjon og samtykkeerklæring!!!

(Endring gjort i intervjuguiden 070316: *Endret fra kunnskap til kompetanse*)

Andre intervju – intervjuguide, år 1 i yrke

Intervjuet forutsetter at intervjuer har lest gjennom det først intervjuet og forbereder intervjusituasjonen på basis av intervjuguiden og tidligere transkripter slik at intervjuet blir mest mulig personsentrert.

Intervjuet foregår F2F eller om nødvendig på skype. Intervjuguiden sendes lærerne på forhånd etter at avtalen om intervjuet er inngått. Intervjuet kan ta inntil 90 minutt.

Koble tilbake til vår relasjon fra utdanninga. Opptatt av hva din kompetanse fra lærerutdanninga har betydd for deg i yrkesstarten.

Kontekst

Sist vi snakket skulle du... (rekapitulerer hva de sa om sine planer)

Din livssituasjon nå:

Hvor jobber du? Hvordan opplever du møtet med skolen og skolens nærmiljø/stedet? Som forventet/bedre eller dårligere?

Er det noe du opplever som særlig utfordrende i møte med skolens nærmiljø/stedet?

Hvordan vil du beskrive stedets næringsveier og livsgrunnlag?

Hvilken betydning har skolen i nærmiljøet/på stedet?

Boforhold, bor du alene? Familieforhold, ditt forhold til lokalsamfunnet (nytt, kjent, ukjent?)

Integrasjon i lokalsamfunnet. Familie, deltakelse i lokalmiljøet.

Din stilling:

Hvordan er ditt ansettelsesforhold? (Kontaktlærer, timelærer, faglærer, leder?)

Hvilke fag underviser du i?

Hvilke klassetrinn underviser du på?

Er du del av et team på skolen?

Arbeidsplassen/ skolen:

Hvordan vil du beskrive skolen din? (Antall lærer/antall elever. Bygning og infrastruktur).

Hvordan er sammensetningen av kollegiet? (kjønn, alder, fagsammensetning?)

Er det flere nyutdannede ved skolen?

Hvordan er skolens ledelse organisert?

Hvordan organiserer skolen samarbeid? (hvordan er evt. team organisert? hhvilke type samarbeid? om hva? Internt og eksternt)

Hvilke utviklingsarbeid drives på skolen? Er du en del av dette? (Hvis ja, gi eksempler. Hvis nei, hvorfor ikke?)

Kompetanse

Hvordan er din kompetanse (mastergrad) blitt mottatt i skolen? Gi eksempler

Hvordan vil du beskrive betydningen av din utdanningsbakgrunn fra lærerutdanninga? Har du hatt bruk for temaet fra masteroppgaven? (Hvis ja, gi eksempler. Hvis nei, hva tenker du om det?) Er det noen på din arbeidsplass som har lest din oppgave? Har du evt. fått noen respons på den?

Hva opplever du som særlig utfordrende i ditt arbeid knyttet til undervisningen? (Dette ønsker vi å dvele litt ved. Eksempler på aktuelle tema: Klasseledelse, didaktikk, fagdidaktikk, motivasjon/mestring, bruk av læringsteori i praksis, læreplanarbeid, mangfold/flerkulturelle forhold)

I forrige intervju var det flere som fokuserte på at masterutdanning er en ny utdanning, ulik tidligere allmennlærerutdanning. Flere var spent på hvordan ulikhet i utdanning ville slå ut i møtet med nye kolleger. Hvordan har dette vært for deg? Hvordan kommer eventuelt ulikhet til uttrykk i hverdagen?

Din FoU-kompetanse

Hva forstår du med FoU nå som du er kommet i arbeid?

Hvordan ser du på relevansen av din FoU-kompetanse fra utdanningen i dag?

Får du bruke din FoU-kompetanse? I forhold til undervisning, skoleutvikling, faglig utvikling. (Hvis ja, på hvilken måte, gi eksempler. Hvis nei, hva hindrer deg?)

Hvordan vurderer du mulighetene til ta initiativ til FoU-prosjekter?

Sammenhenger mellom kompetanse og kontekst

Hvordan opplever du møtet med elevene? Som forventet/bedre eller dårligere? Utdyp
Er det noe du opplever som særlige utfordrende? (Hvis ja, gi eksempler. Hvis nei, hva tenker du om det?) Føler du deg kompetent til å møte disse utfordringene?

Hvordan opplever du møtet med dine nye kolleger? Som forventet/bedre eller dårligere?
Utdyp

Hvordan vurderer du din kompetanse i møtet med dine nye kollegers kompetanse? Utdyp.
Har du funnet din plass i kollegiet? Sosialt sett.

Er det noe du opplever som særlig utfordrende i møte med dine kollegier? (Hvis ja, gi eksempler. Hvis nei, hva tenker du om det?)

Hvordan opplever du å samarbeide og kommunisere med elevenes foresatte? Som forventet/bedre eller dårligere? Utdyp.

Er det noe du opplever som særlig utfordrende i møte med elevenes foresatte? (Hvis ja, gi eksempler. Hvis nei, hva tenker du om det?)

Føler du deg kompetent i møte med elevenes foresatte? (Hvis ja, gi eksempler. Hvis nei, hva tenker du om det?)

Hva tenker du om skolens organisering av samarbeidet med de foresatte?

Hvordan opplever du kommunikasjonen med skolens ledelsen? Som forventet/bedre eller dårligere? Utdyp. Etterspør ledelsen din kompetanse? Opplever du noen utfordringer i møte med ledelsen?

Profesjonsidentitet og profesjonsutvikling.

Hvordan vil du beskrive deg som lærer i dag? Opplever du deg motivert for lærerarbeidet? Hvor stor grad av selvstendighet opplever du å ha i ditt arbeid?

Hvordan mener du at du mestrer arbeidet? Hvordan mener du at du mester å tilpasse opplæringen for ulike elever?

Har du opplevd å møte etiske utfordringer i yrkesutøvelsen? Gi eksempler

Har du mulighet til å reflektere rundt eget arbeid? Hvis ja, gi eksempler. Hvis nei, hva tenker du om det? Hvordan jobber dere på skolen for utvikling av lærernes egen læring?

Er du del av et veilednings-/mentorprogram? Om ja: Hvordan er dette organisert? Hvordan vurderer du betydningen av dette for din videre læring på arbeidsplassen?

Hva bidrar (ellers) til din videre læring på arbeidsplassen?

Avslutning

Hva har du lært av å være å læreryrket så langt?

Kommer du til å fortsette å jobbe på denne skolen? (Hva tenker du evt. om å søke ny jobb?)

Har du tanker om hvordan du vil utvikle deg videre som lærer? Føler du behov for mer/ny kompetanse/utdanning? (Utdyp)

Introdusere og begrunne endringer i den kvalitative studien (intervju 1,2,3 og 5) og den kvantitative delen.

Ny samtykkeerklæring. Kontaktinformasjon.

Fortsettelsen på den kvalitative delen – du hører fra oss til jul.

Tusen takk!

De påfølgende intervjuene vil bygge på intervjuguiden fra år 1, men tilpasses resultatene som framkommer i prosjektet.

Intervjuguide 2

Andre intervju – intervjuguide

Intervjuet forutsetter at intervjuer har lest gjennom det først intervjuet og forbereder intervjusituasjonen på basis av intervjuguiden og tidligere transkripter slik at intervjuet blir mest mulig personsentrert.

Intervjuet foregår F2F eller om nødvendig på skype. Intervjuguiden sendes lærerne på forhånd etter at avtalen om intervjuet er inngått. Intervjuet kan ta inntil 90 minutt.

Koble tilbake til vår relasjon fra utdanninga. Opptatt av hva din kompetanse fra lærerutdanninga har betydd for deg i yrkesstarten.

Kontekst

Sist vi snakket skulle du... (rekapitulerer hva de sa om sine planer)

Din livssituasjon nå:

Hvor jobber du? Hvordan opplever du møtet med skolen og skolens nærmiljø/stedet? Som forventet/bedre eller dårligere?

Er det noe du opplever som særlig utfordrende i møte med skolens nærmiljø/stedet?

➔ Hvordan vil du beskrive stedets næringsveier og livsgrunnlag?

Hvilken betydning har skolen i nærmiljøet/på stedet?

Boforhold, bor du alene? Familieforhold, ditt forhold til lokalsamfunnet (nytt, kjent, ukjent?)
Integrasjon i lokalsamfunnet. Familie, deltakelse i lokalmiljøet.

Har du tid til å gjøre ting du opplever som viktig utenom arbeidstid (eks. trene, friluftsliv, samvær med venner/familie o.a.)?

Din stilling:

Hvordan er ditt ansettelsesforhold? (Kontaktlærer, timelærer, faglærer, leder?)

Hvilke fag underviser du i?

Hvilke klassetrinn underviser du på?

Er du del av et team på skolen?

Arbeidsplassen/ skolen:

Hvordan vil du beskrive skolen din? (Antall lærer/antall elever. Bygning og infrastruktur).

Hvordan er sammensetningen av kollegiet? (kjønn, alder, fagsammensetning?)

Er det flere nyutdannede ved skolen?

Hvordan er skolens ledelse organisert?

Hvordan organiserer skolen samarbeid? (hvordan er evt. team organisert? hvilke type samarbeid? om hva? Internt og eksternt)

Hvilke utviklingsarbeid drives på skolen? Er du en del av dette? (Hvis ja, gi eksempler. Hvis nei, hvorfor ikke?)

Kompetanse

Hvordan er din kompetanse (mastergrad) blitt mottatt i skolen? Gi eksempler

Hvordan vil du beskrive betydningen av din utdanningsbakgrunn fra lærerutdanninga?

Har du hatt bruk for temaet fra masteroppgaven? (Hvis ja, gi eksempler. Hvis nei, hva tenker du om det?) Er det noen på din arbeidsplass som har lest din oppgave? Har du evt. fått noen respons på den?

Hva opplever du som særlig utfordrende i ditt arbeid knyttet til undervisningen? (Dette ønsker vi å dvele litt ved. Eksempler på aktuelle tema: Klasseledelse, didaktikk, fagdidaktikk, motivasjon/mestring, bruk av læringsteori i praksis, læreplanarbeid, mangfold/flerkulturelle forhold)

I forrige intervju var det flere som fokuserte på at masterutdanning er en ny utdanning, ulik tidligere allmennlærerutdanning. Flere var spent på hvordan ulikhet i utdanning ville slå ut i møtet med nye kolleger. Hvordan har dette vært for deg? Hvordan kommer eventuelt ulikhet til uttrykk i hverdagen?

Din FoU-kompetanse

Hva forstår du med FoU nå som du er kommet i arbeid?

Hvordan ser du på relevansen av din FoU-kompetanse fra utdanningen i dag?
Får du bruke din FoU-kompetanse? I forhold til undervisning, skoleutvikling, faglig utvikling.
(Hvis ja, på hvilken måte, gi eksempler. Hvis nei, hva hindrer deg?)
Hvordan vurderer du mulighetene til ta initiativ til FoU-prosjekter?

Sammenhenger mellom kompetanse og kontekst

Hvordan opplever du møtet med elevene? Som forventet/bedre eller dårligere? Utdyp
Er det noe du opplever som særlige utfordrende? (Hvis ja, gi eksempler. Hvis nei, hva tenker du om det?) Føler du deg kompetent til å møte disse utfordringene?

Hvordan opplever du møtet med dine nye kolleger? Som forventet/bedre eller dårligere?
Utdyp
Hvordan vurderer du din kompetanse i møtet med dine nye kollegers kompetanse? Utdyp.
Har du funnet din plass i kollegiet? Sosialt sett.
Er det noe du opplever som særlig utfordrende i møte med dine kollegier? (Hvis ja, gi eksempler. Hvis nei, hva tenker du om det?)

Hvordan opplever du å samarbeide og kommunisere med elevenes foresatte? Som forventet/bedre eller dårligere? Utdyp.

Er det noe du opplever som særlig utfordrende i møte med elevenes foresatte? (Hvis ja, gi eksempler. Hvis nei, hva tenker du om det?)

Føler du deg kompetent i møte med elevenes foresatte? (Hvis ja, gi eksempler. Hvis nei, hva tenker du om det?)

Hva tenker du om skolens organisering av samarbeidet med de foresatte?

Hvordan opplever du kommunikasjonen med skolens ledelsen? Som forventet/bedre eller dårligere? Utdyp. Etterspør ledelsen din kompetanse? Opplever du noen utfordringer i møte med ledelsen?

Profesjonsidentitet og profesjonsutvikling.

Hvordan vil du beskrive deg som lærer i dag? Opplever du deg motivert for lærerarbeidet?
Hvor stor grad av selvstendighet opplever du å ha i ditt arbeid?
Hva bidrar til din videre læring på arbeidsplassen?

? Hvordan jobber dere på skolen for utvikling av lærernes egen læring?

Har du fått tilbud om formalisert veiledning/mentorordning? Hvordan har denne veiledningen vært organisert? Hva har denne betydd for deg? Om du ikke har hatt mentor, har du savnet det? Har du hatt noen som har fungert som en mer uformell veileder?

Avslutning

Hva har du lært av å være i læreryrket så langt?

Kommer du til å fortsette å jobbe på denne skolen? (Hva tenker du evt. om å søke ny jobb?)
Har du tanker om hvordan du vil utvikle deg videre som lærer? Føler du behov for mer/ny kompetanse/utdanning? (Utdyp)

Introdusere og begrunne endringer i den kvalitative studien (intervju 1,2,3 og 5) og den kvantitative delen.

Ny samtykkeerklæring. Kontaktinformasjon.

Fortsettelsen på den kvalitative delen – du hører fra oss til jul.

Tusen takk!

Intervjuguide 3

Tredje intervju – intervjuguide (etter år 2 i jobb)

Intervjuet forutsetter at intervjuer har lest gjennom de tidligere intervjuene og forbereder intervjusituasjonen på basis av intervjuguiden og tidligere transkripter slik at intervjuet blir mest mulig personsentrert.

Intervjuet foregår F2F eller om nødvendig på skype. Intervjuguiden sendes lærerne på forhånd etter at avtalen om intervjuet er inngått. Intervjuet kan ta inntil 90 minutt.

Kontekst

Sist vi snakket skulle du... (rekapitulerer hva de sa om sine planer)

Din livssituasjon nå:

Hvor jobber du nå?

Har skiftet arbeidsplass:

Hvordan opplever du møtet med skolen og skolens nærmiljø/stedet? Som forventet/bedre eller dårligere?

Er det noe du opplever som særlig utfordrende i møte med skolens nærmiljø/stedet?

➔ Hvordan vil du beskrive stedets næringsveier og livsgrunnlag?

Hvilken betydning har skolen i nærmiljøet/på stedet?

Til alle:

Om endringer

Boforhold? Familieforhold? Forhold til lokalsamfunnet (nytt, kjent, ukjent?)

Integrasjon i lokalsamfunnet. Familie, deltakelse i lokalmiljøet.

Får du tid til å gjøre ting du opplever som viktig utenom arbeidstid (eks. trene, friluftsliv, samvær med venner/familie o.a.)?

Din stilling:

Hvordan er ditt ansettelsesforhold nå? (Kontaktlærer, timelærer, faglærer, leder?)

Tilsetningsforhold – fas/midlertidig?)

Hvilke fag underviser du i? Hvilke er fordypningsfagene dine fra lærerutdanningen, hvilke ikke?

Hvilke klassetrinn underviser du på?
Andre oppgaver? Nye oppgaver?

Arbeidsplassen/ skolen:

Om dette er en ny arbeidsplass for læreren, hvis ikke kan det sløyfes

Hvordan vil du beskrive skolen din? (Antall lærer/antall elever. Bygning og infrastruktur).

Hvordan er sammensetningen av kollegiet? (kjønn, alder, fagsammensetning?)

Er det flere nyutdannede ved skolen?

Hvordan er skolens ledelse organisert?

Hvordan organiserer skolen samarbeid? (hvordan er evt. team organisert? hhvilke type samarbeid? om hva? Internt og eksternt)

Hvilke utviklingsarbeid drives på skolen? Er du en del av dette? (Hvis ja, gi eksempler. Hvis nei, hvorfor ikke?)

Kompetanse

Hvordan vil du *nå* beskrive betydningen av din utdanningsbakgrunn fra lærerutdanninga?

Hvordan tenker du *nå* at din kompetanse (mastergrad, fag, fagdidaktikk, pedagogikk, FoU) er blitt mottatt i skolen? Gi eksempler

Har du hatt bruk for *temaet* fra masteroppgaven? (Hvis ja, gi eksempler. Hvis nei, hva tenker du om det?)

Er det nå noen på din arbeidsplass som har etterspurt/lest din oppgave? Har du evt. fått noen respons på den?

Hvor relevant mener du nå din kompetanse er for skolen?

Hva tenker du om sammenhengen mellom dine arbeidsoppgaver i forhold til kompetansen du har fra lærerutdanningen?

Opplever du din utdanning som relevant i forhold til det du oppfatter er skolens behov?

Din FoU-kompetanse

Hvordan ser du på relevansen av din FoU-kompetanse fra utdanningen i dag?

Får du bruke din FoU-kompetanse? I forhold til undervisning, skoleutvikling, faglig utvikling. (Hvis ja, på hvilken måte, gi eksempler. Hvis nei, hva hindrer deg?)

Hvordan vurderer du din mulighet (i forhold til din arbeidssituasjon) til ta initiativ til FoU-prosjekter?

Hvordan oppfatter du skolens interesse for at du skal ta i bruk din FoU-kompetanse? Hvordan kommer det til uttrykk?

**Har du bidratt til utvikling av ny kunnskap på din arbeidsplass, for lærere mer generelt?
Kunnskapsformidling?**

Sammenhenger mellom kompetanse og kontekst

Hvordan opplever du relasjonen med elevene? Har det endret seg fra ditt første år i arbeid?

Utdyp

Er det noe du opplever som særlige utfordrende? (Hvis ja, gi eksempler. Hvis nei, hva tenker du om det?) Føler du deg kompetent til å møte disse utfordringene? Hvordan mener du at du mestrer å tilpasse opplæringen for ulike elever?

Kjenner du deg bekreftet og akseptert av elevene? Lytter elevene til deg? Opplever du at elevene vurderer deg som relativt ny i yrket **og møter deg annerledes enn mer erfarne lærere?**

Hvordan opplever du relasjonen til dine kolleger?

Har det endret seg fra ditt første år i arbeid? Utdyp

Blir du lyttet til? Opplever du åpenhet i møte med dine kolleger? Blir du spurt om hjelp og kan du spørre om hjelp? Kjenner du deg bekreftet og akseptert? Hvordan opplever du at kollegene forholder seg til at du fortsatt er relativt ny i yrket?

I de forrige intervjuene var det flere som fokuserte på at masterutdanning er en ny utdanning, ulik tidligere allmennlærerutdanning. Flere var spent på hvordan ulikhet i utdanning ville slå ut i møtet med nye kolleger. Hva tenker du nå om dette forholdet? Hvordan kommer eventuelt ulikhet i utdanning til uttrykk i hverdagen?

Hvordan opplever du å samarbeide og kommunisere med elevenes foresatte?

Har noe endret seg i forhold til samarbeidet med foresatte?

Hvordan oppfatter du at du blir lyttet til i møte med foresatte? Hvordan vurderer du dialogen du har med de foresatte? Kjenner du deg bekreftet og akseptert? Hvordan opplever du at de foresatte forholder seg til at du fortsatt er relativt ny i yrket?

Føler du deg kompetent i møte med elevenes foresatte? (Hvis ja, gi eksempler. Hvis nei, hva tenker du om det?)

Hvordan opplever du i dag kommunikasjonen med skolens ledelse? Har noe endret seg fra det første året? Utdyp. Etterspør ledelsen din kompetanse, din faglige fordypning og din FoU-kompetanse? Opplever du noen utfordringer i møte med ledelsen?

Hvor hyppig har du møter, oppfatter du at du blir lyttet til. Hvordan kan du få kontakt med ledelsen om du trenger det?

Blir du lyttet til? Opplever du åpenhet i møte med ledelsen? Blir du spurt om bidrag og kan du spørre om hjelp? Kjenner du deg bekreftet og akseptert? Hvordan opplever du at ledelsen forholder seg til at du fortsatt er relativt ny i yrket?

Profesjonsidentitet og profesjonslæring

Hvordan vil du beskrive deg som lærer i dag?

Hva opplever du at du **særlig lykkes med** i ditt arbeid knyttet til *undervisningen* og har dette endret seg fra det første året? (Dette vil vi å dvele litt ved. Eksempler på aktuelle tema: Klasseledelse, didaktikk, fagdidaktikk, motivasjon/mestring, bruk av læringsteori i praksis, læreplanarbeid, mangfold/flerkulturelle forhold)

Hva opplever du som **strever med** i ditt arbeid knyttet til *undervisningen* og har dette endret seg fra det første året? (Dette vil vi å dvele litt ved. Eksempler på aktuelle tema: Klasseledelse, didaktikk, fagdidaktikk, motivasjon/mestring, bruk av læringsteori i praksis, læreplanarbeid, mangfold/flerkulturelle forhold)

Hva opplever du som du **særlig lykkes med** i forhold til *andre oppgaver* og har dette endret seg fra det første året?

(Dette vil vi å dvele litt ved. Eksempler på aktuelle tema: FoU, administrative oppgaver, sosiale og kulturelle oppgaver, ivaretagelse av enkeltelever)

Hva opplever du at du **strever med** i ditt arbeid knyttet til *andre oppgaver*, og har dette endret seg fra det første året?

(Dette vil vi å dvele litt ved. Eksempler på aktuelle tema: FoU, administrative oppgaver, sosiale og kulturelle oppgaver, ivaretagelse av enkeltelever)

Opplever du deg motivert for lærerarbeidet? Har dette endret seg siden du startet som lærer? Hva tenker du om din videre karriere? Har du tanker om hvordan du vil utvikle deg videre som lærer?

Kommer du til å fortsette å jobbe på denne skolen? (Hva tenker du evt. om å søke ny jobb?) Har du noen gang tenkt på å slutte som lærer og hva er evt. årsaker til det?

Har du mulighet til å reflektere rundt eget arbeid? Hvis ja, gi eksempler. Hvis nei, hva tenker du om det? Hvordan jobber dere på skolen for utvikling av lærernes egen læring? Hva bidrar til *din* videre læring på arbeidsplassen?

Vi spør igjen, er du omfattet av **en formalisert veiledning/mentorordning**?

Hvordan har den eventuelle veiledningen vært organisert og hva har dere tatt opp? Hva lærer du av mentor?

Eventuelt: Om du ikke har hatt mentor, har du savnet det? Har du hatt noen som har fungert som en uformell veileder? Hvordan har dette fungert?

Hva tenker du om det at nyutdannede skal ha en mentor? Hva ville være en god mentorordning for deg?

Hva har du lært av å være å læreryrket så langt?

Hva tenker du nå om overgangen mellom utdanning til arbeidsliv, etter to år i yrket?

Avslutning

La oss til slutt snakke litt om yrkesstolthet. Hva skjønner du av det? Hvordan vurderer du din egen yrkesstolthet? Hva vil du si om din lærerutdanning, hvordan bidrar den til yrkesstolthet?

Vi vil forsøk å få til et seminar for alle forskningsdeltakerne i RELEMAST våren 2018 i **Tromsø. (Reise og opphold dekket!)** Også med faglige bidrag. Noe du særlig kan ønske deg?

Kontaktinformasjon.

Tusen takk! Du hører fra oss til jul.

Intervjuguide 4

Fjerde intervju – intervjuguide (etter år 3 i jobb)

Intervjuet forutsetter at intervjuer har lest gjennom de tidligere intervjuene og forbereder intervjusituasjonen på basis av intervjuguiden og tidligere transkripter slik at intervjuet blir mest mulig personsentrert.

Intervjuet foregår F2F eller om nødvendig på skype. Intervjuguiden sendes lærerne på for hånden etter at avtalen om intervjuet er inngått. Intervjuet kan ta inntil 90 minutt.

Kontekst

Sist vi snakket skulle du... (rekapitulerer hva de sa om sine planer)

Din livssituasjon nå:

Hvor jobber du nå?

Din stilling og din kompetanse

Hvordan er ditt ansettelsesforhold? (Kontaktlærer, timelærer, faglærer, leder?

Tilsetningsforhold – fast/midlertidig?)

Hvilke klassetrinn underviser du på?

Hvilke fag underviser du i? Hvilke er fordypningsfagene dine fra lærerutdanningen, hvilke ikke? Hva betyr dette for deg?

Får du jobbe med fordypningsfagene videre? Hvorfor/hvorfor ikke

Andre oppgaver? Nye oppgaver?

Hvordan vurderer du relevansen av din utdanning og dine erfaringer i forhold til dine oppgaver på arbeidsplassen? (NB! Det samlede lærerarbeidet)

Har du dette året hatt bruk for *temaet* fra masteroppgaven?

Din FoU-kompetanse

Hvilket fokus har din arbeidsplass på FoU?

Hvordan initieres FoU-prosjekter på din arbeidsplass? Internt eller utenfra/eksternt?

Hvem tar initiativ til FoU prosjekter/leder dem?

Hva forstår du med FoU i dag?

Hvordan vurderer du relevansen av FoU-kompetansen fra utdanningen?

Har du bidratt til utvikling av ny praksis på din arbeidsplass? Kan du fortelle nærmere om det?

Hvordan er det tilrettelagt for kunnskaps- og erfaringsdeling om utviklings- og forskningsbasert kunnskap på din arbeidsplass?

Profesjonsidentitet og profesjonslæring

Hvordan vil du beskrive deg som lærer i dag?

Hva opplever du at du **særlig lykkes med** i ditt arbeid knyttet til *undervisningen* og i forhold til *andre oppgaver*? Har dette endret seg fra tidligere?

Hva opplever du som **strever med** i ditt arbeid knyttet til *undervisningen* og i forhold til *andre oppgaver*? Har dette endret seg fra tidligere?

I lærerutdanningen hadde vi mange diskusjoner og refleksjoner om hva slags lærer du ønsket å være (kontroll – varme). Hva tenker du om utfordringer og muligheter for å være den læreren du ønsker eller ønsket å være?

Kommunikasjon og relasjonsbygging

Hvordan opplever du relasjoner med elevene?

Hvordan jobber du for å utvikle gode relasjoner med elevene?

Hvordan opplever du relasjonen til dine kolleger?

Hvordan sitter du sammen med kolleger

Har dere teammøter, hvordan fungerer dette

Kan du beskrive deg som en solo lærer eller en team player

Hvordan jobber du for å utvikle gode relasjoner til dine kolleger?

Hvem samarbeider du tettest med?

Hvordan opplever du å samarbeide og kommunisere med elevenes foresatte?

Hvordan samarbeider du med foresatte?

Hvordan kommuniserer dere?

Hvordan jobber du for å utvikle et godt samarbeid med de foresatte?

Hvordan opplever du i dag kommunikasjonen med skolens ledelse?

Hvordan fungerer ledelsen, er de tett på/ingen kontakt?

Er ledelse involvert i undervisningsplanlegging?

Er det brannslukningsledelse eller strategisk ledelse?

Hvordan jobber du for å utvikle kommunikasjonen med ledelsen?

Utfordringer i hverdagen?

Hva synes du er mest utfordrende for deg i arbeidet med å være lærer? Hvordan takler du utfordringer som for eksempel stress i hverdagen? (Selvhjelp/kolleger/ledelse/andre)

Hva har utdanningen bidratt med i forhold til slike utfordringer?

Hva er det som gjør at du går på jobb hver dag?

Hvilke arbeidsoppgaver tar mest tid i hverdagen?

Hva bruker du tid på i hverdagen, planlegging av undervisning, Foreldrekontakt, rapportering?

Hva er det du konkret rapporterer på

Spesialpedagogisk kompetanse – er det en utfordring lenger eller har du nødvendig kunnskap, får den hjelp du trenger?

Avslutning

Kulturen på arbeidsplassen – kan du fortelle om kulturen på arbeidsplassen og hva den betyr for deg og ditt arbeid? (Stikkord nytenkende, kollektiv, tradisjonell)

Hva har du lært av å være å læreryrket så langt?

Kontaktinformasjon.

Tusen takk! Du hører fra oss til jul.

Datasikkerhet

Datasikkerhet – RELEMAST – kvalitative data

02.12.2020

Regler for håndtering av forskningsdata ved UiT er forankra i [Prinsipper og retningslinjer for forvaltning av forskningsdata ved UiT](#) Norges Arktiske Universitet (heretter forkorta til UiTs retningslinjer). RELEMAST følger alle forskningsetiske retningslinjer for UiT og NSD.

Vi vil operere med ett sett av transkripsjoner. NB! Lydfiler skal slettes etter ett år.

Transkripsjoner renses for personopplysninger og disse framkommer i koder. Transkriptene kan deles og lagres i teams/sharepoint i henhold til UiTs policy. https://uit.no/tavla/artikkel/631265/forskningsdata_kan_lagres_i_office_365

Alle lærerne har en kode fra L1 – L50 (mangler L15 og L17)

Lærerne er fordelt på Kull 1 (L1-L26), Kull 2 (L27- L38) og Kull 3 (L39-L50).

Kull 1 (K1) = 2015 avgangsår

Kull 2 (K2) = 2016 avgangsår

Kull 3 (K3) = 2017 avgangsår

Intervjuene ordnes i mapper etter kull (Kull 1, 2 3). I mappa er det undermapper med nr. intervjuet har i rekken og årstall intervjuet er gjort (I mappa til kull 1 vil første undermappe være: Intervju 1 v2015). Filene med transkripsjonene benevnes med lærernummer (L1 osv.)

Anonymisering

I transkriptene som skal deles må flest mulig personsensitive opplysninger fjernes og følgende gjøres:

Kun bruk av lærerkode, navn i toppfelt tas bort.

Skoler benevnes med samme nummer som lærer, altså L1 jobber på SKOLE1. Om læreren skifter arbeidsplass vil skolene benevnes med SKOLE1A, SKOLE1B osv.

Steder benevnes med STED, evt. større og mindre STED. Dersom det er naturlig å skille mellom stedet personen kommer fra og stedet personen jobber (i tilfelle hvor det framkommer i intervjuet at dette er samme eller to steder) bruker vi HJEMSTED og ARBEIDSSTED. I teksten bruker vi små bokstaver dersom stedet er et mindre sted (hjemsted) og store bokstaver dersom det er et større sted/by (ARBEIDSSTED). Her må den som transkriberer vurdere.

Andre personer benevnes med kollega 1, 2, 3 osv. eller sin funksjonstittel (rektor, fagleder osv.).

Navn på personer som ikke er nødvendige tas bare bort (eksempelvis vennen min, Hans, osv. erstattes med vennen min).

Mal for transkripter original og anonymisert

Intervju nr. i rekken og Lærerkode (eks. Intervju 1. L1)

Navn på intervjuer

Navn på den som har transkribert

Navn på lærer

Arbeidssted

Lengde på intervju

Intervjudato

Innledende kommentarer som evt. ikke transkriberes og tid og hva det handler om (eksempelvis 00.00.00 – 00.03.58 – om forrige intervju)

Int: Spørsmål

LX: Svar

Int: Nytt spørsmål

Transkripter som er anonymisert merkes med dette i overskriften og informasjon fjernes slik at det som står er følgende

Intervju 1. L1 ANONYMISERT

Lengde på intervju

Intervjudato

Innledende kommentarer som evt. ikke transkriberes og tid og hva det handler om (eksempelvis 00.00.00 – 00.03.58 – om forrige intervju)

Int: Spørsmål

L1: Svar

Int: Nytt spørsmål

Prosedyre når vi har ferdige transkripter

1. Transkriptet sendes fra den som har transkribert til forskergruppen via teams/sharepoint.
2. Prosjektleder lagrer en anonymisert og delbar versjon av transkriptet i teams/sharepoint i mappen RELEMAST
3. Intervjuer lagrer originalen og lydfil i TEAMS, denne slettes når det er gått ett år.

Nøkkelen. RELEMAST. Deltakere m/kontaktinformasjon

Intervjuerne har ansvar for å oppdatere listen fortløpende med navn kontaktinformasjon umiddelbart etter intervjuene. Listen ligger i Teams og oppdateres der. Den som endrer på listen må gi beskjed til de andre om endringene. Vi lagrer en evt. fysisk liste i låst skuff.

Julebrev

Sendes ut ca. 15. desember. Svarfrist ca. 1. februar. Sendes og mottas av **relemast@uit.no**. Svarbrev kopieres og deles med de andre i RELEMAST-gruppen av Rachel. Lagres som filer merket:

Lærer nr. og julebrevnr (Eksempel L1 JB1). Brevene lagres i teams/sharepoint og plasseres i mapper etter kull (Mappen: Kull 1 Julebrev). Julebrevene deles ikke med andre.

Deling av kvalitative data med andre utenfor RELEMAST-gruppen

Gjøres kun etter avtale med de andre i gruppa. Kun anonymiserte transkripter kan deles til ansatte eller studenter ved UiT som har underskrevet taushetserklæring. Dat deles via teams/sharepoint.

Analysert materiale

Dette legges i [teams/sharepoint](#) av de som har utviklet analysen slik at alle i gruppa har tilgang.

