

LUP

Mina Molberg Lie

Mastergradsoppgave

*«Jeg tror alle kan lære alt, man lærer bare på
forskjellige måter»*

En kvalitativ undersøkelse om elever med
ADHD og deres skolegang

“I believe anyone can learn anything, you just learn in different ways”

– Claimed by Anne Marthe

A qualitative study about pupils with ADHD and their experiences in school

Master i tilpasset opplæring

2020

Forord

Denne masteroppgaven setter punktum for 5 års skolegang for lærerutdanningen med Grunnskolelærer 1-7 og master i tilpasset opplæring. Jeg ville ikke vært foruten disse årene, og ser nå fram til å begynne i arbeidslivet som lærer. Lærerutdanningen har gitt meg kunnskap og erfaringer som har ført og bidratt til kritisk tenkning underveis og gode diskusjoner med medstudenter. Jeg føler meg trygg på og tror at det å jobbe som lærer kommer til å gi meg mange stjerneøyeblikk, flotte og unike elever og kolleger i tillegg til en spennende skolehverdag som lærer.

Jeg ønsker å rette en stor takk til Sara, Anne Marthe og Isak som har stilt opp, og på hver sin måte har bidratt og inspirert ved å dele sine historier, opplevelser og erfaringer fra egen skolegang. De har vist tillit, åpenhet og reflektert rundt skolehverdagen de hadde som barn og ungdom. Uten dere hadde dette prosjektet vært umulig å gjennomføre.

Tusen takk til veileder Rune Hausstätter som har kommet med tilbakemeldinger, forståelse og sitt kritiske blikk. Han har hele tiden sørget for at prosjektet har vært mulig å gjennomføre og har vært en stor inspirasjonskilde.

Tusen takk til familie og venner med mamma og søstre i spissen for all motivasjon, forståelse og heiarop underveis. Jeg er evig takknemlig for å ha dere! To små tantebarn er nok glade for at «ta Mina» er ferdig med skolen og endelig kan være med ut å leke igjen. Jeg gleder meg!

Elverum 13. april 2020.

Mina Molberg Lie

Norsk sammendrag

Oppgavens tittel: «Jeg tror alle kan lære alt, man lærer bare på forskjellige måter»

Undertittel: En kvalitativ undersøkelse om elever med ADHD og deres skolegang

I den norske skolen har man som lærer forskrifter, lover og læreplaner og forholde seg til. Opplæringsloven tar for seg blant annet elevens rettigheter om tilpasset opplæring (§1-3) og elevens rett til spesialundervisning når den ikke får tilfredsstillende utbytte av den ordinære opplæringen (§5-1). Med en skole med et vidt spekter av mangfold kommer også ulike forutsetninger og behov, noe som stiller en rekke krav og forventninger til læreren.

Formålet for oppgaven er å belyse hvilke erfaringer og opplevelser informanter med diagnostisert ADHD har fra sin skolegang. Informantene ser tilbake på sin skolegang i voksen alder og reflekterer rundt dette. ADHD kjennetegnes ved hyperaktivitet, oppmerksomhetsforstyrrelser og impulsivitet, og elever med ADHD har ofte vansker for å holde konsentrasjonen over lang tid. Samtidig kommer det fram både i intervjuene at dette kan skyldes undervisningsmetodene. Isak og Anne Marthe fikk begge påvist diagnosen ADHD i barneskolen, mens Sara ikke fikk diagnosen før i voksen alder.

Problemstillingen i min masteroppgave er som følger:

«Hvilke erfaringer og opplevelser har elever med ADHD fra egen skolegang?».

For å få svar på problemstillingen har jeg benyttet en kvalitativ tilnærming med semistrukturert intervju som metode. Jeg har valgt å intervju tre voksne som er ferdig med grunnskolen fordi disse kan reflektere i et retroperspektiv og bidra til å belyse problemstillingen tydeligere.

Resultatene viser flere faktorer som kan relateres til elevenes erfaringer og opplevelser i grunnskolen. Relasjoner, anerkjennelse, medvirkning, tilhørighet og atferdsvansker er det som er gjentagende temaer hos informantene. I tillegg viser intervjuene med informantene verdien av å lytte, anerkjenne og hele tiden jobbe med relasjoner. Oppgaven forteller oss at uten en god relasjon mellom lærer og elev er det ikke hensiktsmessig å drive med kartleggingsprøver og testing, da relasjoner er en så avgjørende faktor for læring og utvikling.

Abstract

Title: *“I believe anyone can learn anything, you just learn in different ways”*

Subtitle: A qualitative study about pupils with ADHD and their experiences in school

In the Norwegian school system there are a number of laws, regulations, regulations, and a curriculum to adhere to. The Education Act (opplæringsloven) provides the pupils rights to adapted education (§1-3), and the right to special education when the pupil doesn't achieve satisfactory learning outcomes from ordinary teaching (§5-1). A school full of diversity comes with different preconditions and needs. This places a number of expectations and demands on the teacher.

The purpose of this thesis is to shed light on the school experiences of prior pupils have from their schooling. The informants are asked to look back on their school experiences and reflect on them. ADHD is an abbreviation for Attention deficit, hyper-activity disorder, and pupils with ADHD often find it difficult to stay focused for longer periods of time. It appears in the interviews that this may be due to teaching methods. Isak and Anne Marthe were both diagnosed with ADHD in primary school, while Sara was not diagnosed until she became an adult.

The issue I wish to focus on:

“What kind of experiences do pupils with ADHD have from their own schooling?”

The method I have used is a qualitative research approach consisting of semi-structured interviews with three adults that have finished primary school.

The results show several factors related to the pupils' experiences in primary school. Relations between pupil and teacher, and pupil and pupil, recognition, involvement, a sense of belonging, and behavioral difficulties are themes related to all informants. In addition, the interviews show the value of listening, recognizing and constantly working with relations to the pupils. The results tell us that the relationship is a crucial factor for learning and development, and it is not expedient to conduct tests without an established a positive relationship.

Innhold

Forord	2
Norsk sammendrag	3
Abstract	4
Innhold	5
1. Innledning	7
1.1 <i>Bakgrunn for valg av tema</i>	7
1.2 <i>Problemstilling</i>	9
1.3 <i>Oppbygging av oppgaven</i>	10
2. Teoretisk bakgrunn	11
2.1 <i>Spesialpedagogikk og spesialundervisning i skolen</i>	11
2.2 <i>Relasjoner</i>	14
2.2.1 Lærer-elev-relasjon.....	16
2.2.2 Medvirkning og involvering	19
2.3 <i>Relasjonens betydning</i>	20
2.4 <i>ADHD i skolen</i>	23
2.4.1 Samarbeid med andre	26
2.4.2 Atferdsproblemer	28
2.4.3 Elever med atferdsvansker uten spesifikk diagnose.....	30
3. Metode	33
3.1 <i>Valg av metode</i>	33
3.1.1 Intervju som metode	34
3.1.2 Etiske spørsmål og overveielser i forskningsprosessen	35
3.2 <i>Vitenskapsteoretiske perspektiver</i>	37
3.2.1 Den hermeneutiske tilnærmingen.....	37
3.2.2 Fenomenologi	38
3.3 <i>Design</i>	39

3.4	<i>Reliabilitet (pålitelighet) og validitet (gyldighet) i forskning</i>	39
3.5	<i>Utvalg av informanter</i>	41
3.6	<i>Forberedelser til intervju</i>	42
3.7	<i>Gjennomføring av intervju</i>	43
4.	Presentasjon av empiri	45
4.1	<i>Informantene</i>	46
4.2	<i>Positive opplevelser fra skolegangen</i>	47
4.3	<i>Utfordringer i undervisningen med ADHD</i>	49
4.3.1	<i>Anerkjennelse, medvirkning og tilrettelegging i undervisningen</i>	52
4.3.2	<i>Depresjon og mobbing</i>	54
4.3.3	<i>Ansvarsfraskrivelse</i>	56
4.4	<i>Relasjoner</i>	56
4.4.1	<i>Relasjoner til medelever</i>	59
5.	Drøfting	61
5.1	<i>Begrepe spesialundervisning og tilpasset opplæring i undervisningen</i>	61
5.1.1	<i>De overordnede målene i praksis</i>	63
5.1.2	<i>Tilrettelegging av vansker og barrierer</i>	66
5.2	<i>Relasjonen mellom lærer og elev</i>	67
5.2.1	<i>Sammenhengen mellom relasjonene og læringsutbyttet</i>	71
5.2.2	<i>Grad av problematferd i sammenheng med relasjonene</i>	72
5.3	<i>Samarbeidsevner og vennskap</i>	74
6.	Avslutning	76
6.1	<i>Implikasjoner til praksis og videre forskning</i>	78
	Litteraturliste	79
	Vedlegg 1: Intervjuguide	84
	Vedlegg 2: Informasjonsskriv	86
	Vedlegg 3: Samtykkeskjema	88
	Vedlegg 4: Norsk senter for forskningsdata - NSD	89

1. Innledning

1.1 Bakgrunn for valg av tema

Evnen til å håndtere sinne, frustrasjon og det å la være å møte negative stimuli med uhensiktsmessige verbale eller fysiske responser blir utviklet i førskolealderen og er en viktig utviklingsperiode. Det er normalt at alle barn i to-femårsalderen iblant viser sinne og frustrasjon, men aggresjonsnivået vil gradvis synke betraktelig i tråd med barnets sosiale kompetanse (Drugli, 2013, s. 46-48). Etterhvert som barnet blir eldre vil dette utvikle seg til å bli noe barnet mestrer i større grad enn tidligere. I tillegg har det kommet dokumentasjon på betydningen av tidlig innsats, og hvordan dette kan være med på å forebygge psykisk sykdom og atferdsproblemer.

Olsen og Traavik (2010, s. 41) hevder at noen risikofaktorer forteller oss hvilken type atferd hos elever som bør få varselampene våre til å lyse, og som kan være en indikasjon på hvem som sliter og har behov for å bli sett. Luthar, 2006 i Olsen og Traavik (2010) redegjør for hvordan sinne og aggresjon kan ses i barnets kompetanse til selvregulering, hvor også betydningen av å etablere og opprettholde et vennskap er stor. Barn og unge som utøver uønsket atferd preget av konflikter og mangel på positive tilbakemeldinger kan synes å være en av de største risikofaktorene. Man trekker særlig fram de elevene som stadig mottar flere negative enn positive tilbakemeldinger fra en voksen. Samtidig kan også risikofaktorer i en sammenheng være en resiliensfaktor i en annen (Olsen & Traavik, 2010, s. 59). Det finnes flere definisjoner av begrepet resiliens, men Borge (2018, s. 18) definerer resiliens slik: «Resiliens er god fungering tross risiko».

Borge (2018, s. 21) understreker at det er forskjeller på definisjonene av resiliens. Studerer man ulike miljøer med ulike typer risiko og påkjenninger bør det imidlertid spesifiseres om dette er knyttet til følelser, tanker, atferd, skolegang, familie eller venner.

Et land som Norge har etter min mening, et rikt mangfold bestående av blant annet minoritetsspråklige, flerkulturelle, diagnoser, funksjonshemming, etnisk bakgrunn og religion. Dette kan jeg også se at gjenspeiler seg i skolen hvor jeg hver dag har møtt et rikt mangfold av ulike elever. I enhver klasse er det ulike elever, alle med ulike behov og forutsetninger. Derfor er det viktig at man som lærer er bevisst på hvilket mangfold skolen

og klassen består av, slik at man på best mulig måte kan tilrettelegge for og ivareta et godt psykososialt læringsmiljø.

På grunn av dette ønsker jeg å forske på og undersøke tidligere elevers opplevelse og erfaring av sin skolegang med fokus på ADHD. Fokuset vil være på voksne som har fullført grunnskolen og vil derfor bære preg av tilbakeblikk. I et forskningsprosjekt som dette mener jeg at dette egner seg best for å skåne, beskytte og minske belastningen hos barn da disse temaene kan være et sensitivt og sårt tema.

Elever med diagnosen ADHD - *Attention Deficit Hyperactivity Disorder* (Hoem, 2013, s. 110) (heretter kalt ADHD) er i skolen en kjent og utbredt diagnose man ofte møter og bør ha kunnskap om i arbeid med barn og unge. Fra egen praksis i lærerstudiet har jeg opplevd at lærere ofte bruker ADHD som en unnskyldning og eventuell bortforklaring på elevens atferd eller vansker. Det har vært flere bortforklaringer om at eleven på grunn av sin diagnose utøver problematferd og at man av den grunn ikke klarer å utføre gitte oppgaver. I tillegg opplever jeg at elever med ADHD blir karakterisert som «problembarn» og en byrde for lærere i klasserommet. Man kan si at man i stedet burde stille seg spørsmålene «*hvorfor?*» og «*hvordan?*». Hvorfor er det slik at eleven ikke er i stand til å konsentrere seg eller er motivert for skolearbeid? Er det støy rundt? Er oppgavene for vanskelige eller for lette? Hvordan er relasjonen mellom lærer-elev og elev-elev? Hvordan kan jeg hjelpe eleven i en slik situasjon? Ved hjelp av slike spørsmål kan det hende at man kan forstå eleven bedre ved å fokusere på systemet fremfor individet. Samtidig er jeg klar over at lærere har en hektisk hverdag med mange elever, derfor mener jeg det er viktig å belyse elevenes opplevelse av tilrettelegging, relasjoner og skolegang med fokus på ADHD.

Spesialpedagogikken har en rekke mål og oppgaver som fokuserer på å forebygge vansker og barrierer i tillegg til å avhjelpe og redusere vansker og barrierer som eksisterer (Tangen, 2016c, s. 17). En av informantene i dette forskningsprosjektet har ved hjelp av pedagogisk-psykologisk tjeneste (NOU 2016:14) (heretter kalt PPT) fått vedtak om spesialundervisning, mens to ikke har hatt vedtak om spesialundervisning, dette kommer jeg nærmere inn på i 4.1. PPT har ifølge Lassen (2012, s. 173) to hovedoppgaver; hvor den første er å hjelpe skolen og lærere slik at man på en bedre og lettere måte kan legge til rette for elever med særlige behov. Den andre er som nevnt tidligere å foreta sakkyndige vurderinger om eleven har rett eller behov for spesialundervisning.

1.2 Problemstilling

Formålet med dette forskningsprosjektet er å belyse og få innblikk i elevenes opplevelse av egen skolegang. Jeg har valgt å intervju elever som enten har fått påvist diagnosen ADHD i løpet av skolegangen eller i voksen alder. Noen informanter har hatt vedtak om spesialundervisning og andre ikke, men målet med prosjektet er å fremme elevenes erfaringer, opplevelser og oppfatninger av egen skolegang. Fordi diagnosen ADHD og spesialundervisning kan være et sensitivt og intimt tema er prosjektet avgrenset til å dreie seg om voksnes erfaringer som reflekterer tilbake på sin skolegang. Det er i tillegg grunn til å anta at voksne i større grad reflekterer bedre og dette vil være å foretrekke i et slikt prosjekt.

Med utgangspunkt i dette er følgende problemstilling formulert:

Hvilke erfaringer og opplevelser har elever med ADHD fra egen skolegang?

Med bakgrunn i den valgte problemstillingen er det blitt formulert forskningsspørsmål som kan bidra til å belyse problemstillingen og kan være sentrale for å forstå opplevelsene og erfaringene elevene sitter igjen med etter endt skolegang:

- *Hvilke positive og negative minner har eleven fra egen skolegang?*
- *Hvilke relasjoner hadde eleven til lærere og medelever?*
- *Opplevde eleven å ha innvirkning og bli tatt hensyn til i undervisningen?*

I hver skoleklasse vil det som regel være en eller flere elever som har diagnosen ADHD, med mistanke om, eller som er under utredning av diagnosen ADHD. Mitt inntrykk av disse elevenes skolesituasjon er at det stort sett er en negativ holdning blant lærere rundt elever med ADHD. I tillegg har jeg opplevd en oppfatning om at det er vanskelig å tilrettelegge undervisningen for elever med ADHD, de fører til mye uro i klasserommet og at de mer eller mindre er en belastning for medelever og lærere. I praksis har jeg imidlertid erfart at disse elevene ofte blir misforstått og undervurdert både faglig og sosialt, og derfor ønsker jeg å finne ut av hvordan elever selv gjennom skolegangen opplever og reflekterer rundt dette i etterkant.

1.3 Oppbygging av oppgaven

Kapittel 2.0 tar for seg det teoretiske perspektivet som er grunnlaget for forskningsprosjektet. Hovedfokuset i dette kapitlet ligger på begreper som spesialundervisning, relasjoner, ADHD og anerkjennelse.

Kapittel 3.0 beskriver den metodiske tilnærmingen benyttet i masteroppgaven. Det blir redegjort for valg av metode og dette blir beskrevet opp mot en fenomenologisk og hermeneutisk tilnærming.

Kapittel 4.0 utgjør en presentasjon av de empiriske funnene som er gjort ved hjelp av intervju med informantene. Ved hjelp av intervjuguiden kom alle informantene innom de valgte sentrale temaene, men det dukket også opp historier og temaer som informantene selv fortalte og utdypet. Med bakgrunn i de utførte intervjuene er det delt opp i kategorier bestående av positive minner, utfordringer knyttet til skolegangen, anerkjennelse, medvirkning og tilrettelegging i undervisningen, depresjon og mobbing og relasjoner lærer-elev og mellom medelever. I utvalget av temaer måtte noen temaer som forventninger og hjem-skole samarbeid utelukkes på grunn av oppgavens omfang, men det skal også sies at dette kan spille en rolle når man diskuterer elevenes erfaringer og opplevelser fra egen skolegang.

I kapittel 5.0 blir teorien og funn drøftet opp mot hverandre. Inndelingen er gjort med utgangspunkt i teorikapitlet og presentasjonen av empirien. Disse delkapitlene er spesialundervisning og tilpasset opplæring i undervisningen, relasjoner og samarbeidsevner og vennskap.

Kapittel 6.0 inneholder en konklusjon og oppsummering basert på teori, funn av empiri og drøfting.

2. Teoretisk bakgrunn

I dette kapittelet vil jeg ta for meg ulike teoretiske perspektiver, lovverk og tidligere forskning. Emner som vil bli tatt opp er spesialpedagogikk, spesialundervisning, tilpasset opplæring i skolen, relasjoner, relasjonens betydning og ADHD i skolen. For å få et bredere innsyn og forståelse av elevers opplevelse og erfaringer av skolegang, vil det være sentralt å ha en forståelse av hva den teoretiske bakgrunnen, tidligere forskning og lovverket sier om dette innenfor de ulike områdene.

2.1 Spesialpedagogikk og spesialundervisning i skolen

§1-3 og 1-4 i Opplæringslova (1998) sier at opplæringen skal være tilpasset evnene og forutsetningene til eleven. Dersom skolen, lærere eller foresatte opplever eller er bekymret for at en elev kan være i fare for å bli hengende etter i lesing, skriving eller regning, skal skolen sørge for at disse elevene får en egnet intensiv og tilpasset opplæring slik at den forventede progresjonen blir oppnådd. Opplæringslova (1998) redegjør for at denne opplæringen i en kort periode kan gis alene, men dersom eleven fremdeles ikke har eller ikke kan få tilfredsstillende utbytte av den ordinære undervisningen, blir elevens rett til spesialundervisning gjeldende – slik som beskrevet i §5-1 i Opplæringslova (1998). Før det blir fattet vedtak om spesialundervisning, skal det foreligge en sakkyndig vurdering av elevens behov for spesialundervisning, og hvilket tilbud det er hensiktsmessig å gi. Den sakkyndige vurderingen skal belyse alle sidene av elevens behov og det allerede eksisterende opplæringstilbudet (Wilson, Lie & Hausstätter, 2010, s. 27). Dette innebærer at lærere plikter å legge til rette for en god undervisning, i tillegg til at man skal vurdere om en elev har behov spesialundervisning. I slike situasjoner må man melde ifra om dette, og før en henvisning til PPT blir sendt er både skolen og lærere pliktig til å innhente samtykke fra foresatte og/eller eleven (Tangen, 2016b, s. 121), og prøve ut alternative tiltak.

Tangen (2016b, s. 109) redegjør for begrepet spesialundervisning, og hevder at definisjonen av spesialundervisning ikke sier noe om innholdet i opplæringen eller hvilken form denne skal ha. Loven på sin side angir en rekke vilkår som må oppfylles og hvordan man skal gå fram i forbindelse med vedtak om spesialundervisning. En viktig forutsetning er at spesialundervisningen skiller seg fra den ordinære undervisningen ved at den blant annet i større grad er tilpasset elevens spesielle behov og forutsetninger. Tangen (2016b, s. 109)

kaller dette for *individualisert undervisning*. Det er imidlertid viktig at man ikke forveksler dette med *enetimer*, men dette betyr at opplæringen og undervisningen skal være planlagt og gjennomføres ut fra elevens behov som er grunnen til at det skal utarbeides en individuell opplæringsplan for alle elever som mottar spesialundervisning Gommæs og Rognhaug (2016, s. 395).

I arbeid med spesialpedagogikk og spesialundervisning møter man ifølge Tangen (2016b, s. 110) på en rekke etiske dilemmaer og utfordringer. Dette ser man blant annet ved at spesialundervisning kan være sosialt stigmatiserende, i tillegg til at det kan få negative konsekvenser for eleven det gjelder. På en annen side kan eleven bli skadelidende dersom han eller hun ikke får et annet opplæringstilbud enn det som gis i den ordinære undervisningen. Haug (1999, s. 210-2011) skriver at spesialundervisningsfenomenet har hatt en stor utvikling hvor man gikk fra å synliggjøre fenomenet, definere ulike grupper med særlige behov og utvikle et diagnostiseringssystem. Samtidig mente han at dette kunne virke diskriminerende. På grunn av dette tok man bort noen av ordene som kunne virke diskriminerende, som til slutt resulterte i at begrepene og ordene kun var å finne i lovverk, og ikke lenger i læreplaner. I dag har man heller fokus på prinsippet om tilpasset opplæring som gjelder alle elever.

Tangen (2016c, s. 17) redegjør for spesialpedagogikkens overordnede mål og oppgaver på følgende måte:

«Spesialpedagogikkens overordnede mål er å fremme gode lærings-, utviklings- og livsvilkår for barn, unge og voksne som av ulike grunner møter – eller er i betydelig risiko for å møte – funksjonshemmende vansker og barrierer i sin utvikling, læring og livsutfoldelse»

Videre skriver Tangen (2016c, s. 17) at dette målet innebærer to sentrale og faglige oppgaver. Man skal forebygge, avhjelpe og redusere. Man skal altså forebygge at vansker og barrierer kan oppstå eller utvikler seg, i tillegg til at man skal redusere de vanskene og barrierene som allerede eksisterer. Først og fremst bør man arbeide for å forebygge at vansker og barrierer kan oppstå, men dersom man ikke er i stand til dette eller har oppdaget disse for sent, er det helt avgjørende at man er i stand til å sette inn tiltak for å redusere vanskene eller barrierene eleven allerede har eller som finnes i klasserommet. Dette bygger

på en rekke verdier i skolen som likeverd, deltakelse, inkludering og livskvalitet (Tangen, 2016c, s. 18).

Begrepene «vansker og barrierer» blir ofte forbundet med noe som eksisterer hos eleven i en individuell forståelsesmåte, og tar utgangspunkt i at funksjonshemningen er knyttet til særtrekk hos vedkommende. I tillegg gir en slik forståelsesmåte grunnlag for å fokusere på individuelle problemer for å avhjelpe eller kompensere for en mangeltilstand. Fokuset blir da å gjøre noe med eller for individet – som i dette tilfellet er eleven. Like viktig, om ikke viktigere er det å ha en samfunnsmessig og relasjonell forståelse på vansker og barrierer som elever kan møte i en undervisnings- og skolesituasjon. Den samfunnsmessige forståelsesmodellen viser til at en funksjonshemming er en konsekvens og følge av omgivelsenes krav og manglende tilrettelegging. I tillegg fokuserer denne forståelsesmodellen på at funksjonshemningen kan oppstå og oppstår på grunn av skadelige pedagogiske, sosiale eller systemiske vilkår. Dersom og når det blir satt inn tiltak for å redusere disse funksjonshemningene, tar disse som mål å endre vilkårene som fører til funksjonshemningen. Ved at man i dagens skole har et økt fokus og oppmerksomhet rundt «elever med spesielle opplæringsbehov» kan dette fremme et ønske om å rette oppmerksomheten ikke kun mot individet, men også omgivelsene rundt eleven ved hjelp av tilrettelegging og å imøtekomme elevens behov. I den relasjonelle forståelsesmåten kommer det også til uttrykk at elever kan være funksjonshemmet i gitte situasjoner, men ikke i andre. Denne modellen forklarer at personer kan oppfattes som funksjonshemmet i noen samfunn og miljøer, men ikke i andre (Tangen, 2016c, s. 19-20). Ser man dette i sammenheng med skolen kan man se at elever som for eksempel sitter i rullestol eller er avhengig av krykker kan ha en funksjonshemming i kroppsøving, men har nødvendigvis ikke en funksjonshemming i fag som norsk og matematikk. I tillegg hører man ofte om personer som ikke er klar over at de har en funksjonshemming, før de møter en barriere. For eksempel når en rullestolbruker møter en trapp – uten at det er tilrettelagt for hjelpemidler som heis eller rampe.

Tilpasset opplæring handler om at alle elever skal ha nytte av å gå på skolen, de skal utvikle seg som mennesker, tilegne seg faglig kunnskap og oppleve et sosialt fellesskap (Håstein & Werner, 2014, s. 22). Prinsippet om tilpasset opplæring ble lovfestet i forbindelse med at de statlige spesialskolene ble nedlagt, og kommunene fikk dermed ansvar for opplæringen til alle elever. Elevenes rett til og prinsippet om tilpasset opplæring er nedfelt i §1-3 i Opplæringslova (1998). Denne loven sier at opplæringen skal tilpasses evnene og

forutsetningene til den enkelte elev. Prinsippet gjelder for alle elever i skolen, uavhengig av nasjonalitet, evner, religion, etnisitet eller kjønn. Lærere, skole og andre ansatte har derfor en plikt til å arbeide for tilpasset opplæring gjennom variasjon, og ved å tilpasse ut fra elevgruppens mangfold. Mens eleven har rett til ekstra tilrettelegging i spesialundervisningen, gir ikke den ordinære undervisningen eleven rett til særskilt tilrettelegging (Utdanningsdirektoratet, 2018).

2.2 Relasjoner

En relasjon bærer ifølge Nordahl (2002, s. 112) preg av den innstillingen eller oppfatningen vi har av et annet menneske. På en annen side omhandler en relasjon hva en annen person betyr for deg, og vil i stor grad være påvirket av hvilke oppfatninger andre har av deg og hvordan de forholder seg til deg (Drugli, 2012, s. 7). Moe (1999, s. 12) skriver følgende: «En terapeutisk relasjon preget av tillit, varme, akseptering, respekt og menneskelig visdom, ser ut til å ha en overordnet betydning.»

Thayer-Bacon (2004, s. 165) mener begrepet relasjon er vidt og påpeker at relasjoner kan være personlige, en-til-en som for eksempel mellom lærer og elev, eller mellom foreldre og barn. Vi kan også bruke begrepet relasjonell på en generell måte for å snakke om sosiale forhold mellom innbyggere eller forholdet mellom mann og kvinne. Uavhengig av hvordan man bruker begrepet og hva som kjennetegner dette har de alle til felles at de beskriver en sosial samhandling eller forbindelse til andre. Thayer-Bacon (2004, s. 165) understreker, og påstår at det ikke er noen ulempe at begrepet kan brukes på forskjellige måter for å betegne ulike sosiale forhold, men mener at dette er en fordel.

Ifølge Linder (2019, s. 123) er formålet med en profesjonell relasjon å bidra til andre menneskers læring, trivsel og utvikling. I tillegg til dette er en av de overordnede målene å skape et inkluderende læringsmiljø, og man skiller mellom tre relasjonelle universiteter som er sentrale i relasjonsarbeid:

Det emosjonelle universitet

Dette universitetet redegjør for i hvilken grad læreren er i stand til å uttrykke glede og positive følelser ovenfor barnet eller eleven. I tillegg innebærer denne hvorvidt man ser barnets initiativ, inviterer til samspill, i tillegg til at man har en anerkjennende rolle til barnets utforskning, nysgjerrighet og mestring (Linder, 2019, s. 65 & 74). Schibbye (2009, s. 72)

skriver at en emosjonell tilgjengelighet er en forutsetning for at barnet skal utvikle sitt relasjonelle selv. I tillegg er barnets utvikling avhengig av at man viser kjærlighet og at man er glad i en (Linder, 2019, s. 71). Et grunnleggende behov for mennesker er å bli møtt med et smil som viser at man er følelsesmessig tilgjengelig, positivt innstilt og gjør det også lettere å være nærværende i kontakt med barnet (Linder, 2019, s. 79). Videre skriver Linder (2019) at dersom man ikke smiler, kan dette i verste fall føre til at barnet eller menneskene rundt får inntrykk av at man er sur på en, trøtt, og kan føre til bekymring for menneskene som befinner seg rundt.

Det meningsskapende og lærende universitet

Det meningsskapende og lærende universitetet er avhengig av at læreren utvikler og forsterker barnets opplevelse av felles opplevelser. Slike opplevelser vil oppleves som meningsfylte, og kan bidra til at barnets erfaringsverden blir utvidet (Linder, 2019, s. 83). Underveis gjelder det å få barnets oppmerksomhet, og lære barnet å filtrere bort ulike stimuli man blir utsatt for i hverdagen, for så å la de viktigste slippe til. Imidlertid kan det være vanskelig å holde på barnets oppmerksomhet når den er oppnådd, og at læreren er engasjert og entusiastisk kan hjelpe eleven til å holde fokus lenger. I en læringssituasjon vil det dessuten være til stor hjelp for eleven og dens utvikling at læreren er til stede for å reflektere over ting og situasjoner. Ved at man reflekterer forsøker man å skape en mening og forståelse av en selv i verden, men noen barn og elever kan imidlertid ha behov for hjelp i denne prosessen.

Det regulerende og veiledende universitet

Dette innebærer at læreren hjelper og støtter barnet i de utfordringene og oppgavene den møter i hverdagen (Linder, 2019, s. 107). Fokuset her skal være å bistå eleven og dens utvikling for å oppnå gode strategier til målrettet handling, noe som krever planlegging og selvkontroll. Dette forutsetter at læreren tar en lederrolle, og at barnet og læreren har opparbeidet tillit til hverandre (Linder, 2019, s. 121).

En arbeidsdag i skolen bærer preg av ansvar for elever, noe som stiller krav til at man er til stede. Kompetanse i denne relasjonen innebærer og er ifølge Aubert og Bakke (2018, s. 23) knyttet til hvordan man kommer inn i rommet, stiller spørsmål, at man legger merke til elevens reaksjon og at man er der for hver enkelt elev før man går videre til neste. Dette krever at man som lærer og pedagog er til stede i øyeblikket, og ikke fokuserer på oppgaven man skal gjøre etterpå. Imidlertid er det faktorer som kan påvirke arbeidssituasjonen og gjøre

dette vanskelig. Blant annet er tidspress, hensyn til kollegaer, andre barn og foresatte noe som kan påvirke lærerens arbeidshverdag. Likevel er det viktig å være oppmerksom og ha en imøtekommende rolle overfor eleven og dens behov (Aubert & Bakke, 2018, s. 23).

2.2.1 Lærer-elev-relasjon

Relasjonen mellom lærer og elev kan ifølge Biesta (2004, s. 11) forstås som en prosess med kommunikasjon. Jørgensen (2006, s. 12) definerer en relasjon som en sosial forbindelse mellom to mennesker. På lik linje som at en samtale kan være utveksling av tanker og meninger, innebærer en relasjon et bånd av følelser, håp, tillit, tiltro og kjærlighet eller ulike former for tilknytning. Videre skriver Jørgensen (2006) at relasjonen hele tiden skal bekreftes eller være i utvikling i samspillet. En relasjon mellom lærer og elev kan ifølge Ljungblad (2018, s. 69) ses på som kjernen i den pedagogiske aktiviteten, og hun hevder at denne relasjonen skiller seg fra andre relasjoner ved at den bærer preg av prestasjoner.

Lærerens relasjonelle kompetanse er avgjørende for elevens læring og utviklingen i læringsmiljøet. Lærere med stor grad av relasjonskompetanse har en evne og kunnskaper til å fange opp de ensomme elevene, og er i stand til å bidra til elevenes vennskap, noe som også kan være en beskyttelsesfaktor (Utdanningsdirektoratet, 2016, s. 1-2). Videre skriver Utdanningsdirektoratet (2016, s. 2) at dersom eleven har en sterk relasjon til venner kan den tåle å ha dårlige relasjoner til andre. En relasjonskompetanse er ifølge Drugli (2012, s. 47) ikke statisk, men kan og bør utvikles gjennom kunnskap, økt innsikt, refleksjoner og veiledning. Juul og Jensen (2003, s. 145) definerer relasjonskompetanse som pedagogens evne til å se hvert enkelt barn og dets premisser. I tillegg innebærer dette pedagogens evne og vilje til å påta seg ansvaret for relasjonens kvalitet. Ljungblad (2018, s. 56) skriver på sin side om hvordan relasjonskompetanse kan ses som et paraplybegrep som ringer inn den prosessen det er å etablere en relasjon mellom lærer og elev. Denne prosessen inkluderer hvordan lærere relaterer seg til sine elever, og blir sett på som en helt avgjørende faktor for hvordan lærerens didaktiske kompetanse utvikler seg. Når en relasjon ikke er optimal mellom lærer og elev, vil man forsøke å finne ut hvilke risikofaktorer dette kan utløse (Weissberg, Kumpfer & Seligman i Ljungblad, 2018, s. 52).

I skolehverdagen står læreren ovenfor en rekke krav og forventninger. Den skal være avventende, iverksette sosiale samspill som støtter læringsprosessen. I tillegg skal den kunne håndtere tilknytningen man har mellom seg, noe som i enkelte situasjoner kreves for at

brobygningen i det sosiale samspillet skal bli optimalt (Jørgensen, 2006, s. 13). Å etablere og opprettholde en god relasjon til hver enkelt elev er ikke noe man blir ferdig med, og en god relasjon skapes eller oppstår ikke i forbifarten. Å opprettholde en god relasjon krever og forutsetter en langvarig innsats og utholdenhet. Også Drugli (2012, s. 16) skriver at utviklingen av relasjon lærer-elev er en dynamisk prosess som blir påvirket av holdninger, verdier, ferdigheter og forventninger hos både læreren og eleven. Både læreren og eleven må være aktive i utviklingen av en relasjon, og eleven er selv en aktiv bidragsyter når relasjonen blir etablert og utformet (Drugli, 2012, s. 16).

Det er en bred enighet blant forskere at forholdet mellom lærer og elev er en svært viktig faktor for elevenes innsats og motivasjon for egen læring. En analyse av elevundersøkelsen 2011 gjort av Wendelborg, Røe og Skaalvik (2011) viser at en god relasjon mellom lærer og elev har innvirkning på læringskulturen, som igjen fremmer et økt læringsutbytte hos elevene. I tillegg viser analysen at dersom man arbeider med å etablere og opprettholde en god relasjon mellom lærer og elev, vil dette bidra til, og ha god effekt på elevens indre motivasjon og innsats. Motivasjonen er ifølge Wendelborg et al. (2011, s. 14) svært viktig fordi det er den som driver oss til å handle. En god relasjon mellom lærer og elev handler imidlertid om flere ting. Det handler om å se hele eleven i tillegg til å vise interesse ikke bare i det faglige, men også i det sosiale (Wendelborg et al., 2011). Skaalvik og Skaalvik (2013, s. 265) presiserer at for å utvikle en positiv relasjon mellom lærer og elev forutsetter dette at læreren bryr seg om elevene, viser interesse for den enkeltes læringssituasjon, er støttende og har forventinger om deres utvikling og læringsutbytte. Wendelborg et al. (2011) skriver videre at elever som opplever at læreren er der for de, fører til at de ønsker å gi noe tilbake. De beskriver dette som en forpliktelse i relasjonen de har, noe som gjør at de blir motiverte for det læreren ønsker at de skal arbeide med.

På en annen side er det barn og unge som kan ha problemer med å etablere gode relasjoner. Dette kan ofte resultere i anstrengte eller vanskelige relasjoner til foresatte, jevnaldrende og lærere. Man skiller grovt sett mellom to grupper for relasjonsvansker og det kan være ulike grunner for at barn og unge har vanskelig for å etablere en relasjon til andre. Haugen (2019, s. 15-17) skiller mellom sosial eller utagerende vanske, og emosjonell eller innagerende vanske. Ved siden av dette er svikt i sosial kompetanse sentralt innenfor relasjonsvansker hvor mangel på empati og selvkontroll er dominerende fokusområder. Dersom barnet eller eleven mangler disse egenskapene, kan dette være et resultat av mange nederlagsopplevelser eller mangel på oppmerksomme eller hyggelige foreldre i barndommen.

Nordahl (2005, s. 108) sine undersøkelser av relasjonen mellom lærer og elev viser at elevene vurderer sin relasjon til læreren bedre knyttet til det skolefaglige og arbeidsinnsatsen i undervisningstimene, enn i de personlige forholdene. Elevenes svar indikerer at om lag halvparten opplever at de ikke kan snakke med læreren sin om forhold som angår dem på et personlig stadiet eller når de har problemer. Imidlertid erfarer de fleste elevene læreren som faglig engasjert og opplever at de strekker seg langt, og er villig til å hjelpe dem til å lære mest mulig. Dette tyder på at lærerne er mer engasjert i den elevenes skolefaglige situasjon, enn i elevenes personlige situasjon. Viktigheten av faglig engasjement blir drøftet senere, men viktigheten av personlig støtte og engasjement er også viktig å påpeke.

Relasjoner mellom lærer og elev har i mange år vært et underfokusert område i skolen (Thomas Nordahl i Drugli, 2013, s. 7), men de siste årene har interessen for relasjoner i skolen økt og man ser at blant annet styringsdokumenter, forskningsrapporter og lærebøker tar for seg dette. Man snakker om relasjoner i alle sosiale kontekster, mens det i skolen heter at man skal jobbe målrettet med relasjoner (Aspelin, 2006, s. 23). På tross av dette er det ikke slik at man vurderer og evaluerer kvaliteten på relasjonen mellom lærer og elev like systematisk som man for eksempel vurderer elevenes læringsutbytte (Drugli, 2012, s. 93). Aspelin (2006, s. 34) skriver at læreren må møte eleven ut ifra sin egen og elevens posisjon. En relasjon mellom lærer og elev vil og bør være asymmetrisk (Ljungblad, 2018, s. 69), noe som innebærer at det er læreren som må ta ansvar for relasjonene, og når disse trengs å bli utbedret. Dersom relasjonen mellom eleven og læreren utvikler seg til å bli symmetrisk, vil ikke dette lenger kunne kalles for en pedagogisk relasjon. Juul og Jensen (2003, s. 123) skriver at en av hovedgrunnene til at utvikling av relasjonen mellom lærer og elev er den voksnes ansvar er først og fremst at barn ikke er i stand til å påta seg ansvaret for relasjonens kvalitet.

En stjernestund er, ifølge Linder (2019, s. 15) et øyeblikk av intens glede hvor endorfiner frigis og fyller kroppen med lykke og positiv energi. Disse stjernestundene blir beskrevet til å være en del av den pedagogiske hverdagen, men man kan også oppleve at det går lang tid mellom hver stjernestund. I slike situasjoner vil man ha vanskeligheter for å beskrive slike øyeblikk og det kan være nødvendig å melde pass og innta baksetet. Dersom man imidlertid alltid inntar baksetet, vil dette redusere og hindre barnets utvikling. Som lærer har man et ansvar for å skape optimale lærings situasjoner, og glade barn er en viktig forutsetning for læring. Slike stjernestunder kan være med på å skape kontakten mellom barnet og læreren, noe som er nødvendig for barnets læring (Linder, 2019, s. 39).

Et trygt klassemiljø for elever og lærere betyr et miljø preget av tillit, varme og et fristed hvor det er i orden å gjøre feil (Hattie, 2013, s. 55). Linder (2019, s. 104) redegjør for hvordan lærerens engasjement kan bidra til at læringssituasjonen oppleves som positiv. Er læreren engasjert fremmer dette barnets oppmerksomhet og konsentrasjon, noe som er en viktig og sentral forutsetning og egenskap for læring. Elvén (2017, s. 123) underbygger også påstanden om viktigheten av lærerens engasjement. Han skriver også at det eneste som synes å ha effekt er lærerens og de voksnes engasjement med en nær relasjon til elevene. På en annen side kan også overdrevent engasjement og begeistring virke negativt, og kan føre til at barnet opplever dette som falskt. På lik linje med overdrevent engasjement kan mangel på begeistring signalisere likegyldighet ovenfor barnet. Relasjonen mellom lærer og elev skal fungere slik at den bidrar til elevens læring (Drugli, 2012, s. 67), og Linder (2019, s. 39) konkluderer enkelt med at læring rett og slett ikke finner sted i et relasjonelt og kulturelt tomrom.

2.2.2 Medvirkning og involvering

Wendelborg et al. (2011) skriver i sitt sammendrag hvordan lærerens klasseledelse, hvorvidt elevene blir involvert i læringssituasjonen og hvordan dette kan påvirke relasjonen mellom læreren og eleven. De bruker en tabell som understreker viktigheten av lærerens involvering av elevene i tillegg til arbeidsplaner. Disse to faktorene påvirker trivselen med læreren, elevenes indre motivasjon og innsats. Dette påvirker igjen elevens læringsutbytte, og resultatene til Wendelborg et al. (2011, s. 40) viser at involvering av elever påvirker relasjonen mellom elev og lærer. I tillegg viser resultatene deres at det kan tyde på at det er de faglig svake elevene som blir mest involvert i undervisningen, mens de faglige sterke i større grad er mer selvstendige og klarer seg selv. De påpeker likevel at det er behov for ytterligere involvering, og at det er forbedringspotensiale også for disse elevene (Wendelborg et al., 2011, s. 22).

At elevene gis mulighet til medbestemmelse over læringsprosessen i skolen synes å være en nødvendig faktor for at elevene skal utvikle oppgaveorientering. Medbestemmelse ses på et grunnleggende psykologisk behov i selvbestemmelsesteorien. Denne teorien bruker begrepet autonomistøttende læringsmiljø, hvilket betyr at miljøet bidrar til å opprettholde en indre motivasjon, mens ytre kontroll benyttes minst mulig og virker negativt på motivasjonen. Et autonomistøttende klasserom og læringsmiljø er knyttet til en indre motivasjon (Black & Deci, 2000, s. 242; Skaalvik & Skaalvik, 2013, s. 212). Hensikten med autonomistøtte er

ifølge Skaalvik og Skaalvik (2013) å skape en autonom motivasjon som inkluderer både indre og ytre motivasjon.

Imidlertid kan det også være slik at eleven ikke involverer seg selv i skolearbeidet. Dette kan blant annet være dersom eleven ofte opplever å ikke mestre arbeidsoppgavene eller skolearbeidet som blir gitt. Dette kan føre til at en høy innsats synliggjør svake prestasjoner på grunn av evner. Ved at eleven i stedet ikke involverer seg selv frigjøres muligheten for at de svake prestasjonene kan relateres til mangel på innsats. Elever som presterer svakt i teoretiske fag, kan i stedet velge å vie oppmerksomheten mot de praktisk-estetiske fagene. En konsekvens av at eleven unngår å involvere seg selv i skolesituasjonen kan bli at lærerens oppfatning av eleven svekkes, og fokuset flyttes fra dårlige prestasjoner, til en elev som ikke arbeider (Skaalvik & Skaalvik, 2013, s. 183).

2.3 Relasjonens betydning

Ny forskning viser ifølge Thomas Nordahl at kvaliteten på relasjonen mellom lærer og elev i stor grad kan være betydningsfull og avgjørende for undervisningen og elevenes læring og utvikling (Thomas Nordahl i Drugli, 2012, s. 6). Undersøkelsene til Hugo referert i Ljungblad (2018, s. 53) avdekker hvordan elevers negative opplevelser til skolen i stedet kan få positive erfaringer. Han trekker fram at relasjonen mellom læreren og eleven kan være den avgjørende faktoren for at elever skal møte opp på skolen, og komme seg gjennom skolegangen. Også Drugli (2012, s. 71) skriver at elever med god relasjon til læreren vil ha bedre og positive forventninger til skolen og dens tilbud, sammenlignet med elever som har en negativ relasjon til læreren. En god relasjon mellom lærer og elev tilrettelegger for elevens faglige og sosiale utbytte, og er en av de mest sentrale faktorene som påvirker elevens læringsprosess (Drugli, 2012, s. 66). I tillegg til dette skriver Drugli (2012, s. 67) at lærere som har kompetanse og er i stand til å etablere gode relasjoner til elevene, blant annet vil oppleve og erfare at undervisningen går lettere, fordi de blir mer interessert i hva læreren underviser i og formidler. Sørli og Nordahl (1998, s. 266) poengterer imidlertid at det er vanskelig å beskrive hvordan læreren kan opprette en god relasjon til eleven, fordi dette i stor grad er avhengig av personlige og emosjonelle forhold.

Nordahl (2005) sin undersøkelse viser at de fleste elevene opplever lærerne sine som engasjerte, og som strekker seg langt for å hjelpe dem til å lære mest mulig. Lærerens engasjement kan bidra til at undervisningen og lærings situasjonen kan oppleves som positiv,

og dersom læreren er engasjert påvirker dette også elevens konsentrasjon og oppmerksomhet i positiv grad. Sørli og Nordahl (1998, s. 269) hevder at elevens opplevelse av undervisningen i form av lærerens engasjement og ro har en tydelig sammenheng med problematferd, og elever som opplever undervisningen som lite engasjerende viser ofte dette gjennom problematferd. De påpeker at dette avhenger av hvordan elevene opplever undervisningen, og ikke hva lærerne mener de gjør. Lærere bør derfor ikke være alene om å vurdere den pedagogiske praksisen fordi elevene kan oppleve undervisningen på en annen måte enn hva læreren gjør (Sørli & Nordahl, 1998, s. 269).

Undersøkelsen til Nordenbo, Søgaard, Tiftikçi, Wendt og Østergaard (2008, s. 71) viser at lærerens sosiale forhold og samhandling med elevene kan ses i sammenheng med lærerens relasjonskompetanse. En slik lærerrolle bærer preg av og uttrykker en autoritativ ledelse som fremmer motivasjon og aktivitet hos eleven, som gir et større læringsutbytte. Nordenbo et al. (2008, s. 71) presiserer at et slikt forhold mellom lærer og elev er et resultat av at læreren utøver respekt, toleranse, empati og interesse for elevene, og med et syn på at alle har mulighet til å lære. Dessuten viser undersøkelser at lærerens relasjon til den enkelte elev ikke bare forbedrer elevens læringsutbytte, men også påvirker elevens sosiale forhold som selvtillit, motivasjon, og som Drugli (2012) fremhever: minsker negativ og forstyrrende atferd.

I situasjoner hvor man har problemer med å etablere en trygg, anerkjennende og god relasjon, kan det ifølge både elever og lærere være et godt virkemiddel å utføre noe av undervisningen utenfor klasserommet. Drugli (2012, s. 67) skriver om hvordan elever og lærere kan få et annet inntrykk av hverandre og bli bedre kjent i en slik situasjon. Ved å bli bedre kjent med elevene, kan man bruke elevenes interesser til videre læring. En forutsetning for at læreren skal kunne bruke elevens interesser i klasserommet er at læreren kjenner eleven godt, og uteskole eller andre aktiviteter kan være en bidragsyter til at både lærer og elev blir bedre kjent med hverandre (Drugli, 2012).

Elever med oppmerksomhetsvansker, atferdsvansker, vansker med det sosiale samspillet og læringsprosessen har større risiko for å utvikle negative relasjoner til læreren, til tross for at det er disse elevene som i stor grad har behov og drar nytte av en god og positiv relasjon (Drugli, 2012, s. 72). Wentzel referert i Drugli (2012) skriver at elever som opplever læreren sin som støttende blir mer motivert for å jobbe med oppgaver og aktiviteter som læreren formidler og fremhever som viktig. Nettopp fordi dette oppfattes som viktig for

læreren, blir dette også viktig for elever som ikke nødvendigvis er motivert for læring, men som liker læreren og har en god relasjon til vedkommende.

En trygg, positiv og godt etablert relasjon mellom lærer og elev, kan føre til at elever blir motiverte for skolearbeid og ser ut til å være avgjørende i all samhandling og oppdragelse. I tillegg til dette synes voksne med god relasjon til sine elever at de opplever mindre atferdsproblemer enn voksne som ikke har en slik relasjon. Det er imidlertid viktig å poengtere at det er den voksne som har hovedansvaret for å etablere og utvikle relasjonen til eleven, og dette verken kan eller bør være avhengig av at eleven tar initiativ (Nordahl, Sørli, Manger & Tveit, 2005, s. 211).

Som jeg kommer nærmere inn på i 2.4.2 møter man ulike elever med hver sine risikofaktorer og beskyttelsesfaktorer. På lik linje med at beskyttelsesfaktorer som IQ, positivt temperament, positiv holdning og lignende er faktorer som eksisterer i eleven selv, kan også faktorer som er i eller rundt elevens miljø også redusere den negative effekten av risikofaktorene eleven er utsatt for. Å ha en positiv relasjon til læreren er noe som naturligvis betyr mye for elevenes trivsel og fungering på skolen, og er i tillegg noe som påvirker hverdagen. Når det gjelder elevers forhøyede risiko for å utvikle faglige-, sosiale-, og atferdsmessige vansker er betydningen av en god relasjon størst hos disse elevene (Drugli, 2012, s. 77). At læreren fungerer som og representerer en beskyttelsesfaktor hos elever med spesifikke lærevansker eller omsorgssvikt, vil kunne bidra til en positiv utvikling og faglig utbytte.

Anerkjennelse

Begrepet anerkjennelse er et sentralt og kjent begrep i mange yrkesgrupper, samfunn og systemer. Blant annet skriver Schibbye (2009, s. 256) at anerkjennelse står sentralt og er overordnet i en dialektisk teori. Anerkjennelse handler om å bli sett som det mennesket man er, og å se andre mennesker som de er (Pettersen & Simonsen, 2010, s. 22). G. S. Halvorsen (2009) redegjør for hvordan begrepet anerkjennelse brukes i dagligtalen og mener at dette blir forstått som en positiv forsterkning som å rose, prise eller ære, men påpeker imidlertid at denne definisjonen ikke er hva anerkjennelse egentlig dreier seg om.

Anerkjennelse er en sentral del i en relasjon, og innebærer ifølge Schibbye (2009, s. 40) at partene står i et gjensidig forhold til hverandre hvor det foregår en kamp for å få anerkjennelse etterfulgt av en prosess med konflikter, forsoning og eventuell ny konflikt.

Dersom relasjonen skal utvikles, må denne bære preg av en gjensidig anerkjennelse (Schibbye, 2009, s. 43). Å bli anerkjent kan bety at den andre opplever å bli fanget opp og føler seg likeverdig (Tangen, 2016a, s. 159), og i løpet av livet vil man ha behov for anerkjennelse fra en annen, men man ønsker derimot ikke alltid å gi anerkjennelse tilbake. Det som imidlertid blir dilemmaet er at for å få den anerkjennelsen man har behov for, blir man ifølge Schibbye (2009, s. 40) tvunget til å være avhengig av den andre, fordi det er den som kan gi anerkjennelsen man ønsker.

Anerkjennelse er opprinnelig Hegels filosofiske begrep, og innebærer å «se igjen», gjenkjenne, erkjenne og styrke hvor blikket har en sentral posisjon i slike dialoger. Hegel snakker om en gjensidig anerkjennelse hvor partene forholder seg til hverandre som subjekter. Igjen blir det påpekt at en gjensidig anerkjennelse er viktig for at det fastlåste i en relasjon skal endres, og Hegel mente at anerkjennelse handler om å få en annens persons synspunkter og perspetiv, og sette seg inn i deres opplevelse. Begrepet anerkjennelse, slik Schibbye (2009, s. 258) bruker det, handler om og innebærer at den andres indre opplevelsesverden er i fokus og blir verdsatt som en selvfølge fordi det dreier seg om et medmenneske. Ved en indre anerkjennelse ser man og verdsetter det mennesket den andre personen er, hva han eller hun opplever eller har opplevd tidligere. Anerkjennelse er også ifølge Schibbye (2009, s. 259) ikke noe du har, men noe du er.

I den vanlige betydningen opptrer anerkjennelse når vi blir belønnet, beundret eller får ros. Ofte dreier dette seg om en påskjønnelse på grunn av prestasjoner hvor man blir sett for noe man har prestert. Ros blir imidlertid en type for ytre anerkjennelse, og selv om denne type anerkjennelse kan oppfattes som positivt, kan det å bli sett på grunn av en type ytre prestasjon bli en flyktig glede (Schibbye, 2009, s. 257). Dersom ros og anerkjennelse fra læreren skal virke troverdig, må også elevene tro på at læreren kjenner dem (Skaalvik & Skaalvik, 2011, s. 58).

2.4 ADHD i skolen

ADHD karakteriseres som en oppmerksomhetsforstyrrelse og kjennetegnes ved hyperaktivitet, oppmerksomhetsforstyrrelser og impulsivitet (Spurkeland & Gjone, 2002, s. 140). Duvner (2004, s. 9-11) definerer barn og unge med ADHD som livlige og impulsive, som kan få problemer med å lære seg og utvikle seg etter sine evner. På tross av at de har vanskeligheter for å konsentrere seg om skolearbeid, presterer elever med ADHD stort sett

godt i selvvalgte aktiviteter. Ifølge Duvner (2004) forekommer kjennetegnene sammen med andre mangelfulle evner som dårlig motorikk, forsinket språkutvikling og lese- og skrivevansker.

Oppmerksomhetsforstyrrelser eller uoppmerksomhet, hyperaktivitet og impulsivitet innebærer forskjellige ting. Uoppmerksomhet kjennetegnes av at man blant annet slurver eller glemmer detaljer i skolearbeid. I tillegg kan dette innebære at man har vanskelig for å holde konsentrasjonen over lenger tid på en oppgave eller aktivitet, og unngår ofte oppgaver som krever en mental anstrengelse og man blir lett forstyrret over ting som foregår rundt seg. Hyperaktivitet innebærer at man ofte har vanskeligheter med å leke og arbeide stille og rolig, i tillegg til at man ofte løper rundt, klenger og klatrer i situasjoner hvor dette ikke passer seg. Hos eldre kan dette begrenses til en følelse av rastløshet. Hyperaktive elever har vanskelig for å sitte stille, forlater plassen sin og snakker ofte overdrevent mye. I tillegg er impulsivitet sentralt, hvor eleven har vanskelig for å vente på tur, avbryter, forstyrrer og bryter inn i samtaler eller leker. Elever med ADHD har også problemer med å kontrollere humøret med raske og heftige raseriutbrudd. Barnet er lett å provosere, har vanskelig for å holde tilbake sinnet, og det vil ofte være vanskelig å takle skuffelser og akseptere et nei som barn (Duvner, 2004, s. 22-23). Elevens aktivitetsnivå, evne til oppmerksomhet og impuls kontroll blir vurdert opp mot andre elever i skolealder (Rønhovde, 2018, s. 64).

Kreativitet er et kjennetegn for mennesker med ADHD, men ifølge Godal (2016, s. 296) er hovedutfordringen hos mennesker med ADHD vekslende oppmerksomhet. Hun skriver i tillegg at i utgangspunktet er de fleste med ADHD over gjennomsnittet engasjerte og nysgjerrige, men mister samtidig motivasjonen fort. Dersom de møter for store utfordringer eller hindringer, er det vanskelig, om ikke umulig å tvinge seg selv til å være konsentrert videre. For mennesker med ADHD er motivasjonen avgjørende og svært betydningsfull, og Godal (2016, s. 296) hevder også at dersom interessen er på plass, er det meste på plass.

Hoem (2013, s. 39) skiller mellom ulike typer for merkelapper; diagnoser, nicknames, skjellsord og kjæle navn. Han redegjør for hvordan ADHD kan være med på å sette merkelapper, i tillegg til hvordan ADHD blir brukt som skjellsord. Hoem presiserer at merkelappene virker både innover og utover – det gjør noe med de som bærer merkelappen, og de som står utenfor. Rønhovde (2018, s. 56) på sin side understreker at ADHD ikke kan forstås som en sykdom, og en vanlig misforståelse er hva man bør akseptere og ikke på grunn av tilstanden eleven befinner seg i. I tillegg synliggjør også Hoem (2013, s. 41)

hvordan en diagnose kan ha fordeler og fremhever viktigheten av informasjon om individet som den største fordel. Hoem (2013, s. 41) presiserer at sykdom og diagnose er to forskjellige ting, og presiserer at sykdom i motsetning til diagnose ikke har noen fordeler.

ADHD er et kjent begrep i skolen, og noe man etter hvert har utviklet god kunnskap om. Når man ser impulsive og hyperaktive barn med konsentrasjonsvansker, reiser man ofte spørsmål til ADHD, men ifølge Engh (2014, s. 40) er det ikke uvanlig at man finner disse egenskapene hos barn som ikke har diagnosen ADHD. Atferden kan i slike situasjoner skyldes helt andre grunner enn ADHD, men det er imidlertid viktig å huske på at en uønsket atferdstype er like utfordrende for medelever og lærere som barnet med diagnosen ADHD. Olsen og Traavik (2010, s. 83) redegjør i tillegg for hvordan de fleste elever med ADHD har vansker med samspillet, spesielt på skolen.

Ifølge Engh (2014, s. 41) vil barn og unges opplevelse av personer i deres miljø være avhengig av hvordan de selv blir møtt av voksne. Dersom de blir vant til at de voksne betrakter de som mindreverdige, vanskelige og provoserende vil dette også påvirke deres syn på seg selv. Når voksenpersoner i deres liv skal hjelpe eleven, er det viktig at de blir kjent med barnet det gjelder, og mennesket bak diagnosen og impulsiviteten. Brown (2005, s. 54) skriver at mennesker, spesielt barn med ADD og ADHD har svekket selvkontroll når det kommer til handlinger. Hos barn vil dette si evnen til å stoppe opp og tenke seg om, slik at de kan handle forsiktig og gjøre det rette til riktig tid. Brown (2005, s. 54) påpeker at inntil de har utviklet denne egenskapen, vil de fortsette å utføre handlinger som kan bidra til å skape problemer for en selv og menneskene rundt seg. Ifølge Rønhovde (2018, s. 57) er det viktig at voksne ikke bidrar til en tankegang om at en diagnose kan forklare deres handlinger og tankegang, og ifølge Hoem (2013, s. 47) bør ikke ADHD som diagnose brukes til å fraskrive seg ansvar. Han begrunner dette med at denne diagnosen er din, og det er du som har ansvaret for den. «Alt som er ditt, må du forvalte» (Hoem, 2013, s. 46).

Ifølge Nordahl (2018, s. 99) er det mange elever med en ADHD-diagnose som ikke får spesialundervisning. Av elever med atferdsproblemer, men ikke ADHD-diagnose, får 24% av disse spesialundervisning, mens 12% ikke får. Av elever med ADHD-diagnose får 9% spesialundervisning, mens kun 2% ikke får spesialundervisning. Omkring 40% av elever med vedtak om spesialundervisning mottar dette i det ordinære klasserommet, mens 49% mottar spesialundervisningen i mindre grupper eller alene med assistent eller lærer (Nordahl, 2018, s. 98).

2.4.1 Samarbeid med andre

Undersøkelsen til George DuPaul et.al (referert i Brown, 2005, s. 97) studerte en gruppe barn fra tre til fem år hvor noen hadde blitt diagnostisert med ADHD. Observasjonene ble gjort i en situasjon hvor barna lekte, og i en situasjon hvor den foresatte ble bedt om å hjelpe barnet med å fullføre etter en oppgave hvor den skulle be barnet om å rydde opp lekene i rommet. Undersøkelsen konkluderte med at barn med ADHD viste mer enn dobbelt så mye avvikende atferd, og større enn fem ganger av nivået av upassende atferd sammenlignet med andre barn i samme situasjon da de ble bedt om å gjøre seg ferdig med oppgaven. Studien påpekte at foreldre til barn med ADHD gjennomgående hadde en mer negativ oppførsel til sine barn enn foreldre til barn uten ADHD. George DuPaul et. al referert i Brown (2005, s. 97) understreker at man ikke sikkert kan si hvorvidt de foresattes oppførsel var et resultat av frustrasjon for å få barna til å samarbeide, og det kunne være en mulighet for at dette ble forverret fordi de var klar over at de ble observert. Alternativt er det også mulig at noen av foreldrene generelt er mer irritable og utålmodige, og helt fra barnet ble født har vært kontrollerende med en nedlatende og negativ oppførsel mot barnet. Dersom dette er tilfelle, vil det ifølge George DuPaul et. al referert i Brown (2005, s. 97) være naturlig at barnets manglende evne til oppførsel og samhandling kan være påvirket og en konsekvens av foreldrenes atferd.

Susan Campbell referert i Brown (2005, s. 98) konstaterer at barn som viser tidlige atferdsproblemer kan variere ut fra relasjonen til jevnaldrende. Noen barn hadde et ønske om å leke med andre barn, men ble oppfattet som aggressive og dominerende, noe som resulterte i at de ble utestengt fra leken. På en annen side klarte andre barn som utøvde problematferd å fungere godt i samarbeidssituasjoner med jevnaldrende, og ble på sin måte tilfredsstilt og støttet. Likevel var det andre barn som ikke klarte å fungere i sosiale sammenhenger og isolerte seg fra andre, noe som medførte dårligere sosiale ferdigheter. Videre fant Campbell referert i Brown (2005, s. 98) at barn med atferdsproblemer i to-tre-årsalderen utviklet seg med alderen og var tydelig forverret seks-syv år senere.

Brown (2005, s. 99-101) viser til Darna Blachman og Stephen Hinshaw sine studier som omhandler jenter i alderen seks til tolv år med ADHD under en leirskole. De fastslo at selv om jentene befant seg i en situasjon hvor de kunne få en ny start med jevnaldrende de ikke kjente fra før, utviklet jenter med ADHD færre vennskap enn jenter uten ADHD. De hadde større risiko for å bli mislikt, ikke få noen venner og hadde liten sannsynlighet for å få mer

enn en venn. Sosiale problemer hos jentene med ADHD kunne virke som en konsekvens av å være påtrengende. Noen var på sin side i stand til å få venner i begynnelsen, men slet med å opprettholde fokus og engasjementet som er en forutsetning for å utvikle et vennskap. I likhet med dette viser det seg at gutter som er påtrengende oftere opplever avviking fra sine jevnaldrende. Samtaler med elever med ADHD gjort av Osborg og Osborg (2001, s. 164) viser at de har få eller svært få venner. Noen uttrykker et savn ovenfor dette, mens andre virker å synes dette er greit. Sharon Melnick og Stephen Hinshaw referert i Brown (2005, s. 100) studerte gutter på en leirskole og slo fast at gutter med ADHD ble utestengt av gruppen på grunn av sinne og problematferd, søkende oppmerksomhet i tillegg til at de ikke klarte å dele de samme interessene for rettferdighet som andre gutter i samme aldersgruppen. At man klarer å delta i aktiviteter med jevnaldrende vil være viktig, da deltakelse blant jevnaldrende er en viktig del av sosialiseringen. Med alderen tilbringer man mer tid sammen med jevnaldrende, blir mindre regulert av voksne og barna prøver ut sin sosiale kompetanse. I ungdomsårene får jevnaldrende funksjonen «signifikante andre» og blir gradvis en erstatning for foreldre og andre nære personer (Osborg & Osborg, 2001, s. 29).

Disse undersøkelsene viser at både gutter og jenter med ADHD mangler egenskaper og har problemer med å samarbeide med jevnaldrende, foreldre og andre voksne. Ifølge Brown (2005, s. 100) kan disse atferdsproblemene være kompliserte og kan være et resultat av problemer med blant annet språkutviklingen. Rønhovde (2018, s. 85) skriver også at i tillegg til ADHD som primærdiagnose, kan også andre vansker som problemer i samspill med omgivelser, eller emosjonelle vansker være en konsekvens av dette. I tillegg til dette viser det seg at så mange som 80% av elever med ADHD er underyttere i skolen. Dette vil si at man presterer lavere enn man har evner og potensiale til (Rønhovde, 2018, s. 98).

Stephen Hinshaw referert i Brown (2005, s. 172) sammenlignet i tillegg en gruppe jenter med ADHD med andre jenter i samme aldersgruppe. Han fant at jenter med ADHD har større problemer med en rekke ferdigheter: kognitive oppgaver, faglige prestasjoner, samspill og samarbeid med jevnaldrende, kontrollere emosjonelle problemer, sosial isolasjon og atferdsproblemer.

Påstandene om at barn og unge med ADHD kan ha problemer med å få venner og opprettholde et vennskap er noe Haugen (2019, s. 90) også støtter. Dette blir en konsekvens av at barnet eller eleven stadig forstyrrer jevnaldrende på en uheldig måte, og har mangel på sosial kompetanse. Kjennetegnene for normal sosial kompetanse som selvkontroll, empati,

forståelse av sosiale settinger, og initiativ til samhandling er egenskaper som barn og unge med ADHD har problemer med å oppnå og etterkomme.

Man skiller mellom praktiske ferdigheter og relasjonsferdigheter. Hoem (2013, s. 84) skiller mellom disse på følgende måte: «Med praktiske ferdigheter kan du holde deg i live; med relasjonsferdigheter kan du skaffe deg et liv som er godt å leve» (Hoem, 2013, s. 84).

Relasjonsferdigheter innebærer å holde avtaler, lage mat, anerkjenne autoriteter, situasjonsregulere atferd, utvise grunnleggende høflighet og vedlikeholde det sosiale nettverket. Sistnevnte mener også Hoem (2013, s. 87) er generelt vanskeligere for de som har ADHD. Også for vennekontakt, det er altså lettere å bli kjent med noen enn å opprettholde kontakten.

2.4.2 Atferdsproblemer

Å definere atferdsproblemer i skolen er et problem som er allment anerkjent, og det er ingen definisjon som har fått en faglig aksept eller bred tilslutning. Dette er fordi det er en manglende enighet om hva som er ønsket atferd, og det er ulike hensikter med å framstille en definisjon hvor tids- og situasjonsbestemte faktorer og lignende påvirker definisjonen (Ogden, 1983, s. 9). Ifølge Ogden (1983, s. 15) er det altså denne typen uønsket atferd som har skapt mest bekymring blant lærere i skolen, og dette blir sett på som en type atferd som bringer eleven i konflikt med omgivelsene.

I skolehverdagen fokuserer vi som oftest på undervisningen, og ønsker å gjennomføre denne på best mulig måte. Elvén (2017, s. 12) og Drugli (2012, s. 85) hevder atferdsproblemer ødelegger for undervisningen, gjør jobben vanskeligere, hindrer lærere i å gjøre jobben man ønsker i tillegg til at ansatte i skolen ofte mener og synes andre bør ta seg av, og ha ansvaret for elever med denne atferden. Han påpeker imidlertid at en slik tankegang ikke er gunstig for verken ansatte i skolen eller eleven selv. Et virkemiddel som ofte blir brukt med hensikt om å dempe den uønskede atferden er kjeft, noe som heller ikke er en god løsning fordi det kan øke avstanden mellom eleven og læreren, og virker negativt på relasjonen dem imellom. I tillegg påpeker Drugli (2012, s. 46) at mange lærere i skolehverdagen kan tenke at dersom eleven hadde oppført seg annerledes og vist respekt for omgivelsene, hadde ikke atferden skapt problemer for deres relasjon.

Atferdsproblemer i skolen er i stor grad knyttet til spesialpedagogikken fordi dette fagområdet har forholdt seg til dette fenomenet praktisk og teoretisk. Spesialpedagogikken definerer ifølge Nordahl (2005, s. 23) atferdsproblematikk ved bruk av begreper som sosiale og emosjonelle vansker, psykososiale vansker og diagnoser som for eksempel ADHD. Et viktig punkt i denne definisjonen er at alle begrepene fokuserer på eleven og at dette er en vanske den har, noe som indikerer en atferdsproblematikk knyttet til eleven (Nordahl, 2005, s. 23). Denne tankegangen redegjør ikke for de opprettholdende faktorene som utløser seg og blir en opprettholdende faktor for elevens uønskede atferd eller atferdsvanske.

Opprettholdende faktorer er imidlertid ikke det samme som risikofaktorer, da de opprettholdende faktorene i større grad er knyttet til situasjoner, atferden og læringsmiljøet (Nordahl, 2005, s. 26-27). Sammenligner man opprettholdende faktorer og risikofaktor kan en opprettholdende faktor være uklare mål for timen, mens en risikofaktor kan være skilsmisse mellom foreldre.

Hos barn og unge vil det være et samspill mellom risiko- og beskyttelsesfaktorer. En risikofaktor er definert som en faktor som øker risikoen for barnet eller en negativ utvikling. Selv om en risikofaktor indikerer en større risiko for skjevutvikling, vil det imidlertid ikke alltid utvikle seg slik man frykter. Man er heller opptatt av at antallet risikofaktorer kan påvirke utviklingen. Å være eksponert og utsatt for en rekke risikofaktorer vil være belastende for barnet eller eleven, og vil påvirke eleven som i utgangspunktet var å betrakte som robust i en negativ forstand (Drugli, 2013, s. 22).

Dersom man skal oppnå en forståelse av problematferd og problemutviklingen vil det være sentralt å legge vekt på beskyttelsesfaktorer i tillegg til risikofaktorer. Beskyttelsesfaktorer blir definert som faktorer som bidrar til å bryte opp og forstyrre sammenhengen mellom risikofaktorer og en negativ utvikling. Selv om et barn har vært utsatt for en rekke risikofaktorer kan beskyttelsesfaktorene minske effekten av disse og bidra til at barnet får en positiv utvikling på tross av de risikofaktorene barnet er utsatt for (Drugli, 2013, s. 32). Drugli (2013, s. 33) understreker at beskyttelsesfaktorer kan finne sted individuelt eller kontekstuelt og bidrar til å fremme resiliens, også kalt motstandsdyktighet. At man har utviklet resiliens kan føre til at barnet takler senere utfordringer og belastninger basert på tidligere situasjoner.

Når man skal forstå problematferd i skolen er det viktig å se dette i sammenheng med relasjonene man finner i klasserommet. Sørli og Nordahl (1998, s. 265) hevder at elever

som opplever dårlige relasjoner i skolen også har en tendens til å utøve problematferd. De påpeker imidlertid at dette gjelder både relasjoner til medelever og lærere. Ønsker man å forebygge problematferd i skolen bør forholdene legges til rette slik at gode relasjoner kan etableres mellom elevene. I tillegg kan relasjonen mellom lærer og elev settes i sammenheng til problematferd. De som viser mest problematferd i skolen, har ofte dårligere og mer anstrengt relasjon til læreren sin enn andre medelever. Sørli og Nordahl (1998, s. 266) hevder at det som synes å være den mest avgjørende faktoren i en slik relasjon er i hvilken grad elevene opplever at lærerne verdsetter dem. Elever som opplever at læreren verdsetter og setter pris på dem, ser ut til å vise mindre problematferd.

2.4.3 Elever med atferdsvansker uten spesifikk diagnose

Nordahl og Hausstätter (2009, s. 128) sin artikkel viser at gutter mottar omtrent 70% av spesialundervisningen i skolen, og ser man på atferdsvansker uten ADHD-diagnose ser man at gutter utgjør 7,2% av disse mens jentene utgjør kun 1,3% basert på lærernes erfaringer. Dette viser blant annet at gutter av lærerne sine blir vurdert til å ha et større omfang av vansker og problemer i skolen, spesielt dersom man ser dette i lys av ADHD og atferdsproblemer uten ADHD-diagnose. Nordahl og Hausstätter (2009, s. 130) stiller seg kritisk til dette og bruken av ADHD-diagnose. Totalt sett viser Nordahl og Hausstätter (2009, s. 130) sin artikkel at lærerne definerer 26,3% av guttene til å ha vansker, diagnoser eller problemer i skolen, mens jentene på sin side kun blir vurdert til 16,2%.

Nordahl og Hausstätter (2009, s. 131) sin tabell nedenfor redegjør for vanskegrupper og deres prosentvise andel i en klasse og hvor mange prosent av disse som mottar spesialundervisning. Det kommer fram at ADHD-diagnose utgjør omlag 1,6% av elevene i en klasse, hvorav 71,0% av disse mottar spesialundervisning. Atferdsproblemer uten diagnosen ADHD utgjør på sin side 4,2% av prosentandelen i en klasse, hvor bare 16,6% av disse mottar spesialundervisning. Dette innebærer de elevene hvor det har blitt utført en sakkyndig vurdering av PPT og som har fått vedtak om spesialundervisning.

<i>Vanskegruppe</i>	<i>Prosentvis andel</i>	<i>Prosent som mottar spesialundervisning</i>
Hørselshemming	0,7%	54,2%
Synsvansker	0,7%	3,8%
ADHD-diagnose	1,6%	71,0%
Atferdsproblemer (-ADHD)	4,2%	16,6%
Fagvansker (dysleksi, dyskalkuli)	6,9%	40,7%
Generelle lærevansker	2,6%	63,5%
Andre vansker	5,1%	18,1%
Ikke vansker	78,2%	0,0%

Tabell 1: Fordeling av vanskegrupper og andel elever om mottar spesialundervisning (Nordahl & Hausstätter, 2009, s. 131).

Dersom man ser på tabellen ovenfor av Nordahl og Hausstätter (2009, s. 131) viser denne at andelen elever med ADHD-diagnose som mottar spesialundervisning er betydelig større enn andelen av elever med atferdsproblemer uten diagnose som mottar spesialundervisning.

Nordahl og Hausstätter (2009, s. 132) presiserer videre at 1 av 6 elever med atferdsproblemer uten diagnose mottar spesialundervisning, mens 7 av 10 av elever med ADHD-diagnose får spesialpedagogisk hjelp i skolen i form av spesialundervisning.

Videre understreker Nordahl og Hausstätter (2009, s. 131-132) at det kan tyde på at det primært er elever med spesifikk individuell diagnostisert problematikk som får spesialpedagogisk hjelp i skolen. Det kan se ut til at det ikke er elevenes behov som primært avgjør hvorvidt elevene får spesialundervisning eller ikke, men at dette er knyttet til om elevene har en diagnose eller spesifikk vanske. Dette kan man se ved at det er få eller ingen av elevene som ikke er kategorisert med en vanske eller diagnose som får spesialundervisning. Utover dette mener de at tilknytningen mellom diagnose og spesialundervisning ikke kan sies å være i samsvar med opplæringsloven hvor det står at dersom eleven ikke har tilfredsstillende utbytte av den ordinære undervisningen, utløses retten til spesialundervisning. Samtidig vil det også kunne være slik at elever med behov for

spesialundervisning også kan ha en diagnose eller vanske (Nordahl & Hausstätter, 2009, s. 132).

Undersøkelsen til Nordahl og Hausstätter (2009, s. 136) viser at det er store forskjeller mellom motivasjon og arbeidsinnsatsen hos elever som mottar spesialundervisning og ikke. På tross av at spesialundervisningen har gode forutsetninger for å tilrettelegge undervisningen til hver enkelt elev har disse elevene dårligere arbeidsinnsats og motivasjon. Med tanke på at motivasjon og arbeidsinnsats er en viktig forutsetning for faglig læring og utvikling, er dette ifølge Nordahl og Hausstätter (2009, s. 136) bekymringsfullt.

3. Metode

I denne studien benytter jeg meg av en kvalitativ tilnærming med intervju som metode. Valget er gjort etter å ha lest om og diskutert hvilken metode som ville være mest hensiktsmessig med tanke på tid, ressurser, innsamling av informanter og oppgavens omfang. I dette kapittelet vil jeg som forsker redegjøre for og begrunne for valget av den metodiske tilnærmingen, diskutere valg av metode, den vitenskapsteoretiske forankringen samt utvalget av informanter og de etiske dilemmaene før og under forskningsprosjektet. Videre følger en kort redegjørelse omkring oppgavens og metodens validitet og reliabilitet. Avslutningsvis blir forberedelsene og gjennomføringen av intervjuene drøftet.

3.1 Valg av metode

Valget av metode forteller oss noe om hvordan en bør gå fram for å skaffe seg kunnskap om et emne, tema eller for å etterprøve kunnskap. Man er avhengig av ulike metoder for å tilegne seg ny kunnskap, og for at man skal kunne etterprøve i hvilken grad en eller flere påstander er sanne, gyldige eller holdbare. Valget av én metode blir tatt med grunnlag i at man mener denne metoden egner seg best til å belyse og avklare spørsmålet eller problemstillingen en har stilt seg (Dalland, 2017, s. 51).

En metode er redskapet en forsker tar i bruk i møte med noe den ønsker å undersøke, og Dalland (2017, s. 52) skriver at man skiller mellom kvalitative og kvantitative metoder. Videre skriver han at kvantitative metoder har fordeler ved at man får et målbart datamateriale, noe som ifølge Johannessen, Tufte og Christoffersen (2016, s. 241) er en fordel når man ønsker å samle inn et stort datamateriale som en populasjon. Kvalitative metoder på sin side ønsker å belyse og fange opp personers meninger og opplevelser som ikke lar seg tallfeste eller måle. Felles for både kvalitative og kvantitative metoder er at de på hver sin måte bidrar til en økt forståelse av samfunnet og hvordan enkeltmennesker, grupper og institusjoner handler og samhandler (Dalland, 2017, s. 52). Johannessen et al. (2016, s. 239) forenkler dette med å si at kvantitative metoder anvender tall, mens kvalitative metoder opererer med tekst.

3.1.1 Intervju som metode

Samtaler har ifølge Postholm (2010, s. 68) alltid vært en stor del av menneskers livsverden. Kvale og Brinkmann (2015, s. 22) skriver at forskningsintervjuer bygger på dagliglivets samtaler, og skiller seg ut ved at det bærer preg av en profesjonell samtale. Et intervju er en samtale med en viss struktur og hensikt. Et intervju kjennetegnes ved at tematikken eller problemstillingen som tas opp, opptar begge parter, slik at synspunktene til både informanten og intervjueren kommer fram. For å ivareta oppgavens validitet vil det i dette forskningsprosjektet imidlertid være mest hensiktsmessig og gunstig at informanten får fremmet sine synspunkter, opplevelser og erfaringer uten påvirkning fra forskeren. På en annen side må forskeren være i stand til å stille oppfølgingsspørsmål og være aktiv i intervjusituasjonen for å belyse flere sider av problemstillingens tematikk (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 22). Sollid (2013, s. 135) skriver følgende om kvalitative intervju: «Formålet med å bruke kvalitative intervju som forskningsmetode handler om å søke etter hva som kjennetegner den sosiale arenaen en undersøker, og hvilke erfaringer og meninger et lite antall personer har». Skal man tro denne tolkningen av kvalitative intervju, kan det se ut til at valg av intervju som metode kan være den beste metoden for dette forskningsprosjektet.

Det kvalitative forskningsintervjuet er en av flere varianter av intervjuet. Ryen (2002, s. 15) beskriver ulike typer for struktur i intervjuet ved å referere til en skala. På den ene siden skriver hun at man finner det strukturerte intervjuet, mens man finner det terapeutiske intervjuet, også kalt ustrukturerte og uplanlagte intervjuer på den andre siden (Postholm, 2010, s. 73). Christoffersen og Johannessen (2012, s. 78) refererer også til en skala for å beskrive de ulike typene for intervju, hvor de mener man har ustrukturert intervju på den ene siden og strukturert intervju med faste svaralternativer på den andre siden. Mellom disse ytterpunktene i Christoffersen og Johannessen (2012, s. 78) sin skala finner man også semistrukturert intrvju som innebærer at man har en overordnet intervjuguide som utgangspunkt, men spørsmål, temaer og rekkefølge kan imidlertid variere i større grad enn ved et strukturert intervju.

I dette forskningsprosjektet vil det være relevant og hensiktsmessig å benytte seg av et ustrukturert eller semistrukturert. Dette kan være gunstig slik at informanten får inntrykk av at intervjuet bærer preg av en samtale i tillegg til en mer uformell atmosfære. Dette kan gjøre det lettere for informanten å snakke og fortelle om sine opplevelser og erfaringer

(Johannessen et al., 2016, s. 148), spesielt siden intervjuets tema kan være personlig og intimt. Semistrukturerte intervjuer kan som nevnt ovenfor ha en intervjuguide som utgangspunkt (Johannessen et al., 2016, s. 148), men man kan i større grad avvike fra denne enn ved et strukturert intervju. Fordi temaet og problemstillingen til forskningsprosjektet kan vekke følelser og være sårt for informanten, vil det være svært gunstig å la informanten snakke fritt ved å forklare, vise ansiktsuttrykk og gestikulere underveis i samtalen. Jeg mener dette kan være avgjørende for i hvilken grad informanten åpner seg om sine erfaringer og opplevelser omkring temaet. Ved å benytte seg av dybdeintervjuer kan man innhente informasjon om hendelser, emosjoner og reaksjoner ikke bare her og nå, men også i ettertid ved å rekonstruere gitte situasjoner eller hendelser (Postholm, 2010, s. 164).

3.1.2 Etiske spørsmål og overveielser i forskningsprosessen

En forsker står ovenfor en rekke etiske dilemmaer når man velger tematikk eller problemstilling til prosjektet. Forskeren må ifølge Postholm (2010, s. 162) og Johannessen et al. (2016, s. 83) underordne seg en rekke etiske prinsipper og juridiske retningslinjer. Etikkk omhandler prinsipper, regler og retningslinjer når man skal vurdere om handlinger er riktige eller gale. Dette gjelder også forskning i og på samfunnet.

Lærerprofesjonens etiske plattform bygger på grunnleggende verdier som menneskeverd, menneskerettigheter, profesjonell integritet, respekt, likeverd og personvern (Klemp & Nilssen, 2018, s. 57). Forskeren er derfor nødt til å forholde seg til etiske prinsipper og juridiske retningslinjer både før, under og etter forskningsprosessen (Johannessen et al., 2016, s. 83).

Forskningsintervjuet kan også bidra til å fremme historier, kunnskap og ny innsikt som kan være givende for begge parter i intervjuet (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 34). På grunn av dette mener jeg at prosjektets problemstilling og tematikk kan være til nytte ikke bare for meg som forsker og for informanten, men også for andre som på en eller annen måte har tilknytning til eller jobber i skolesystemet. Med tanke på at forskningsintervjuet ligger tett opp mot den dagligdage samtalen, er det lett å tenke at intervjuet er lett å gjennomføre – noe det imidlertid ikke er. Et forskningsintervju stiller krav til at man har tenkt gjennom spørsmål om hvilke fordelaktige konsekvenser intervjuet og studien kan ha, hvor viktig det er at informantene er anonyme. I tillegg bør man tenke gjennom hvilke konsekvenser studien kan ha for deltakerne, og hvordan man kan unngå å påvirke studien og informanten ved å for

eksempel stille ledende spørsmål (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 103). Det er viktig at forskeren tenker gjennom de verdispørsmålene og etiske dilemmaer som kan oppstå før, under og etter et forskningsintervju (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 98). Ved å tenke gjennom slike spørsmål kan man avgjøre om oppgavens tematikk har behov for å undersøkes, eller om belastningen for de som intervjues ikke veier opp for behovet for kunnskap. Altså bør man i forskningsintervjuet ta hensyn til og forholde seg til både positive og negative konsekvenser studien og intervjuet kan ha på informantene. Risikoen for å skade en informant skal og bør være lavest mulig i tillegg til at behovet for kunnskap veier tyngre enn risikoen for å skade informanten (Brinkmann & Kvale, 2015, s. 95-96; Kvale & Brinkmann, 2015, s. 107).

Ved å intervju voksne som har fullført grunnskolen og har fått skolegangen på avstand, mener jeg at det er grunn til å tro at belastningene og konsekvensene vil være mindre enn dersom jeg skulle intervjuet barn som stod midt i en krevende og belastende skolegang i det øyeblikket de ble intervjuet. I tillegg kan vansker og diagnoser som ADHD, atferdsproblemer og relasjoner være et personlig og intimt tema, og det vil være u hensiktsmessig å utsette barn for belastende spørsmål slik at dette kan påvirke deres selvfølelse og selvtillit i etterkant av intervjuet.

Ryen (2016, s. 33) hevder at tillit beskriver forholdet mellom forskeren og deltakerne, som i dette tilfelle er informanten. Dette forholdet gjelder også i utformingen av studiets tekst for at man skal kunne presentere funnene, arbeidet og forskningen som pålitelige. Tillitsforholdet er den viktigste faktoren for gode forskningsforhold og kan dessuten utspille seg kontinuerlig underveis i studien. Sollid (2013, s. 136) beskriver også forholdet mellom forskeren og deltakeren, og Johannessen et al. (2016, s. 83) hevder at etikk i tillegg dreier seg om forholdet mellom mennesker. Sollid (2013) beskriver et asymmetrisk maktforhold som kan oppstå i intervjusituasjonen. Forskerens mål er å fremheve kunnskap om et tema ved hjelp av deltakeren, og for å nå dette målet er forskeren avhengig av intervjupersonene i studien. Intervjusituasjonen handler om mennesker som møtes i en bestemt situasjon, og en viktig nøkkel i denne situasjonen er å møte intervjupersonene med respekt og profesjonalitet. Med andre ord er maktforholdene komplekse, og det er viktig å være oppmerksom på disse fordi de kan være avgjørende og få betydning for hvordan intervjuet utvikler seg, hvordan data kan tolkes (Sollid, 2013, s. 136) og for informasjonen som kommer fram.

3.2 Vitenskapsteoretiske perspektiver

Hammersley og Atkinson (2004, s. 37) beskriver hvordan naturalistene skiller mellom sosiale og fysiske fenomener. De bygger på et bredt spekter av filosofiske og sosiologiske ideer, først og fremst interaksjonisme, fenomenologi og hermeneutikk. Felles for disse er at de hevder at den sosiale verdenen ikke kan forstås som enkle årsaksforhold. Dette begrunnes med at menneskers handlinger baseres eller forårsakes av sosiale oppfatninger, intensjoner, motiver, tro, regler og verdier.

3.2.1 Den hermeneutiske tilnærmingen

I denne masteroppgaven vil den hermeneutiske tilnærmingen være relevant og stå sentralt ved en analyse og tolkning av det empiriske materialet.

På samme måte som man sier at en rekke fenomener er meningsfulle, uttrykker en mening eller har en betydning, hevder Gilje og Grimen (1995, s. 142) at tekster, språk og menneskelige handlinger også uttrykker en mening. Et meningsfullt fenomen karakteriseres ved at de må fortolkes for å kunne forstås, og fortolkningsprosessen finner sted hos sosiale aktører hele tiden (Gilje & Grimen, 1995, s. 142). Mennesker gir egne handlinger og andre fenomener mening, hvor man blant annet gir egne beskrivelser og fortolkninger av hva de gjør og samfunnet rundt. I slike tilfeller kan det være at forskeren må fortolke og forstå noe som allerede er fortolket av andre, som i dette tilfelle kan være informanten. Informanten i intervjuet har gjort eller gjør seg opp en forståelse av seg selv som individ og verden rundt (Gilje & Grimen, 1995, s. 145).

Hermeneutikken er ikke først og fremst opptatt av å avdekke årsakssammenhenger, men å forstå eller fortolke en handling ved å undersøke hva slags intensjoner som lå bak. Man ønsker å oppnå og søker en indre mening og en helhetlig forståelse (K. Halvorsen, 2008, s. 23). På en annen side hevder Gilje og Grimen (1995, s. 166) at man ikke kan konkludere med at det finnes en motsetning mellom årsaksforklaringer og forståelse, eller mellom årsaksforklaring og forforståelse. Gilje og Grimen (1995, s. 166) mener også at forståelse og årsaksforklaringer er relaterte til hverandre på to måter: å gi en årsaksforklaring av et fenomenets atferd er en måte å skape forståelse på, og bruk av årsaksforklaringer bygger på forståelse og fortolkninger.

Sentralt i den hermeneutiske prosessen er å oppnå og etablere en forståelse gjennom fortolkning av en tekst. Ut fra forståelsen som blir opparbeidet blir det etablert en foreløpig og grov tolkning av fenomenet man undersøker. I tillegg skriver K. Halvorsen (2008, s. 23) at det som oftest og vanligvis er en mening bak en menneskelig handling, som i tillegg bærer preg av at den er formålsrettet. Tidligere ble menneskeskapt tekst presentert som å være en arbeidskrevende prosess hvor målet var å finne fram til forfatterens mening, og plassere denne i en relevant kulturell sammenheng. Den filosofiske hermeneutikken mente at det ville være vanskelig at denne forståelsesprosessen ikke ville bære preg av leserens fordommer eller oppfatninger (Hammersley & Atkinson, 2004, s. 43).

3.2.2 Fenomenologi

Mens hermeneutikken fokuserer på forståelse og til dels metode, blir neste skritt å undersøke forståelsens grunnlag. Til dette kan det være relevant med det som Birkler (2005, s. 103) kaller hermeneutikkens søster: fenomenologi.

I en fenomenologisk metode ønsker forskeren å oppnå en forståelse av, og få innsikt i folks livsverden. I et fenomenologisk forskningsprosjekt er forskeren opptatt av innholdet, for eksempel hva informanten forteller i et intervju, og det er heller ikke uvanlig at forskeren analyserer meningsinnholdet (Johannessen et al., 2016, s. 171). I et kvalitativt forskningsprosjekt hevder Christoffersen og Johannessen (2012, s. 99) at en fenomenologisk tilnærming betyr å utforske og beskrive mennesker og deres erfaringer med, og forståelse av et fenomen. Birkler (2005, s. 106) poengterer at man i en fenomenologisk tilnærming ikke er opptatt av selve objektet, men det relasjonelle forholdet til verden. Man er altså opptatt av menneskets opplevelse og erfaring. Målet ved den fenomenologiske tilnærmingen er å få økt forståelse og innsikt i andres livsverden (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 99).

Kvarv (2014, s. 87) skriver at i en fenomenologisk tilnærming er det undersøkelsen og beskrivelsen av verden slik vi, i denne forskningen erfarer den direkte og umiddelbart som er forsøkt realisert i en fenomenologisk vitenskapsteoretisk retning. En slik undersøkelse setter krav til at forskeren er i stand til å bryte ned vaner i måten å se og tenke på. I stedet ønsker man å se ting ut fra informantens perspektiv, med så lite fordommer fra forskeren som mulig.

Målet i denne masteroppgaven er altså å finne ut og få økt innsikt i hvilke opplevelser og erfaringer en eller flere informanter har fra et fenomen, skolegang og spesialundervisning i

lys av ADHD. På grunn av at oppgaven fokuserer på elevenes perspektiv, er det imidlertid viktig å påpeke at dette kun er elevenes perspektiv og at lærernes stemme i historier og fortellinger ikke er tatt høyde for i presentasjon og drøfting av empiri.

3.3 Design

Ifølge Johannessen et al. (2016, s. 95) kan virkeligheten undersøkes ved hjelp av to vitenskapstilnæringer; kvantitative og kvalitative metoder. Det er altså sistnevnte som er valgt som forskningsdesign for dette prosjektet. I motsetning til en kvantitativ metode hvor man samler inn et stort tallmateriale, hvor man kan lese av sammenhenger og tendenser er man i kvalitative metoder mindre opptatt av årsakssammenhenger. Man ønsker heller å forstå eller beskrive hvordan mennesker oppfatter verden og hvilke relasjoner som betyr noe for oss.

På bakgrunn av prosjektets tidsperiode er kvalitativ tilnærming og metode valgt som forskningsdesign. Valg av metode kan være avhengig av forhold som ressurser, tid og penger (Johannessen et al., 2016, s. 96). Med utgangspunkt i dette, anser jeg ser det som mest hensiktsmessig og praktisk å benytte meg av en kvalitativ tilnærming med intervju som metode for å kunne forsikre meg om at det valgte temaet og prosjektets problemstilling er mulig å gjennomføre. I tillegg kan prosjektets tematikk være intimt, sårt og personlig, og dette har vært en bidragsyter til valg av tilnærming og metode. Jeg mener at på grunn av dette, vil det være mest relevant å ha en kvalitativ tilnærming med få informanter i stedet for en kvantitativ tilnærming med stort omfang, og jeg anser metoden som formålstjenlig for dette prosjektet.

3.4 Reliabilitet (pålitelighet) og validitet (gyldighet) i forskning

I kvantitativ forskning skriver Sollid (2013, s. 135) at man benytter seg av begrepene validitet, reliabilitet og generalisering for å beskrive kvaliteten på dataene. Reliabilitetens kvalitet blir definert ut fra at man har undersøkt sin problemstilling med formål om å måle det samme hver gang. Validiteten på sin side indikerer at spørsmålene er gyldige indikatorer for det man ønsker å undersøke. Johannessen et al. (2016, s. 247) presiserer at kvantitative undersøkelser ofte har som hensikt å kunne generalisere en gruppe ut fra dataene i studien til

andre populasjoner som ikke deltok i forskningsprosjektet. Reliabilitet og validitet er imidlertid vanskelig å bruke for å vurdere kvaliteten når man benytter seg av intervju som metode. Også Postholm (2010, s. 169) skriver at det er problematisk å bruke begrepene reliabilitet og validitet i kvalitativ forskning, fordi møtet mellom forskeren og informanten alltid foregår som en unik og tidsbestemt situasjon. Ryen (2002, s. 176) snakker på sin side om begrepene reliabilitet og validitet innenfor kvalitativ forskning, men fordi et kriterie for reliabilitet er at resultatene kan reproduseres og gjentas, foretrekker mange forskere å snakke om pålitelighet fremfor reliabilitet i kvalitativ forskning (Postholm, 2010, s. 169). Postholm (2010) begrunner dette med at det vil blant annet være umulig å gjennomføre et intervju på samme måte fordi informanten ikke kan repetere hva som ble sagt, enten fordi man ikke husker eller på grunn av innsikten informanten fikk i det første intervjuet. Når det er sagt er det også noen forskere som velger å bruke både reliabilitet og validitet i kvalitativ og kvantitativ forskning, men med et annet innhold (Leseth & Tellmann, 2018, s. 16).

Reliabilitet betegner pålitelighet (Germeten & Bakke, 2013, s. 122), og Dalland (2017, s. 60) hevder at selv om de fleste data i utgangspunktet er relevante, må de i tillegg være samlet inn på en slik måte at de også er pålitelige. I denne påstanden ligger det at ingen ledd i forskningsprosessen ikke innehar noen som helst former for unøyaktigheter. En mulig feilkilde i kvalitative intervjuer er kommunikasjonen mellom forskeren og informanten. Dette kan eksempelvis være hvorvidt spørsmålet er riktig oppfattet av informanten, om forskeren har forstått svaret riktig og om svarene er notert ned slik det ble sagt. Disse elementene er noe som kan redusere forskningens pålitelighet.

I dette forskningsprosjektet ble det benyttet diktafon for å spille inn opptakene for så å transkribere disse. Dette ble gjort for å ivareta oppgavens og intervjuets pålitelighet i forskningsprosjektet. På denne måten kunne jeg som forsker sikre meg at ikke noe informasjon gikk tapt, samt at det ville bli lettere for meg å se likheter og forskjeller ut fra hva informantene fortalte i intervjuet. Et annet alternativ kunne vært å notere og skrive ned hva informanten sa underveis i intervjuet, men for å styrke informantens følelse av en uformell samtale fant jeg det mest hensiktsmessig å transkribere i etterkant av intervjuet, slik at det faktiske intervjuet kunne ha en bedre flyt. Fordi hver og en informant har sine erfaringer og opplevelser, vil det være nærmest umulig at de innsamlede dataene kan generaliseres og overføres til alle elever som har ADHD.

Validitet i forskning dreier seg om hvorvidt den valgte metoden undersøker det den skal undersøke (Postholm, 2010, s. 170). Validitet i kvalitativ forskning er i stor grad avhengig av mangfoldet i informasjonen og forskerens evne til å analysere dataene enn utvalgets størrelse. Selv om det er viktigere å jobbe grundig med få informanter enn å jobbe overfladisk med mange, må likevel antallet være stort nok til å få variasjon i responsene (Postholm, 2010, s. 164).

Validitet blir i vanlige ordbøker beskrevet og definert som sannhet, riktighet og styrke. Sett i en smal forståelse av validitet kan den kvalitative forskningen regnes som ugyldig dersom den ikke resulterer i tall, men ser man denne påstanden opp mot en bredere fortolkning går validitet ut på hvorvidt en metode er egnet til å undersøke problemstillingen eller ikke. Fordelen med en slik tankegang er at dette kan bidra til å fremme gyldig og vitenskapelig kunnskap (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 276).

3.5 Utvalg av informanter

I en kvalitativ tilnærming er ikke formålet å kunne generalisere eller å skaffe et representativt utvalg. Når det er sagt vil utvalget av informanter kunne være en avgjørende faktor for undersøkelsen (Holme & Solvang, 1996, s. 98-99), og det vil derfor være helt sentralt i denne undersøkelsen at informantene har erfaring fra grunnskolen, personlig erfaring og diagnostisert med ADHD for at undersøkelsen ikke skal bli verdiløs, slik Holme og Solvang (1996) beskriver.

I et forskningsintervju skiller man mellom informant- og respondentintervju (Holme & Solvang, 1996, s. 100). Ifølge Postholm (2010) står en respondent for den som svarer på forskerens spørsmål og er også ifølge Holme og Solvang (1996) delaktige i fenomenet. Det er forskeren som styrer samtalen og tar opp temaer, spørsmål og problemstillinger som den ønsker svar på. En informant har på en annen side informasjon om «noe», som i denne masteroppgaven er problemstillingen og temaene som tas opp. Forenklet kan man si at informantene kjenner til denne virkeligheten (Postholm, 2010) og har mye informasjon om fenomenet som studeres (Holme & Solvang, 1996, s. 100).

Med tanke på at oppgaven i begynnelsen skulle dreie seg om elever med ADHD sine erfaringer fra spesialundervisning, ville det være relevant å finne informanter med vedtak om dette. Ved innsamlingen av informanter til denne masteroppgaven ble det fort tydelig at en

utfordring ville være å finne informanter som hadde vedtak om spesialundervisning i grunnskolen. To av informantene som stilte seg til disposisjon hadde enten ikke fått stilt diagnosen før i voksen alder eller hadde ikke vedtak om spesialundervisning på grunnskolen. Den tredje informanten hadde vedtak om spesialundervisning, og på grunn av dette måtte oppgavens problemstilling endres noe, men intervjuguiden forble lik og spørsmål som omhandlet vedtak om spesialundervisning ble utelukket i de intervjuene hvor dette var nødvendig.

Utvelgelsen til denne masteroppgaven er systematisk med grunnlag i noen bevisste, strategiske og teoretiske valg. Dette blir gjort med hensikt om å oppnå en økt informasjonsverdi og skape grunnlag for en dypere og mer fullstendig forståelse for fenomenet som blir studert (Holme & Solvang, 1996, s. 99).

Ved utvalg av informanter til intervju vil det ifølge Holme og Solvang (1996, s. 99-100) være en forutsetning at informantene har et høyt bevissthetsnivå i tillegg til en evne til selvrefleksjon. Disse faktorene i tillegg til evner til å uttrykke seg og vilje til å dele vil være avgjørende og sentrale faktorer når man skal foreta et systematisk utvalg. Ser man dette i lys av denne masteroppgaven, er det grunn til å anta at voksne informanter i dette prosjektet vil være bedre egnet enn barn. Imidlertid kan en utfordring være at en slik intervjugruppe også kan gi feilaktig inntrykk av virkeligheten og overbevisende verbale oppvisninger, men dersom man er klar over denne utfordringen, hevder Holme og Solvang (1996) at disse informantene kan være verdifulle i et forskningsprosjekt.

3.6 Forberedelser til intervju

To av informantene ble samlet inn ved hjelp av ADHD Norge sin Facebook-side, mens den tredje allerede var bekjent av meg. Informasjonsskrivet ble publisert av administrator, og informantene fra nettsiden tok selv kontakt. En fjerde og siste informant meldte også interesse og ønsket å bidra, men på grunn av at intervjuet skulle foregå da Covid-19 brøt ut i Norge, ble det vanskelig å gjennomføre intervjuet hvor vi var fysisk samlet. Vedkommende hadde ikke mulighet til å intervjues over telefon, og intervjuet lot seg derfor ikke gjennomføre.

Med bakgrunn i redegjørelsen av de ulike typene for intervjuet, ble det konkludert med at et semistrukturert intervju var mest hensiktsmessig med tanke på informantenes mulighet til å

snakke fritt. I tillegg var det viktig for meg at informantene opplevde intervjuet som en samtale fordi vi skulle snakke om temaer som kunne være personlig, intimt og til dels sårt. Ved å gjennomføre et intervju som kan ligne en samtale, kan dette bidra til at man får gode og utfyllende svar, noe som også ble tilfelle i disse intervjuene.

3.7 Gjennomføring av intervju

I en intervjusituasjon var det viktig for meg at informantene skulle føle seg trygge og ivaretatt, og jeg valgte derfor å dra enten hjem til de, eller til et annet sted de ønsket. Dette fordi hjemmet eller et kjent sted ofte illustrerer et tygt og forutsigbart sted, noe som for meg var en viktig forutsetning for intervjuet.

Informantene fikk tildelt samtykkeerklæring og fikk samtidig grundig og inngående informasjon om informert samtykke. I tillegg til at informasjonsskrivet ble gjennomgått hvor dette stod, ble det presisert at dersom de på hvilket som helst tidspunkt ønsket å trekke sitt samtykke, ville ikke dette gi noen konsekvenser for dem.

Informantene fikk informasjon om hva prosjektet gikk ut på og hva hensikten med intervjuet var. De ble forklart at de ville bli bedt om å fortelle om relasjoner, historier, opplevelser og erfaringer underveis i intervjuet, men ble også samtidig bedt om å ikke navngi andre personer enn seg selv. Informantene forstod og respekterte dette, og løste dette ved å enten gi fiktive navn eller omtale andre som «læreren», «assistenten», «gutten», «medelever» og «jenta».

For å sikre at alle sentrale begreper og temaer ble belyst i intervjuene, ble det utviklet en intervjuguide som jeg tok utgangspunkt i underveis i intervjuet. Intervjuet var samtidig frittalende slik at dette gikk greit, og informantene kom også inn på temaer som var naturlig. En slik intervjuguide ville være formålstjenelig for å kunne stille tilnærmet like spørsmål slik at man undersøker det man skal undersøke, for å styrke oppgavens validitet. Hvert av intervjuene tok omkring 45-60 minutter. En utfordring med å innta rollen som intervjuer alene, var at ingen andre kunne utfylle dersom det var noe jeg glemte, og heller ingen jeg hadde muligheten til å drøfte svarene med. Derfor var det enda viktigere for meg å ha lydopptak av intervjuet, slik at dette kunne lyttes på og transkriberes i etterkant. TSD (Tjenester for sensitive data) og deres diktafonapp ble benyttet til datainnsamlingen.

Alle informanene var voksne, og som jeg har nevnt tidligere var dette en viktig forutsetning for meg blant annet fordi det er grunn til å tro at voksne reflekterer bedre fordi de har fått skolegangen sin på avstand.

4. Presentasjon av empiri

I dette kapitlet vil jeg presentere funn fra undersøkelsen som er samlet inn ved hjelp av intervjuene. Av hensyn til informantene er navnene deres erstattet med fiktive navn. På bakgrunn av de utførte intervjuene og de innledende forskningsspørsmålene kom det fram noen uforutsette temaer som informantene selv belyste. Vi skal i dette kapitlet se nærmere på hvilke erfaringer, opplevelser og synspunkter informantene har rundt deres egen skolegang innenfor disse temaene.

I intervjuet var det sentralt å få fram informantenes subjektive opplevelser og erfaringer. I tillegg var det viktig at hvert enkelt intervjuobjekt fikk en følelse av at intervjuet bar preg av en samtale fremfor et strukturert intervju som kan ligne et spørreskjema. Intervjusituasjonen med informanten var avhengig av fleksibilitet fordi det ville være individuelle forskjeller og derfor et behov for å kunne tilpasse spørsmålene etter hva informanten fortalte. Denne måten å utføre intervjuer på er basert på redegjørelsen til Christoffersen og Johannessen (2012, s. 78).

4.1 Informantene

Sara: 30 år, samboer, ingen barn. Driver i dag eget byrå som rådgiver og markedsføring. Hun fikk påvist diagnosen ADHD i voksen alder og hadde derfor ikke vedtak om spesialundervisning på skolen. Har alltid vært veldig blid og sosial med masse energi. Født i 1990 i en kommune i Innlandet. Flyttet til en annen kommune i Møre og Romsdal fylke når hun var 9 år sammen med familien hvor hun bodde i ti år. Fullførte både grunnskolen og videregående med litt fravær. Gikk idrettslinja på videregående og toppidrett på folkehøgskole. Studerte journalistikk og etter det jobbet mye med markesføring og kommunikasjon. Faglig svak i teoretiske fag, men sterk muntlig og i kroppsøving.

Anne Marthe: 20 år, forlovet, ingen barn. Gikk studiespesialisering med retning samfunnsfag på videregående, hadde valgfag som politikk og demokrati, friluftsliv og sosiologi. Studerte barnehagelærer hvor hun tok 2 av 3 eksamener og sluttet i praksis etter 3-4 dager. Studerer i dag på høyskole hvor hun setter sammen en fri bachelor i samfunnsfag og religionsvitenskap. Født og oppvokst i en kommune i Vestfold og Telemark fylke, bor i dag i en kommune i Innlandet fylke. Hadde lite fravær på barne- og ungdomsskolen og videregående, men kom allikevel oppunder grensen på 10% da hun var politisk aktiv.

Isak: 23 år, samboer, ingen barn. Gikk bygg og anlegg 1. året på videregående før han gikk videre på klima, energi- og miljøteknikk på vg2. Er i dag ansatt som rørlegger i et firma og trives med det. Fikk påvist dysleksi ved 8-9 årsalderen og fikk i den forbindelse vedtak om spesialundervisning som foregikk utenfor det ordinære klasserommet i en mindre gruppe med andre medelever. Fikk diagnosen ADHD når han var 10 år gammel og ble fulgt opp hos barne- og ungdomspsykiatrisk klinikk (heretter kalt BUP) med samtaler to til tre ganger i året hvor temaet var videre utvikling og veien videre. Beskriver seg selv om omgjengelig. Han er født i 1996 i en kommune i Innlandet og har bodd der hele livet med foreldre og lillesøster. Har fullført både grunnskolen og videregående skole med lavt fravær. Faglig svak i teoretiske fag som norsk, matte og engelsk, men sterk i praktiske fag som kunst- og håndverk og kroppsøving.

4.2 Positive opplevelser fra skolegangen

Informantene ble bedt om å beskrive hvilke positive opplevelser de har fra egen skolegang.

Dette ble belyst gjennom spørsmålet:

- *Kan du nevne noen minner eller hendelser som har vært positive fra skolegangen?*

Alle informantene hadde til felles at de var kreative, sterke i muntlige fag og presterte bedre i praktisk-estetiske fag enn de teoretiske fagene. De beskriver kreativitet som en av deres største fordeler i skolehverdagen. Anne Marthe hevder at hun ikke hadde vært like kreativ hvis hun ikke hadde hatt ADHD. I de fleste tilfeller opplevde informantene at de fikk utfolde seg på en annen måte og bruke andre evner og egenskaper i de praksisk-estetiske fagene.

Sara: *«På skolen hvor vi for eksempel skulle arbeide i grupper og presentere et emne kunne jeg bidra med foto, historiefortelling, hvordan dette visuelt skulle presenteres, settes sammen og lage filmer. Dette gjorde jo at PowerPoint omtrent ble «my special skill».»*

Isak: *«Jeg vil si jeg var kreativ, så det å være med på ulike prosjekter hadde gitt meg mer, vil jeg påstå. Det ser man både på hva man får med seg og motivasjonen. Når man får utfolde seg kreativt får du jo med deg det som foregår rundt og det man skal gjøre.»*

Anne Marthe: *«Jeg har alltid vært glad i oppgaver som jeg kan løse ved å gjøre noe mer enn å bare skrive og lese. (...) Først og fremst er det kreativiteten, det tror jeg ikke jeg hadde hatt like mye av hvis jeg ikke hadde hatt ADHD. Det at jeg fikk lov til å lage potter i stedet for å hekle grytekluter var jo en måte jeg fikk utfolde meg selv på, og det var veldig positivt for meg.»*

Isak forklarte at han likte praktisk-estetiske fag spesielt godt fordi han ikke måtte sitte stille like mye i disse fagene som i de teoretiske fagene. Han beskrev en typisk skolehverdag hvor han satt mye stille. Han forstod ikke hva som ble gjennomgått i timen og hvorfor han skulle lære dette. Han opplevde det som vanskelig å være motivert for å lære det som ble gjennomgått. Isak syntes det var godt de dagene han hadde fag som kroppsøving og kunst- og håndverk fordi han kunne løpe rundt som en «oioi» uten at dette ble oppfattet som bemerkelsesverdig.

I likhet med Isak beskriver både Anne Marthe og Sara de praktisk-estetiske fagene som positivt, men Anne Marthe var aldri noe glad i fysisk aktivitet og kroppsøving. Hun gjorde det likevel bedre i kroppsøving enn i teoretiske fag som norsk og matematikk. Anne Marthe forklarer at hun alltid har vært «hyper», og tror at grunnen til at hun har gjort det bedre i kroppsøving, er at hun har fått muligheten til å bruke kroppen for å lære. Sara på sin side tror og mener at de praktisk-estetiske fagene var mer givende fordi hun fikk bruke andre evner og egenskaper. Hun har alltid vært glad i fysisk aktivitet og beskriver sport og praktisk undervisning som noe ufarlig. Hun tror at grunnen til at de praktisk-estetiske fagene bidro til positive opplevelser var at dette var noe hun behersket godt, noe som bidro til mestringsfølelse. Sara skildrer klasserommet som et symbol på noe hun «ikke fikk til» og fag hun ikke mestret.

Sara: «Sport er jo veldig ufarlig, for når jeg mestrer fag og klasserom veldig dårlig, blir det dårlige opplevelser, så jeg tror over tid at klasserom blir et symbol på noe du ikke får til.»

Isak: «Kunst og håndverk var for eksempel et fag jeg gjorde det bedre i. Da slapp jeg å sitte stille. Jeg slapp liksom å tenke så mye.»

Anne Marthe: «Jeg har aldri vært noe glad i fysisk aktivitet, og jeg har aldri vært glad i gym og trening og sånne ting. Jeg har alltid vært veldig hyper, noe som kanskje kan være grunnen til at jeg gjorde det bedre i gym.»

Alle informantene trekker fram og har til felles at de var utadvendte og ikke har noen problemer med å ta kontakt med andre mennesker. Denne egenskapen ble Anne Marthe beskrevet som både fordeler og ulemper, fordi det noen ganger kan gå på bekostning av hva som er bra for en selv. Hun forklarer at hun til tider har vært så spontan og hatt så lyst til å hjelpe andre at det har gått på bekostning av henne selv. Blant annet beskriver hun en situasjon hvor hun har kjøpt mat til en tigger for pengene hun skulle ha til bussbillett hjem. Ifølge Anne Marthe er dette hennes positive impulser, men har utfordringer med å sette grenser for seg selv.

Sara forklarer at hun fikk rollen som klassens klovn. Hun erfarte at så lenge hun var morsom, blid og godt likt kompenserte dette for det hun ikke fikk levert på og behersket på andre områder. Sara forteller om erfaringer i klasserommet hvor hun har benyttet seg av disse egenskapene for å komme seg unna ubehagelige situasjoner. Dette er noe hun kan se

tendenser av i voksen alder. Hun har hatt mye dårlig samvittighet over ting hun ikke har fått til, noe som har ført til at «gått på en smell» en til to dager i året.

Isak beskrev også det sosiale samspillet som en av hans sterkeste sider. Han forteller i likhet med Sara at de sosiale egenskapene kompenserte for det han ikke mestret faglig i klasseromsundervisningen på barneskolen. Han forklarer at det å få mennesker rundt han til å le har gitt han en uant energi hvor han har følt at han har mestret noe, men på en annen side trakk Isak seg litt tilbake i spesialundervisningen. Han beskrev at det var lettere å være morsom og klovnete i den ordinære klassen. Han opplevde spesialundervisningen utenfor egen komfortsone, at han da ble mer innesluttet og ikke blomstret like mye som han tror han kanskje ellers ville gjort.

Sara: «Jeg tror nok at jeg etterhvert lærte meg et mønster, hvor jeg så at «okei så lenge jeg gjør sånn så kommer jeg meg alltid unna». Og jeg kan nok se at jeg har tatt med meg litt av dette inn i det sosiale i dag, hvor jeg har sett at så lenge jeg er morsom, blid og godt likt så vet jeg at det kompenserer for de tingene jeg ikke får levert på.»

Isak: «Nei, eller det er det sosiale da. Altså, hvis du klarer å få folk til å le da, det gir deg jo en uant energi, men det var lettere å være morsom og klovnete når man var i klasserommet enn i den mindre gruppa. Når du blir satt utenfor din egen komfortsone blir du jo automatisk mer innesluttet av deg selv, så du blomstrer ikke like mye får du si.»

Anne Marthe: «Sosialt er det en fordel med ADHD fordi du tar kontakt med folk, og det er en mangelvare i dag kanskje. Jeg er kanskje så omsorgsgivende at jeg er litt naiv noen ganger. Jeg har kjøpt burgere til tiggere i Oslo, og det er litt sånn impuls, men jeg må også vite – hvor går grensa? Det kan være vanskeligere for meg å regulere, men da får jeg ofte hjelp av samboeren eller foreldrene mine.»

4.3 Utfordringer i undervisningen med ADHD

Informantene ble bedt om å fortelle hvilke utfordringer de har hatt i skolehverdagen og hvor deres diagnose ADHD kan ha utfordret eller hemmet deres læring og utvikling.

- Er det noen negative sider eller utfordringer hvor ADHD kan ha hemmet deg i undervisningen eller skolegangen?

Både Sara, Isak og Anne Marthe trakk fram konsentrasjon og tilstedeværelse i undervisningen som en av deres største utfordringer gjennom skoleløpet. Sara beskrev at hver gang hun har vært i klasserommet fysisk, har hun ikke vært der psykisk. Hun fortalte at både lærere og foreldre har gitt henne beskjed om å skjerpe seg, ta seg sammen og bare gjøre det hun skal. Oppgaver som å rydde ut av oppvaskmaskinen og rydde rommet kunne virke så store og overveldende at hun ikke visste hva det betydde. Dette resulterte i at hun ikke klarte å begynne på den gitte oppgaven. I skolehverdagen kunne lekser virke så komplekst og stort at det ble for vanskelig å gjennomføre. Sara og foreldrene fikk ved hver utviklingssamtale tilbakemelding på at hun hadde potensiale, men måtte «bare ta seg sammen» i fag som norsk og matematikk. Derimot fikk hun ros og oppmuntring for at hun var flink til å snakke høyt i klassen og samarbeidet godt ved gruppearbeid.

Sara trakk fram den typiske tavleundervisningen med oppgaver og lekser i etterkant som ikke fungerte for henne. Slike oppgaver stilte krav til at hun var i stand til å holde fokus og gjennomføre oppgave A, B og C. Når oppmerksomheten og fokuset ikke var tilstede, ble det vanskelig for Sara å ha ansvaret for gjennomføringen, blant annet fordi hun slet med å regulere oppmerksomheten. Den gjennomgående følelsen av å mislykkes, ikke få til enkle oppgaver og tilbakemeldinger på at hun måtte skjerpe seg resulterte i at Sara følte seg som «verdens dumteste menneske».

Anne Marthe fortalte at hun ser at hennes konsentrasjonsvansker på barneskolen også er en utfordring i voksen alder. Hun synes det er utfordrende å holde konsentrasjonen oppe over lenger tid. I likhet med Sara fikk også Anne Marthe beskjed om å ta seg sammen og skjerpe seg når hun ble urolig. Anne Marthe kunne oppføre noe ufint, men hadde ikke et ønske om å være slem eller skade noen. Hun kunne spytte, knekke blyanter, kaste ting i klasserommet og pirke på medelever for å få oppmerksomhet. Anne Marthe mener og tror selv at denne atferden kom av at hun ikke fikk hjelp fort nok dersom hun stod fast og ikke følte seg sett.

Isak tilbragte store deler av undervisningen utenfor klasserommet i en mindre gruppe. I tillegg til at Isak slet mye med konsentrasjonen fikk han ofte sitteplass bakerst i klasserommet nærmest vinduet. Dette bidro ifølge han selv ikke til å øke læringsutbytte eller konsentrasjonen fordi han ble sittende å se ut gjennom vinduet hele dagen, spesielt da han stod fast eller falt av. Isak synes den største utfordringen var å konsentrere seg da noe var viktig, men uniteressant.

Isak trakk fram tavleundervisningen hvor de ble bedt om å ta notater selv som den største utfordringen. Mest av alt fordi han ofte ikke rakk å skrive ned det som stod da han enten skrev eller leste for sakte. Isak forklarte at han ofte i en slik undervisningsform ikke ønsket å rekke opp hånda å spørre om læreren kunne vente fordi han ikke rakk å skrive ned alt. Han følte da at han ble «stakkaren» i klasserommet, og ønsket ikke å innta denne rollen. Isak beskrev denne alderen som sårbar fordi han skjønnte at han ikke var «som alle andre». Han poengerte at alle barn ønsker å være som «alle andre», og det er først når han begynte å skille seg ut at de vonde følelsene kom. Ifølge Isak forstod han ikke før han ble eldre at han ikke trengte å være «som alle andre», men dette var ikke han innså før han ble eldre.

Sara: «Jeg husker jo ingenting, for jeg var jo ikke tilstede. Mamma og pappa har jo vært kjempefrustrerte, for det har jo bare vært sånn «du skal jo bare ta ut av oppvaskmaskinen, hva er vanskelig? Du hører jo ikke etter». De opplever at jeg ikke hører etter. Du skal jo bare rydde rommet, men oppgaven å rydde rommet er så stor at man ikke sjønner hva den betyr, så det blir til at man ikke klarer å begynne. Samme med lekser.»

Anne Marthe: «Det er jo konsentrasjon, det er jo bare det jeg må si. Det sliter jeg enda med i dag, jeg klarer ikke å holde fokus i lang tid av gangen. Jeg klarer ikke å holde fokus og klarer ikke å holde på med samme ting over lenger tid. Da fikk jeg kjeft fordi jeg ble urolig. Jeg pirker på andre, spytter og knekker blyanter. Jeg vil jo ikke være slem, men jeg vil ikke fokusere på oppgaven. Jeg trenger hjelp og får det ikke fort nok og følte meg ikke sett, rett og slett.»

Isak: «Jeg klarer ikke å konsentrere meg når jeg driver med ting som er viktig. Jeg sklei jo ut så fort det var noe som ikke var interessant. Det dumteste de gjør er jo å sette noen som har behov bakerst og nærmest vinduet, for da sitter du jo å ser gjennom vinduet hele dagen. Og hvertfall når du får beskjed om å notere fra tavla selv, man har ikke sjangs vettu. Enten så skriver man for sakte eller så leser man for sakte, så det er jo pussa bort før du er ferdig med å skrive. Også vil man jo ikke i den sårbare alderen være den som rekker opp hånda og spør om læreren kan vente for jeg rekker det ikke. Du vil jo ikke det. Man føler jo at man blir den stakkaren før du blir så gammel at du skjønner at du kan gi faen. Du vil jo være som alle andre. Alle unger vil jo være som alle andre, og når man begynner å skille seg ut, det er jo da følelsene kommer. Før du innser at du er ikke som alle andre og før du får hjelp og har behov, men det ser du ikke før du blir eldre.»

4.3.1 Anerkjennelse, medvirkning og tilrettelegging i undervisningen

Sara fikk ikke påvist diagnosen ADHD før i voksen alder. Fordi hun ikke hadde vedtak om spesialundervisning, var hun i det ordinære klasserommet store deler av skolegangen. Anne Marthe husker ikke om hun hadde vedtak om spesialundervisning eller ikke, men husker at hun var mye i det ordinære klasserommet sammen med klassekameratene. Isak på sin side hadde vedtak om spesialundervisning, og tilbrakte mye tid i en mindre gruppe på åtte til ti personer.

Anerkjennelse er en viktig del av skolehverdagen til alle barn. Dette handler om å bli sett som det mennesket man er i tillegg til å se andre mennesker som de er. Anerkjennelse er en sentral del i en relasjon, og dersom denne relasjonen skal utvikles må den bære preg av en gjensidig anerkjennelse (Schibbye, 2009, s. 43). Fordi Sara og Anne Marthe ikke hadde vedtak om spesialundervisning, vil det være spennende å undersøke hvorvidt de følte seg anerkjent eller ikke i den ordinære klassen. I tillegg er det sentralt å se nærmere på informantenes mulighet til medvirkning og i hvilken grad de følte undervisningen ble tilrettelagt deres forutsetninger og behov. Disse temaene ble belyst gjennom følgende spørsmål:

- *Opplevde du at du ble sett som enkeltelev i klasserommet?*
- *Skulle du ønske at du fikk muligheten til å velge og påvirke hvor du skulle være i undervisningen?*

Sara og Isak opplevde ingen spesiell anerkjennelse fra lærerne i skolehverdagen. Verken Sara eller Isak fikk muligheten til å ytre sine tanker og ønsker til undervisningen. De fikk heller ikke påvirke de oppgavene, aktivitetene som var planlagt, og måtte derfor gjøre «det alle andre gjorde». I tillegg forteller Sara at hun følte seg som «en del av en flokk», og at hun ikke ble tatt noe hensyn til og heller ikke så henne som enkeltelev. Sara beskriver mangelen på anerkjennelse fra lærerne i skolehverdagen på følgende måte:

«Man føler seg jo liksom bare som en del av en flokk, også blir den flokken bare behandlet på en måte, (...) så jeg føler ikke at det ble tatt noe hensyn eller at de så meg.»

Når det kommer til medvirkning har Sara og Isak en del likhetstrekk. Ingen av de fikk muligheten til å påvirke sin undervisning som beskrevet ovenfor. Selv om Isak mottok spesialundervisning utenfor klasserommet og Sara var i det ordinære klasserommet sier begge at de skulle ønske at de hadde fått muligheten til å påvirke i større grad. Sara tror dette kunne ha hjulpet henne med å forstå at ting er annerledes for henne. Isak på sin side tror at det hadde hjulpet på motivasjonen dersom han hadde fått deltatt mer i aktiviteter og gruppearbeid i den ordinære klassen. At Sara har sittet mye i klasserommet har ifølge henne selv resultert i at hun har følt seg som «verdens dummeste menneske». Hun har stadig fått referanser til hva de andre klassekameratene har mestret i motsetning til henne selv. Sara forteller i tillegg at hun i senere tid har sett seg nødt til å kjøpe flere av bøkene fra barne- og ungdomsskolen i voksen alder fordi hun har vært flau over hvor lite hun lærte fra undervisningen.

Isak opplevde stadig at mens han var ute for å motta spesialundervisning arbeidet klassekameratene med prosjekter i som «da Ålesund brant» og «mitt liv i 2022» i klasserommet. Dersom Isak hadde fått muligheten til å delta i disse prosjektene, tror han at dette kunne hjulpet på motivasjonen, læringsutbytte og trivselen.

Anne Marthe på sin side opplevde mer anerkjennelse da hun fikk lov til å være med i en mindre gruppe utenfor klasserommet. Hun husker at dette var svært positivt for læringsutbyttet og kunne gjøre flere oppgaver i gruppen enn i klasserommet. Det var ingen som spurte Anne Marthe hvor hun ønsket å være, men hun måtte spørre selv. Hun fikk ofte lov, og følte at læreren hadde mer fokus på henne de gangene hun var med i gruppen.

«Når du blir tatt ut av klasserommet så er du ikke sammen med en stor gjeng. Når du blir tatt ut av klasserommet er du sammen med en lærer, og da har læreren mye mer fokus på deg.»

Også Anne Marthe kunne føle på at hun bare var en del av en flokk eller gjeng slik Sara også beskriver. Hun følte seg altså mer sett og anerkjent når hun fikk være med utenfor klasserommet enn hun gjorde i det ordinære klasserommet.

4.3.2 Depresjon og mobbing

Dette temaet var ikke planlagt i intervjuet, men var noe som informantene selv belyste underveis. Hvis man skal forstå deres opplevelse og erfaring fra skolegangen, kan dette temaet være en sentral del og blir derfor tatt med i funnene.

Sara spilte fotball på et høyt nivå og var 15 år da hun ble plukket ut til landslagssamling. Gjennom disse årene slet hun med prestasjonsangst og det var først for noen år siden at hun klarte å sette ord på angstanfallene hun har opplevd. Hun så en sammenheng mellom angstanfallene og hyperventileringen, panikkanfallene og prestasjonsangsten. Sara fortalte at med tanke på at hun ble så tidlig god, har hun følt at fallhøyden har vært enda større. Hun har selv slitt med å ha tro på at hun har vært god, spesielt når lærerne har utfordret henne. I slike situasjoner har hun ofte trukket seg tilbake og har hatt lyst til å si at hun ikke er så god som de tror hun er, slik at de ikke må forvente noe av henne. Den følelsen har hun ofte kjent på, men i ettertid og i voksen alder har Sara forsøkt å innstille seg på at hun hadde et talent. Hun har jobbet mye med å bedre selvtilliten og bli tryggere på seg selv.

Sara: *«Som barn så vil man jo bare være som alle andre og komme seg gjennom det. Man er så langt nede og man sitter i et rom man egentlig bare føler seg ganske dum i. Jeg har jobbet ekstremt mye med å forbedre selvtillit, bli tryggere og omstille meg selv for å ikke bryte helt i hop. Man er så redd for at folk skal skjønne hvor dum du egentlig er da.»*

Da Sara var 14 år gikk hun regelmessig til fastlegen i en periode hvor det ble utført en test som målte hvorvidt hun var deprimert eller ikke. Testen viste ifølge legen at det var 100% sjanse for at hun hadde en depresjon, noe som startet en prosess med bulimi og spiseforstyrrelser da hun var 14 år gammel. Legen forklarte hva en depresjon var, men Sara kjente seg ikke igjen i denne beskrivelsen. Hun så lyst på livet, var blid, hadde mange venner og følte seg ekstremt misforstått. Hennes eneste problem var at hun ikke fikk til ting på skolen. Gjennom barne- og ungdomsårene har Sara jobbet mye med å være som de andre klassekameratene og forteller igjen om klasserommet som et rom hvor hun følte seg dum. Hun hadde en tankegang og innstilling om at de gangene hun fikk til ting, var dette bare flaks. Dette har preget henne ikke bare i barne- og ungdomsårene, men også i voksen alder.

Sara fortalte om en følelse og et ønske om å ville være «som alle andre» og har gjennom hele barne- og ungdomsskolen vært redd for å ikke prestere eller være god nok. I tillegg til å jobbe mye for å forbedre selvtilliten og bli tryggere på seg selv har Sara i ettertid vært i ferd

med å bli utbrendt flere ganger. Dette har vært konsekvenser som følger av at hun ikke har visst hva som «har vært galt med henne». På grunn av dette har også hennes psykiske helse blitt svekket, og hun definerer sin psykiske helse som svakere sammenlignet med venner, bekjente og tidligere klassekamerater.

I likhet med Sara var også Anne Marthe en del lei seg som følger av mye ekskludering på barne- og ungdomsskolen. Dette var en stor utfordring for Anne Marthe og førte til at hun fikk diagnosen uspesifisert angst. Anne Marthe følte seg ofte syk, ville ikke på skolen og i 9.klasse forlot hun heldagsprøven i engelsk. Hun så ikke noe poeng med å ta den når hun hadde det så vondt psykisk. Dette var ifølge Anne Marthe et resultat av mange års kjemping for å prøve å få det bedre, men det kom til et punkt hvor hun til slutt gav opp.

Anne Marthe fortalte at hun gjennom hele skoleløpet har vært bevisst og klar over at lærerne ikke gjorde nok for at hennes psykososiale miljø på skolen skulle bedre seg. Underveis i skolegangen stilte hun spørsmål om hva de gjorde for at hun skulle få det bedre. Hun fikk til svar at det var ikke så mye å gjøre, fordi de hadde prøvd mye forskjellig. Et av tiltakene skolen gjorde var å kalle inn alle jentene i klassen til et møte, hvor de utleverte Anne Marthe ved å si «Anne Marthe har det ikke bra. Anne Marthe føler at dere gjør sånn og sånn». Dette tiltaket virket mot sin hensikt og resulterte i at Anne Marthe følte seg enda rarere og ble gjort enda mer spesiell enn det hun allerede var.

Anne Marthe: *«Jeg husker at jeg spurte spesifikt «hva er det dere gjør for at jeg skal ha det bedre?» Da hausa de på skuldrene og sa de ikke kunne svare på det. De sa det ikke var så mye å gjøre, det er gjort så mye og nå er det bare ett år igjen, så jeg måtte bare holde ut. Da orka jeg bare ikke mer.»*

Anne Marthe framhevet den usynlige jentemobbingen med ekskludering som verst. Hun synes derimot at det er vanskelig å svare på hva som skal til for å minske denne. Hun skiller mellom fysisk og psykisk mobbing med å si:

«Å få et slag i trynet, det gror jo. Men overdraging av utestenging og sånn som varer over tid. Et sår kan leges, men det gjør ikke dette.»

I motsetning til Sara og Anne Marthe har det aldri vært mistanke om eller vært mobbing og depresjon hos Isak. Han har likevel følt på tankegangen om å bare ville gi opp som et resultat av dårlige prestasjoner og lite motivasjon fra lærere.

Isak: «Jeg kom på et stadiet like før jul i 9.klasse hvor jeg bare ga opp. Jeg husker det godt, for jeg satt og leste til en prøve vi skulle ha på mandag, og jeg følte meg forberedt og følte jeg hadde gjort det bra. Så fikk vi tilbake prøven og jeg fikk 2-. Da tenkte jeg bare «dette gidder jeg ikke, hvis jeg skal lese så mye og det allikevel skal gå til helvete. Da kan jeg gjøre andre ting». Lærerne gjorde ingenting med det, det var jo bare det at jeg var like god eller dårlig som alle andre med særskilte behov, for det gikk jo like trått for alle sammen.»

4.3.3 Ansvarsfraskrivelse

Anne Marthe opplevde i skolehverdagen at hun ikke selv ble tildelt ansvar for atferden sin. De gangene hun utførte uønsket atferd ble hun irettesatt eller fikk kjeft, men måtte fremdeles ikke stå til ansvar for den. I ettertid reagerer hun på at hennes ADHD-diagnose ble en unnskyldning for oppførselen og atferden. Hun poengterer at det å ha ADHD ikke skal ses på som noen unnskyldning for en oppførsel, men kan være en forklaring.

Anne Marthe: «ADHD er ikke det samme som touretts, du kan noe for det du gjør. Det ble liksom en unnskyldning for hvorfor jeg gjorde som jeg gjorde, men det er jo mer en forklaring enn en unnskyldning. Det er ikke sånn at det jeg gjør ikke kan tenkes over, jeg er et oppgående menneske som kan tenke over feil jeg gjør.»

Sitatet ovenfor av Anne Marthe beskriver godt den ansvarsfraskrivelsen hun følte på gjennom skolegangen. Selv om hun har diagnosen ADHD betyr ikke nødvendigvis ifølge henne selv at hun ikke kan tenke over det hun gjør. Skal vi tro Anne Marthe, er det å tenke over feil man gjør en viktig del av utvikling-, og læringsprosessen.

4.4 Relasjoner

Relasjonen mellom lærer og elev spiller en sentral rolle og er avgjørende for undervisningen og elevenes læring og utvikling (Drugli, 2012, s. 6). Elever som har en god relasjon til læreren vil ha en bedre og mer positiv forventning til skolen sammenlignet med elever som har en negativ relasjon til læreren sin (Drugli, 2012, s. 71).

Viktigheten og betydningen av engasjerte lærere er noe man kan finne igjen hos alle informantene. Sara fortalte om en engasjert og flink mattelærer, Anne Marthe fortalte om lærere som var med henne i friminuttene når hun ikke fikk være med klassekameratene sine, mens Isak fortalte om en ungdomsskolelærer som tok han med på aktiviteter utenfor

klasserommet. Samtidig fortalte også alle informantene om fraværende og lite motiverende lærere med dårlige relasjoner til dem som elever.

Sara beskrev skillet mellom relasjonen hun hadde til lærerne på videregående kontra relasjonen til lærerne på barne- og ungdomsskolen klart og tydelig. Hun opplevde lærerne på videregående som mer autoritære, mens lærerne på barne- og ungdomsskolen hadde en mer autoritativ lærerrolle ovenfor elevene. Samtidig husket hun relasjonen til de fleste lærerne fra skolegangen som god, men har med tiden blitt redd for autoriteter etterhvert fordi de har makt til å si «fy fy». Spesielt på videregående opplevde hun mer press fra lærere om å prestere og hun ble ofte møtt med en holdning som «dette er ikke godt nok, nå har du to år igjen.»

Kontaktlæreren til Sara fra ungdomsskolen ble beskrevet som et godt menneske med forståelse og varme. Samtidig var dette en av de lærerne som stadig vekk ba Sara om å skjerpe seg og ba hun gjøre det hun skulle. Saras mattelærer fra videregående ble beskrevet som autoritær i lederstilen. Etter en matteprøve trakk vedkommende Sara fram foran hele klassen og sa «Sara leverte bare en kladd, herregud». Å møte opp på prøven krevde mye av Sara, var fornøyd med at hun leverte og hun gjorde så godt hun kunne. Sara reagerte på tilbakemeldingen fra læreren med sinne og irritasjon.

I motsetning til mattelæreren på videregående trakk Sara fram mattelæreren fra ungdomsskolen. Vedkommende brukte hele klasserommet, og tegnet en lang strek på flere vegger for å illustrere at multiplikasjonsstykket kan være så langt som overhodet mulig, men så lenge du multipliserer med 0, blir svaret alltid null.

Sara: «Jeg husker jeg synes han var klin gæren, men at han gjorde det han gjorde er jeg ganske sikker på at førte til at alle husker at så lenge du multipliserer med 0, blir svaret alltid 0. Hadde flere hatt en sånn interesse.. men det er for mye å kreve.»

På lik linje med Sara hadde Anne Marthe også en god relasjon til de fleste lærerne sine. Hun berømmer lærerne for at de var faglig flinke i faget sitt, men sitter samtidig igjen med en følelse av at de ikke gjorde nok for å bedre hennes psykososiale miljø på skolen. Hun tror dette kan ha sammenheng med at de ikke var klar over hva de skulle gjøre i stor nok grad og påpeker at det er skoleeier som i første rekke er ansvarlig for at alle elever har et godt skolemiljø. Anne Marthe er også klar over at dette ansvaret i stor grad legges over på lærerne

på skolen, og at denne oppgaven kan bli overveldende fordi de har ansvaret for mange elever på en gang.

Likevel berømmer Anne Marthe lærerne for å gjøre det de kunne. Spesielt i friminuttene opplevde hun en stor forståelse og imøtekommende lærere som tok seg tid til å snakke med Anne Marthe de gangene hun ikke fikk delta i leken sammen med klassekameratene sine. Anne Marthe likte å hekle, og lærerne kjøpte ofte garn og heklenåler som hun gjorde om til produkter som lærerne kunne bruke. Hensikten med dette var ifølge Anne Marthe at hun skulle ha noe å drive med. Dette var kjempekjekt, men hun ser i ettertid at hun har mistet utrolig mye og viktig sosial trening og samhandling fordi hun ikke var sammen med andre elever. Anne Marthe påpeker at hun gjennom skoleløpet sjeldent har vært sammen med andre elever i skolesammenheng.

Anne Marthe: *«Jeg hadde en kvinnelig lærer og hadde en veldig god relasjon til henne. Jeg kan ikke si noe negativt om henne, for jeg har bare positive minner med henne. Så fikk jeg en mannlig kontaktlærer fra 5. trinn til 7.trinn, og han hadde jeg også god kontakt med. Jeg kan ikke si noe negativt om dem for de var veldig gode og flinke lærere, men de gjorde ikke det de skulle. Kanskje de ikke var klar over hva de skulle gjøre. Altså det er jo skoleeieren sitt ansvar for det psykososiale miljøet til hver enkelt elev, men det blir jo oppgaven til læreren å sørge for det, og det gjorde de ikke en god nok jobb med. Rett og slett.»*

Isak hadde ikke ifølge han selv noen god relasjon til kontaktlæreren sin. Isak forteller om en fraværende, lite motiverende og lite forståelsesfull lærer som for det meste bare var opptatt av å gjøre det hun skulle og dra hjem. Isak satt ofte igjen med en følelse av at han ikke strakk til uansett hva han gjorde. Han beskrev en lærer som i begynnelsen ønsket at de skulle få til alt, men etterhvert som Isak og de andre elevene i gruppen ble hengende lenger bak de andre klassekameratene, ble også motivasjonen og engasjementet til læreren fraværende.

Isak: *«Jeg fikk følelsen av at jeg ikke strakk til uansett hva hun mente at vi skulle, men det var jo hun som ikke hadde forstått hva vi skulle gjøre. Jeg synes hun så lite av de hun hadde ansvar for. Hun var mest opptatt av å gjøre jobben, bli ferdig og komme seg derifra igjen. I starten var hun opptatt av at vi skulle få til alt men etterhvert gikk det bare verre og verre.»*

Til gjengjeld fikk Isak en engasjert lærer på ungdomsskolen som tok han og flere elever med ut for å bruke kroppen. De hadde norsk og mattetimer i skogen mens de bygde hytter, gapahuker og gjorde fysisk arbeid som førte til at undervisningen mer interessant enn

tidligere. Han beskrev denne relasjonen som bedre og tror dette skyldes en annen lærerstil som var lite alvorlig, bar preg av morsomme kommentarer, vitser og ikke minst at de fikk lære ved hjelp av praktiske fag og oppgaver.

4.4.1 Relasjoner til medelever

Både Sara og Isak har opp gjennom oppveksten hatt mange venner både på skolen og på fritiden. Felles for dem begge var at de har deltatt på fritidsaktiviteter, vært uredde og stadig har skjedd mye rundt dem. I relasjoner med medelever husker begge to at de alltid var hensynfulle med mye omsorg for medelevene sine. Sara sa dette kommer fra at hun var vandt til å få kritikk og intellektuelt skjønnte hvilke hensyn hun måtte ta for å komme seg gjennom ting. Hun gjør imidlertid oppmerksom på at disse vennskapene på den tiden ikke var sunne og hun var derfor ikke venn med disse så lenge. Isak på sin side har stort sett de samme vennene i voksen alder som på barne- og ungdomsskolen.

Anne Marthe har aldri hatt noen ordentlige og gode vennskap verken på barne- eller ungdomsskolen. Det var først i 3.klasse på videregående skole at Anne Marthe fikk ei venninne, men hun har aldri hatt noen hun kan kalle for bestevenn.

Anne Marthe påpeker at hun er veldig flink til å snakke for seg. Ifølge henne selv hadde hun ikke vært like flink til dette om det ikke hadde vært for at hun hadde ADHD. Samtidig sa hun at hun heller ikke hadde vært like flink til å snakke for seg om hun ikke hadde blitt utestengt, fordi hun gjennom oppveksten og skolegangen har vært nødt til klare seg selv og være selvstendig uten å kunne støtte seg på andre.

Anne Marthe: *«Jeg er jo veldig utadvent, noe som har ført til at jeg er veldig flink til å snakke for meg. Jeg tror jeg er heldig, for jeg tror ikke jeg hadde vært like flink til å snakke for meg hvis jeg ikke hadde hatt ADHD, og jeg tror heller ikke at jeg hadde vært så flink til å snakke for meg hvis jeg ikke hadde blitt utestengt heller. Fordi jeg har måttet være selvstendig og finne en vei for meg selv uten å være avhengig av de andre. Så det er jo styrker og fordeler som kommer fra det, men det er jo ikke positivt at det kommer fra det.»*

At Anne Marthe innimellom fikk lov til å delta på undervisningen i den mindre gruppen var ifølge henne selv positivt for læringsutbyttet hennes, men det var i tillegg positivt for hennes følelse av tilhørighet. Hun identifiserte seg ifølge henne selv ganske mye med de utagerende

guttene som hadde fast plass på gruppen, og hun opplevde det som tryggere å være sammen med noen som var mer lik henne selv.

Anne Marthe: *«Og på parallellen så var det 4 gutter som var litt utagerende og sånne «bråkebøtter» gutter og som sikkert hadde sine ting og var diverse årsaker til det. Jeg identifiserte meg ganske mye sammen med dem egentlig, men jeg fikk ikke noe fast plass på parallellen, jeg ville jo veldig gjerne ha det, fordi at der var det tre lærere hele tiden, det var andre elever, de guttene som jeg kunne kjenne meg igjen i. Det ble tryggere for meg å være med noen som var likere meg.»*

5. Drøfting

I dette kapittelet vil jeg drøfte og diskutere de funnene gjort ved hjelp av intervjuene og diskutere disse i lys av den valgte teorien. Underveis intervjuene er det mye informasjon som er kommet fram, men i dette kapittelet har jeg valgt å fokusere på og prioritere hovedfunnene som jeg mener er relevante. Det er imidlertid viktig å ha i bakhodet at alt informantene har fortalt bør tas med i betrakningen når man skal forstå deres erfaringer og opplevelser fra skolegangen.

Underveis i intervjuene har jeg hatt forskningsspørsmålene i bakhodet for å gjøre det lettere å fokusere på at det er elevperspektivet jeg ønsker å konsentrere meg om. I dette kapittelet vil jeg komme tilbake til disse, finne ut om den valgte teorien og empirien samsvarer, eller om disse motsier eller avkrefter hverandre. Med tanke på at Anne Marthe ikke selv kan huske om hun hadde vedtak om spesialundervisning på barne- og ungdomsskolen velger jeg i diskusjonen å ta utgangspunkt i at hun ikke hadde dette da det er grunn til å anta at hun i voksen alder hadde vært klar over dette. Samtidig vil det noen ganger bli trukket fram at det kan være at hun hadde vedtak om spesialundervisning.

5.1 Begrepene spesialundervisning og tilpasset opplæring i undervisningen

At den spesialpedagogiske undervisningen i enda større grad enn prinsippet om tilpasset opplæring skal være tilrettelagt elevens behov og forutsetninger kan man se på som en selvfølge. Samtidig sier også §1-3 i Opplæringslova (1998) at prinsippet om tilpasset opplæring skal gjelde alle elever, inkludert elever med vedtak om og som mottar spesialundervisning. Utdanningsdirektoratet (2018) skriver følgende om tilpasset opplæring: *«Det er ingen individuell rett, men skal skje gjennom variasjon og tilpasninger til mangfoldet i elevgruppen innenfor fellesskapet».*

Isak hadde som vi vet vedtak om spesialundervisning og var ute av klassen mesteparten av tiden mens Sara og Anne Marthe som oftest deltok i den ordinære undervisningen. Felles for alle tre informantene var at de ikke sitter igjen med en følelse av at undervisningen ble tilrettelagt de i den ordinære undervisningen. På spørsmål om de opplevde at undervisningen ble tilrettelagt deres behov svarer Isak *«nei, ikke noe utenom at jeg var like god eller dårlig som alle andre med særskilte behov. Det gikk jo like trått for alle sammen».* Anne Marthe er

selv klar over at det kanskje har blitt en endring i praktiseringen av tilrettelagt undervisning, men ikke endringer i loven som tilsier dette. Anne Marthe poengerer selv at hun tror alle kan lære alt, men at man lærer på forskjellige måter. Disse utsagnene fra elevene i tillegg til deres beskrivelse av anerkjennelse i klassen tilsier at deres rettigheter om en tilpasset opplæring og særskilt undervisning ikke i stor nok grad er blitt opprettholdt gjennom deres skolegang.

Utdanningsdirektoratet (2018) påpeker at elever med vedtak om spesialundervisning har rett til enda ytterligere tilrettelegging, mens elever i den ordinære opplæringen ikke har rett til særskilt tilrettelegging. Dette kan være misvisende, skape misforståelser og forvirring med tanke på at §1-3 i Opplæringslova (1998) sier at all opplæring uansett skal tilpasses evnene og forutsetningene til den enkelte elev. Ut i fra denne loven skulle man tro at en tilrettelagt undervisning også innebærer at opplæringen og undervisningen skal være tilrettelagt de forutsetningene og behovene hver enkelt elev har i skolehverdagen. I tillegg kan man anta at dersom man klarer å tilrettelegge og tilpasse undervisningen godt nok, vil det ikke være et like stort behov for spesialundervisning. Man kan derfor stille seg spørsmålet hva begrepet «særskilt opplæring» innebærer og hva man legger i «særskilt». Søker man på synonymer til «særskilt» kommer ord som alene, for seg selv og atskilt opp. Betyr dette at den særskilte tilretteleggingen og opplæringen er synonymt med at den primært skal foregå alene, for seg selv eller atskilt fra andre elever og klassekamerater? På en annen side kan man også tolke «alene», «for seg selv» og «atskilt» med at elevene som har rett til en særskilt tilrettelegging, skal få en individuell opplæringsplan (IOP), og være «alene» om sin plan. Elevene som ikke har vedtak eller rett til spesialundervisning har da ikke de samme rettighetene som en elev med rett til særskilt tilrettelegging. Skal man tro Opplæringslova (1998) §5-5 og Gornæs og Rognhaug (2016, s. 395) som sier at elever som har spesialundervisning skal få utarbeidet en IOP kan det tenkes at begrepet «særskilt» kan ses i lys av dette. Ser man derimot disse begrepene opp mot Nordahl (2018, s. 98) og ekspertgruppens tabell over andelen elever som mottar spesialundervisning i det ordinære klasserommet kan man stille seg kritisk til hvordan skolene og skoleeiere forstår dette når det fra skoleåret 2013/14 til 2017/18 kun var et gjennomsnitt på 34,32% som mottok spesialundervisning i det ordinære klasserommet.

Til sammenligning er det en betydelig større andel elever som mottok spesialundervisning i grupper og alene. Her var det i gjennomsnitt 42,74% som mottok spesialundervisning i grupper på 2-5 elever mens 12,72% mottok spesialundervisning alene. I tillegg var det i gjennomsnitt 9,18% som mottok spesialundervisning i grupper på 6 eller flere elever, slik

som i Isak sitt tilfelle. Skal man tro disse tallene, kan det tyde på at de fleste skoler og lærere tolker begrepene «særskilt opplæring» som at det i stor grad skal og bør foregå alene og atskilt fra de andre elevene. Med tanke på at definisjonen til spesialundervisningen ikke sier noe om verken innholdet eller hvilken form denne undervisningen skal ha (Tangen, 2016b, s. 109) ser man tydelig at mulighetene for tolkninger og egne forståelser kan gå på bekostning av og få konsekvenser for elevens læringsutbytte og utvikling. Dette kan man for eksempel se i Isak sitt tilfelle, som forteller at han ikke følte noen tilhørighet i gruppen han mottok spesialundervisning, i tillegg var vennene hans som han lekte sammen med i det ordinære klasserommet.

Noe som på en annen side kan være en positiv utvikling er at den prosentvise andelen elever som mottok spesialundervisning i det ordinære klasserommet økte fra 27,6% skoleåret 2013/14 til 40,2% skoleåret 2017/18 (Nordahl, 2018, s. 98). At denne prosentandelen har økt gradvis fra skoleår til skoleår, kan være et tegn på at både lærere og skoleeiere har et økt fokus på elevenes medvirkning og stemme i skolehverdagen. Tar man denne utviklingen som utgangspunkt, ser man at erfaringene informantene har vedrørende lite medvirkning til egen undervisning og skolehverdag har en sammenheng med den prosentandelen som tidligere fikk spesialundervisning i klasserommet sammenlignet med skoleåret 2017/18.

5.1.1 De overordnede målene i praksis

De tre informantene gikk på skolen under L97 og LK06, og lærerne måtte derfor forholde seg til disse læreplanene i deres skolegang i tillegg til i planleggingen og gjennomføringen av undervisningen. Kunnskapsløftet ble innført i 2006 hvor intensjonen var å sikre en bedre tilpasset opplæring og styrke elevenes grunnleggende ferdigheter.

Vi vet at spesialpedagogikkens overordnede mål ifølge Tangen (2016c, s. 17) er å fremme gode lærings-, utviklings- og livsvilkår for barn, unge og voksne som av ulike grunner møter – eller står i fare for å møte vansker og barrierer i sin læring, utvikling og livsutfoldelse. På lik linje skal man i spesialpedagogikken forebygge og redusere eventuelle vansker som er oppstått eller som er i ferd med å oppstå. I tillegg til dette ses ofte begrepene «vansker og barrierer» på noe som eksisterer hos eleven i en individuell forståelsesmodell, men skal vi tro Tangen (2016c, s. 19-20) er det like viktig, om ikke viktigere å ha en relasjonell og samfunnsmessig forståelse på vansker og barrierer som elever kan møte. At Sara tilbrakte store deler av sin skolegang i det ordinære klasserommet kan ha hjulpet Sara med vansker

som kunne ha oppstått dersom hun hadde blitt tatt ut av klasserommet. At elever med diagnosen ADHD har få eller svært få venner er ikke et overraskende funn med tanke på at flere undersøkelser viser at barn med ADHD kan ha problemer med eller mangler egenskaper for å samarbeide med jevnaldrende (Osborg & Osborg, 2001). På lik linje kan man, ut fra de sentrale kjennetegnene ved ADHD trekke slutninger til at det samme gjelder elever med atferdsvansker uten diagnosen ADHD. Spesialpedagogikkens mål om å forebygge eller redusere eventuelle sosiale vansker og barrierer blir sentralt hos disse elevene for å kunne bistå og hjelpe de til å samhandle med jevnaldrende. I tillegg blir de overordnede målene viktig når man skal hjelpe elevene med etablere og opprettholde de egenskapene som trengs for et vennskap og sosial samhandling. Selv om noen i samtalen på daværende tidspunkt med Osborg og Osborg (2001, s. 164) ikke uttrykte et savn over å ha få venner, er det allikevel lærerens oppgave å hjelpe eleven i denne utviklingen fordi sosial samhandling er en nødvendig grunnleggende ferdighet som er viktig å ha både som barn, ungdom og voksen. Derfor er det viktig at man til og med i de minste trinnene på skolen, arbeider kontinuerlig og støtter opp elevenes sosiale samhandling.

Denne påstanden støttes av funnene gjort i intervjuet med Anne Marthe. Hun fortalte om få vennskap på barne- og ungdomsskolen, og fikk først i 3.klasse på videregående ei venninne, men dette var heller ikke noen hun kunne kalle for bestevenn. Hun fortalte om utestenging og erting fra medelever og begrunnet dette med hennes utagerende atferd. Samtidig sier hun i dag at hun forstår at hennes medelever ikke ønsket å være sammen med henne når hun hadde slik atferd, men hun trekker igjen linjer til lærerne og det de ikke gjorde for å bedre situasjonen på daværende tidspunkt.

Det *kan* imidlertid være slik at Anne Marthe på barne- og ungdomsskolen hadde vedtak om spesialundervisning, men at denne ble organisert slik at hun fikk dette tilbudet i den ordinære klassen. Tar man dette som utgangspunkt, kan dette sammenlignes med Isak sin organiserte spesialundervisning hvor han mottok store deler av opplæringen utenfor klasserommet i mindre gruppe og bare en gang i blant fikk delta i den ordinære klasseromsundervisningen. Man kan ut i fra intervjuene med Anne Marthe og Isak si at man ikke lykkes med spesialundervisningens overordnede mål i like stor grad som man ønsker. I intervjuet kommer det tydelig fram at Anne Marthe sine sosiale ferdigheter var svekket på grunn av atferdsvansker, og at verken skoleeier eller (spesial)pedagoger gjorde nok for å hjelpe Anne Marthe i den sosiale utviklingen. Når Anne Marthe var alene i friminuttene var det lærerne som var sammen med henne, og på grunn av dette har Anne Marthe ifølge henne selv mistet

enorm betydningsfull sosial trening med medelever. Dette viser at det er enormt viktig at lærere har kunnskap om ulike vansker og barrierer som kan oppstå gjennom skolegangen. I tillegg er det viktig at lærerne har større fokus på elevenes sosiale kompetanse i tillegg til elevenes faglige kompetanse.

Opplæringslova (1998) redgjør for prinsippet om tilpasset opplæring og elevens rett til spesialundervisning. Dette betyr at elever som har behov for spesialundervisning, skal få denne tilpasset ut fra sine behov og forutsetninger. På tross av dette forteller Isak om en opplæring som ikke var tilpasset han og hans behov. Isak opplevde tavleundervisningen som den verste undervisningsformen, men var den metoden som ble mest brukt. Han opplevde skoleprosjekter som givende, lærerrike og motiverende, men fikk ikke delta i disse. I stedet ble han en del av en gruppe hvor en umotivert og lite engasjert lærer hadde ansvaret for undervisningen. Da Isak opplevde undervisningen som lite tilpasset, kan dette ha hatt konsekvenser for i hvilken grad man har lyktes spesialundervisningens overordnede mål. På en side er det ikke vanskelig å tenke seg til lærerens rolle og at det er krevende å ha ansvar for en gruppe med flere elever med ulike behov som skal tilfredsstilles. På en annen side har også skolene et budsjett de skal følge, men skoleeier har imidlertid ikke lov til å la økonomiske grunner påvirke tilbudet som gis til eleven. De verken kan eller skal begrunne et manglende tilbud med bakgrunn i økonomiske årsaker eller mangel på ressurser (Barneombudet, 2017, s. 14). Barneombudet (2017, s. 50) skriver derimot at både foreldre og organisasjoner opplever at økonomien tas hensyn til. Dette stemmer overens med det Isak forteller, og hans tilbud kan ha vært påvirket av skolens økonomi. Jeg trekker fram et sitat fra Isak som også nevnte økonomiske begrensninger som årsak til et mangelfullt tilbud: «Jeg skjønner at skolen har et budsjett å følge, men vi er vel verdt noe mer enn bare penger?». Dette tyder på en bevissthet rundt dette blant elever, foresatte og organisasjoner.

Sara fortalte om en følelse av å ikke mestre enkle skolefaglige oppgaver og har underveis i skoleløpet følt seg som «verdens dumteste menneske». At hennes vansker og utfordringer ikke ble sett og utredet i løpet av skolegangen, har ifølge henne selv fått negative konsekvenser. Hun sier at hun flere ganger har vært i ferd med å bli utbrent fordi hun ikke har visst «hva som har vært galt». I tillegg fortalte hun om vaner fra barne- og ungdomsskolealder som har satt spor på hennes mentale helse, og at dette har i ettertid resultert i at hennes mentale helse er svakere sammenlignet med venner og bekjente rundt henne.

Spesialundervisning kan være sosialt stigmatiserende og ekskluderende, men det kan også få negative konsekvenser for eleven dersom han eller hun ikke får et annet opplæringstilbud enn det som gis i den ordinære undervisningen (Tangen, 2016b, s. 110). Dette kan for eksempel gjelde elever som utøver problematferd og som ikke har fått stilt diagnosen ADHD, slik som i Sara sitt tilfelle. Problematferd blir i skolen ofte sett i sammenheng med utagerende atferd, men ifølge Nordahl (2005, s. 23) er definisjonen av problematferd bredere og innebærer også sosiale og emosjonelle vansker og diagnoser som ADHD. Altså kan det være en sammenheng mellom konsekvensene av det vi kaller for inngripende tilbud, men også et manglende tilbud. Sara har hatt og har fremdeles i dag problemer knyttet til emosjonelle vansker på grunn av et manglende tilbud i barne- og ungdomsskolen. På en annen side ser man også Isak som sjeldent opplevde følelsen av tilhørighet i klassen, da han mottok spesialundervisning organisert i mindre grupper. Det kan tenkes at han ufrivillig ble ekskludert fra klassens sosiale fellesskap, fordi han ble tatt ut av den ordinære klassen daglig.

En ytterligere konsekvens av et manglende tilbud for både Sara og Anne Marthe er et dårlig læringsutbytte. Ifølge Sara har hun vært nødt til å kjøpe flere grunnskolebøker i voksen alder fordi hun ikke har fått med seg undervisningen som foregikk i klasserommet. Selv om Sara ikke hadde vedtak om spesialundervisning og heller ikke krav på særskilt tilrettelegging, kan man likevel stille spørsmål til hvorvidt Opplæringslovens §1-3 og retten til tilpasset opplæring ble opprettholdt (Opplæringslova, 1998). Opplæringslova (1998) beskriver at man skal tilrettelegge undervisningen ut fra elevens behov og forutsetninger, og man kan derfor stille seg kritisk til i hvilken grad dette ble gjort ut fra det Sara og Anne Marthe fortalte. Noen ganger fikk Anne Marthe delta i undervisningen utenfor klasserommet, og opplevde økt læringsutbytte av dette. Selv om spesialundervisning til en viss grad kan være både ekskluderende og stigmatiserende, kan man anta at læringsutbyttet til Sara og Anne Marthe kunne vært påvirket i positiv grad dersom undervisningen hadde vært preget av mer tilrettelegging.

5.1.2 Tilrettelegging av vansker og barrierer

Felles for alle informantene er at da de på en eller annen måte forstyrret undervisningen fikk de tilsnakk, kjeft eller beskjed om å roe seg. Vansken deres ble sett på som noe som eksisterte hos dem og noe som de måtte beherske selv. Dette kalles ifølge Tangen (2016c, s. 19) for en individuell forståelsesmåte og kjennetegnes ved at funksjonshemmingen er knyttet

til for eksempel sykdom eller mangler hos individet. Denne forståelsesmåten gir rom for å fokusere på de individuelle problemene, og er ikke så opptatt av å se disse i lys av en samfunnsmessig eller relasjonell forståelsesmåte. Den relasjonelle forståelsesmåten anser individet som funksjonshemmet i enkelte miljøer, men ikke i andre. Dette ser man for eksempel hos Isak, hvor han ikke fikk delta i skolefaglige prosjekter sammen med klassekameratene fordi han ifølge lærerne lå langt bak faglig. Altså kan det tenkes at lærerne ikke forstod hans vansker i en relasjonell, men i en individuell forståelsesmåte. Isak påpekte at det å delta i ulike prosjekter sammen med klassekameratene, kunne hjulpet han ikke bare faglig, men også sosialt. Det kan også være grunn til å anta at Anne Marthe sine vansker i stor grad burde ha bli sett i en relasjonell forståelsesmåte framfor den individuelle forståelsesmåten. Dette fordi det sosiale samspillet og læringsutbyttet ifølge henne selv ble betydelig bedre da hun fikk være med utenfor klasserommet, fordi hun opplevde dette som tryggere. Imidlertid påpeker Haug (1999, s. 210-211) at spesialundervisningsfenomenet har hatt en stor utvikling de siste årene med tanke på læreplaner og lover. Med fagfornyelsen som kommer i 2020 vil det være nødvendig med mer forskning og gjennomgang av disse forståelsesmåtene i tillegg til hvordan disse oppleves i praksis for elever og lærere.

I disse eksemplene kommer viktigheten av å se vansker og barrierer i flere forståelsesformer som tydelig fram. At teorien tilsier at man skal og bør forstå vansker i flere forståelsesmåter hjelper ikke eleven dersom det ikke blir gjort i praksis. På en annen side står læreren overfor mange krav og forventninger fra blant annet elever, foresatte, kollegaer og skoleeier. I en hektisk skolehverdag kan man også forstå at det ikke er like lett å sette seg ned for å gjøre en pedagogisk analyse, og diskutere elevens vansker og barrierer med andre. Samtidig kan man også trekke fram viktigheten av relasjonen mellom lærer og elev, og at læreren faktisk viser interesse for eleven både på et personlig og faglig nivå. Elevene trives aller best når de tror på at læreren liker dem, noe vi skal se nærmere på i kapittelet nedenfor.

5.2 Relasjonen mellom lærer og elev

Informantene fortalte om ulike relasjoner til lærerne sine. Alle tre snakket om relasjoner som bar preg av tilsnakk, kjeft og irettesettelse da de ble urolige. Dette til tross for at det er, og i mange år har vært en bred enighet om at disse metodene virker mot sin hensikt ved å øke avstanden mellom læreren og eleven (Pettersen & Simonsen, 2010, s. 85). Dette gir oss en indikasjon på at det er økende behov for bevissthet om dette hos lærere og ansatte i skolen,

ikke bare for å kunne bistå eleven med det den har behov for, men for både elevers og lærerens trivsel på skolen.

At en relasjon mellom lærer og elev er viktig kommer fram i teorikapittelet og man har lenge vært klar over dens betydning for elevens skolegang, noe som også kommer fram i det informantene fortalte i intervjuene. En relasjon handler om hva en annen person betyr for deg, og denne er i stor grad påvirket av hvilke oppfatninger man har av hverandre og hvordan man forholder seg til hverandre (Drugli, 2012, s. 7). Det er imidlertid flere faktorer som påvirker relasjonen mellom lærer og elev, og disse stiller på hver sin måte en forventning til og påfører læreren et ansvar for relasjonen som eksisterer og for den videre utviklingen av denne.

Samtidig som at læreren har ansvaret for relasjonen, må den også forholde seg til faktorer som tidspress, kolleger, andre elever og foresatte. De ulike teoretiske sidene forteller oss at det å arbeide med en relasjon mellom lærer og elev ikke bare er avhengig av en relasjonell kompetanse hos læreren, men også at læreren har kompetanse på andre områder som å være til stede for eleven slik at man kan reflektere over situasjoner og hendelser. Det er imidlertid en enighet blant forskere og teoretikere om hva den relasjonelle kompetansen til læreren bør innebære. De fleste trekker fram evnen til å ta elevens perspektiv, reflektere omkring relasjonen og ta ansvaret for å etablere og opprettholde denne. Å reflektere rundt en relasjon kan være en indikasjon på et ønske om utvikling, og Jørgensen (2006, s. 56) støtter påstanden om at en relasjon hele tiden skal være i utvikling. Et viktig spørsmål i arbeidet med disse relasjonene blir hvordan elevene har opplevd disse, og hvordan disse relasjonene har påvirket deres skolegang både positivt og negativt.

Haugen (2019, s. 15-17) skiller mellom sosial og utagerende vanske eller emosjonell og innagerende vanske. Ut fra det informantene har fortalt i intervju, kan man tro at Isak og Sara kan hatt en emosjonell og innagerende vanske, mens Anne Marthe har hatt en sosial og utagerende vanske. Ifølge Sørlie og Nordahl (1998, s. 266) kan elever med en av disse vanskene, ha stor nytte av en god relasjon til læreren sin. Imidlertid viser Nordahl (2005, s. 108) sin undersøkelse at kun halvparten av elevene opplevde at de kunne snakke med læreren sin om personlige forhold. Dette samsvarer med funnene gjort i denne studien. Det er lite som tyder på at informantenes relasjoner til læreren har vært på et personlig nivå i denne undersøkelsen eller i Nordahl (2005, s. 108) sin. Dette kan indikere at det er behov bevissthet rundt relasjoner mellom lærer og elev.

Når det er sagt viser Nordahl (2005, s. 108) sin undersøkelse at de fleste elevene opplever lærerne sine som engasjerte, og som strekker seg langt for å hjelpe dem til å lære mest mulig. Ser man disse funnene opp mot resultatene i denne undersøkelsen kommer det fram at det er behov for ytterligere forskning på dette feltet. Lærers engasjement kan bidra til at undervisningen og læringssituasjonen kan oppleves som positiv, og dersom læreren er engasjert påvirker dette elevens konsentrasjon og oppmerksomhet i en positiv forstand. I tillegg kan det synes som det eneste som har en positiv innvirkning på elevenes læring, er lærernes engasjement i tillegg til en nær relasjon til elevene (Elvén, 2017; Linder, 2019). Informantene fortalte om hver sin lærer som de opplevde som engasjert i undervisningen på hver sin måte, og felles for dem alle er at de brukte mer enn bare det «ordinære» klasserommet for undervisningen. Det være seg uteområde, fysisk aktivitet, eller som i Sara sitt tilfelle, hele veggen. At mangel på engasjement og begeistring kan signalisere likegyldighet kommer tydelig fram i det informantene fortalte. Vi ser en sammenheng mellom relasjon og engasjement, noe som viser betydningen av at begge disse elementene er til stede, slik Elvén (2017) beskriver.

Når alle informantene fortalte om relasjonen de hadde til læreren er det den faglige relasjonen de trakk fram. Når de beskrev den *ene* gode relasjonen de hadde til en lærer, trakk de fram egenskaper som engasjement, motiverende og mye faglig kunnskap. De nevner imidlertid ikke det personlige forholdet de hadde til læreren som gjorde relasjonen god. Derfor kan man anta at informantene ikke hadde opplevelsen av at de kunne ta kontakt med lærerern, dersom det var noe de hadde behov for å snakke om på et personlig nivå. Elever møter mange inntrykk i løpet av skolegangen, og det at læreren er tilgjengelig for eleven på et personlig plan kan man si er like viktig som å være tilgjengelig på det faglige planet. Dette ser man blant annet i det Anne Marthe fortalte om hennes opplevelser av mobbing og erting. I stedet for å snakke med Anne Marthe om hvordan dette påvirket henne og hvordan hun hadde det som følger av dette, var det heller læreren som var sammen med Anne Marthe da hun ble utestengt i friminuttene. Sara kunne imidlertid oppleve noe personlig relasjon da en lærer stoppet henne på vei ut for å fortelle at hun kunne ta kontakt dersom det skulle oppstå noe. Samtidig kan man stille seg spørsmålet om det er riktig at det er eleven som skal ta initiativ til denne samtalen, eller om dette også i likhet med utvikling av relasjoner er lærers ansvar. Man ser igjen, basert på teorien om relasjoner, hvor viktig det er å kjenne elevene sine, har en god relasjon til elevene sine og deres utfordringer og muligheter. Jeg mener at det er læreren som skal være initiativtaker til denne samtalen. Det bør eller skal ikke

være avhengig av at eleven tar dette steget. Samtidig må både eleven og læreren være til stedet i utviklingen av relasjoner, og med tanke på at relasjoner lenge har vært et underfokuset tema i skolen, kan dette ha påvirket den personlige relasjonen til informantene på daværende tidspunkt.

Elever vurderer ifølge Nordahl (2005, s. 106) relasjonen til læreren sin bedre i det skolefaglige enn i de personlige forholdene. Undersøkelsen viser at omlag halvparten av elevene opplever at de ikke kan snakke med læreren sin om personlige ting. Dette kan uttrykke relasjoner med en stor grad av faglig kompetanse og tilhørighet fra lærerens side, men med mangel på personlig og emosjonell støtte. Man kan anta at grunnen til at halvparten av elevene opplever mangel på personlig og emosjonell støtte, er mangelen på den personlige relasjonen. Imidlertid viser undersøkelsene at den faglige relasjonen er god. Dette tyder på en faglig god, men ikke en emosjonell relasjon. Dette kan ses i sammenheng med påstanden om at relasjonsbygging i mange år har vært et underfokuset tema i skolen (Drugli, 2012, s. 66). Å utvikle en relasjon fra kun skolefaglig til å innebære både faglig, emosjonell og personlig relasjon krever som nevnt tidligere at læreren tar hovedansvaret for å utvikle denne. Det skal ikke være avhengig av at eleven tar initiativ, men må bære preg av en gjensidig anerkjennelse (Schibbye, 2009, s. 43).

Jeg trekker igjen fram spesialundervisningens overordnede mål om at denne skal fremme gode lærings- og utviklingsmål for elever som er i ferd med, eller har risiko for å møte vansker og barrierer i læring og utvikling. Med utgangspunkt i dette målet kan det virke som at dersom læreren skal bistå eleven på disse områdene, er det viktig at både læreren og eleven har en god relasjon hvor læreren kjenner til elevens interesser. I tillegg vil en viktig faktor være at læreren kjenner elevens barrierer både på et personlig og faglig nivå slik at læring og utvikling kan finne sted. Man kan igjen diskutere og være kritisk til i hvilken grad man lykkes med disse overordnede målene ut ifra resultatene i denne undersøkelsen.

Thomas Nordahl i Drugli (2012, s. 7) hevder at lærer-elev-relasjonen i mange år har vært et underfokuset område i skolen, og Drugli (2012, s. 66) skriver at det som oftest fokuseres på lærerens kompetanse, undervisning og kartleggingsprøver framfor lærerens relasjonskompetanse når man skal legge til rette for gode læringsprosesser. Relasjonen mellom lærer og elev blir ikke like systematisk vurdert dersom det er grunn til bekymring for elevens læring. Dette er et tema som mange lærere vegrer seg for å ta opp (Drugli, 2012, s. 93), noe som kan gi en indikasjon på at man bør ufarliggjøre temaet dersom man ønsker å

forbedre seg på dette området. Fordi vi vet hvor betydningsfull relasjonen mellom læreren og eleven er for elevens trivsel, faglig og sosial læring og utvikling, mener jeg at det er grunn til å bekymre seg over at dette ikke er noe som vurderes og drøftes like regelmessig. Skal man forstå prosentandelen som viser en økende forekomst med spesialundervisning i det ordinære klasserommet kan det tyde på at lærere i større grad enn tidligere kjenner sine elever bedre i dag enn tidligere, i tillegg til at det er et større fokus på relasjonen mellom lærer og elev. Dette får positive konsekvenser både for elevens faglige og sosiale utvikling. Nå er det mellom 8 og 18 år siden informantene fullførte barneskolen, og med utgangspunkt i påstanden om at relasjoner er et underfokuset område kan man også anta at relasjoner på daværende tidspunkt ikke var et av fokusområdene. Man kan også anta at ut fra det informantene fortalte om sine relasjoner til lærerne at dette heller ikke var noe som ble vurdert eller arbeidet med regelmessig. Ut fra denne teorien og undersøkelsen kan en muligens se en sammenheng mellom teorien og funnene i denne studien.

5.2.1 Sammenhengen mellom relasjonene og læringsutbyttet

Alle informantene definerte seg selv som faglig svake med vanskelig for å tilegne seg ny kunnskap i undervisningen. I tillegg fortalte informantene stort sett om dårlige relasjoner til læreren sin med lite forståelse, tilrettelegging og kommunikasjon. Selv om Drugli (2012, s. 72) hevder at elever med oppmerksomhetsvansker, atferdsvansker og vansker med det sosiale og læringen er de elevene som har størst behov for en positiv relasjon til læreren sin, som oftest er de som har størst risiko for å utvikle en negativ relasjon. En negativ relasjon kan, som vi vet gå på bekostning av elevens læring og utvikling. Med bakgrunn i det informantene fortalte om relasjonene sine og læringsutbyttet kan man se en sammenheng mellom elevens relasjon til læreren og læringsutbyttet. I slike situasjoner blir det enda viktigere at læreren har kompetanse til å utvikle gode relasjoner til elevene sine, noe som igjen kan føre til at de opplever at undervisningen går lettere.

At informantene opplevde praktisk-estetiske fagene som givende, motiverende og engasjerende kommer ifølge dem selv av at de fikk bruke kroppen og lære på en annen måte enn ved klasseromsundervisningen. De hevder også at de presterte bedre i disse fagene, og ser man på det de har beskrevet om lærerne sine i disse fagene, er det grunn til å anta at relasjonen mellom læreren og eleven i de praktiske-estetiske fagene var langt mer positiv enn lærerne i de teoritunge fagene. Dette står i samsvar med det tidligere forskning og teorier om at lærere og elever kan bli bedre kjent og få en bedre relasjon til hverandre i

undervisningen utenfor klasserommet, og ved bruk av aktiviteter. Ser man dette opp mot det Isak fortalte om at han ikke fikk delta i skoleprosjekter fordi han «hang så langt etter», blir det tydelig at dette virket mot sin hensikt. Læreren ønsket at Isak skulle tilegne seg ferdigheter i fagene han var svak i, men i stedet for å få muligheten til å lære gjennom prosjektene, måtte Isak ha vanlig klasseromsundervisning mens klassekameratene drev med ulike prosjekter. Dette ser man at virker mot sin hensikt, og i stedet for å øke læringsutbyttet og utvikle relasjonen positivt, ble læringsutbyttet svakere og relasjonen negativ.

5.2.2 Grad av problematferd i sammenheng med relasjonene

Når man skal se på problematferd i skolen er det nødvendig å se dette i sammenheng med elevens relasjoner i skolen. Sørli og Nordahl (1998) hevder at relasjoner mellom elev-elev og lærer-elev har en klar sammenheng med elevens problematferd. I tillegg viser deres undersøkelse at elevers opplevelse av verdsettelse og det å bli satt pris på er avgjørende elementer som synes å påvirke elevens atferd. I tillegg til at anerkjennelse ser ut til å være en sentral del i en relasjon, påpeker Schibbye (2009) at å være anerkjennende må forstås som en prosess, ikke en tilstand. På grunn av dette kan det se ut til at dersom eleven skal oppleve en relasjon som positiv må den bære preg av verdsettelse og anerkjennelse.

Anne Marthe fortalte om ei jente med ønske om å bli sett og anerkjent i klasserommet, men opplevde ikke dette like ofte som hun ønsket eller hadde behov for. Hun endte derfor opp med å utøve problematferd. Sørli og Nordahl (1998) påpeker at elever som opplever anerkjennelse i en tilfredsstillende grad utøver mindre problematferd. Til sammenligning kan vi se på forskjellen på Anne Marthes atferd da hun var utenfor klassen og i mindre gruppe. Ifølge henne selv følte hun seg mer anerkjent, utøvde mindre problematferd og trivdes bedre i den mindre gruppen. Disse to eksemplene i min forskning sammenlignet med Sørli og Nordahl (1998) sine funn samsvarer med hverandre og viser en sammenheng mellom problematferden og relasjonen mellom lærer og elev.

Samtidig kan man se Sørli og Nordahl (1998) sine funn opp mot det Isak forteller. I spesialundervisningen forteller han om en dårlig relasjon til læreren som var preget av lite engasjement og dårlig motivasjon både fra han og læreren. Likevel utøvde ikke Isak problematferd til tross for funnene til Sørli og Nordahl (1998) og i avsnittet ovenfor. Isak hadde en god relasjon til de fleste medelevene på trinnet, og det er derfor grunn til å tro at dette kan ha tilfredsstilt behovet for verdsettelse og anerkjennelse. Dette kan man si med

bakgrunn i at ettersom eleven blir eldre, blir den også mer opptatt av venner og jevnaldrende. Drugli (2012) skriver at hos elever som står i fare eller har risiko for å utvikle sosiale- og atferdsmessige vansker, står betydningen av en god relasjon sterkt og kan fungere som en beskyttelsesfaktor. Drugli omtaler imidlertid lærerrelasjonen som en beskyttelsesfaktor i denne sammenhengen, men man kan anta at det i Isak sitt tilfelle var medelevene og vennene som fungerte som beskyttelsesfaktor i stedet for læreren. Dette indikerer at det er behov for ytterligere forskning på om venner også kan fungere som en beskyttelsesfaktor dersom læreren er fraværende, slik det kan se ut til i Isak sitt tilfelle. En medvirkende årsak til at Isak ikke utøvde problematferd kan ses i lys av teorien om at barnets atferd kan være påvirket av regler, normer og forventninger den er vant til hjemme fra. Ifølge Isak selv ble han fulgt opp med forventninger, krav og holdning fra foresatte om at man skulle ha respekt for voksne i og utenfor skolen.

En annen indikasjon på at teorien og funnene til Sørli og Nordahl (1998) omkring relasjoner og atferdsvansker til en viss grad stemmer er funnene gjort i intervju med Sara. Intervjuet viser at Sara hadde gode relasjoner til både lærere og elever i tillegg til at hun ikke utøvde problematferd i form av utagerende atferd. Når det er sagt opplevde hun ifølge henne selv ingen spesiell anerkjennelse fra læreren, men hadde likevel en god relasjon til læreren. Dette kan også synliggjøre at den overordnede relasjonen har stor betydning for elevens atferd. Selv om man kan si at barn og unge med oppmerksomhets- og sosiale vansker kan ha større risiko for å utvikle negative relasjoner, slik Drugli (2012) hevder, er det ingen tydelig sammenheng mellom denne påstanden og mine funn.

Ansvarsfraskrivelse i forbindelse med uønsket atferd

At Anne Marthe ble fratatt ansvaret for sin atferd kommer tydelig fram i 4.3.3. Hun beskriver at hennes ADHD-diagnose ble sett på og brukt som en unnskyldning for hvorfor hun gjorde som hun gjorde. Dette står imidlertid i motsetning til det Hoem (2013) skriver om at ADHD ikke bør brukes til å fraskrive seg ansvar. Han begrunner dette med at denne diagnosen er din, og den er det du som har ansvar for. Ser man det Anne Marthe sier om hennes ansvarsfraskrivelse opp mot vennskap nedenfor kan man tro at dersom hun hadde fått muligheten til å diskutere, drøfte og tenke over atferden sin, kunne dette hjulpet og bidratt til å utvikle hennes sosiale kompetanse.

Barn og unge med ADHD har en svekket selvkontroll når det kommer til handlinger (Hoem, 2013), men dette betyr imidlertid ikke ifølge Anne Marthe at de ikke kan tenke over det de

gjør. Skal man hjelpe barnet med å utvikle denne kompetansen slik Brown (2005) skriver, er det viktig at personer rundt barnet hjelper det i denne utviklingsprosessen. Inntil denne egenskapen er utviklet, vil man fortsette å utføre handlinger som kan skape problemer for en selv og andre rundt. Altså kommer det tydelig fram at det å fraskrive et barn eller elev med ADHD ansvar ikke bidrar til denne utviklingen. Det blir derfor de voksnes jobb rundt barnet eller eleven å bistå når den har behov for det.

Man kan se at Anne Marthes ansvarsfraskrivelse har fått konsekvenser for henne selv og den sosiale kompetansen. At ingen voksne gav henne ansvaret hun hadde behov for gjennom skoleløpet, har hemmet hennes utvikling til å tenke over egne handlinger. Man kan igjen trekke fram det Anne Marthe sa om at hun ikke på noe som helst tidspunkt ønsket å være slem eller utfin. Derfor blir det desto viktigere at de voksne bistår, regulerer og støtter utviklingen om å ta ansvar for egne handlinger.

5.3 Samarbeidsevner og vennskap

At flere studier om hvorvidt barn og unge med ADHD er i stand til å samarbeide med andre eller ikke viser seg å konkludere med forskjellige ting. Undersøkelsen til Susan Campbell referert i Brown (2005) viser at mange barn med utagerende atferd ble utestengt fra leken, som man kan se i det Anne Marthe fortalte. Andre barn som utøvde problematferd kunne likevel fungere godt i samarbeidssituasjoner med jevnaldrende venner. På en annen side er det også barn som ikke fungerte like godt i sosiale sammenhenger, som selv isolerte seg, noe som resulterte i svakere sosiale ferdigheter. At mange med ADHD som primærdiagnose kan ha tilleggsvansker som emosjonelle vansker og samspill med omgivelser (Rønhovde, 2018, s. 85) kommer også fram i mine intervjuer. Emosjonelle vansker som å håndtere følelser som sinne, glede, tristhet og irritasjon er vansker som går igjen. Imidlertid mener jeg at det er nødvendig å skille på hvilke sammenhenger elevene og barna blir bedt om å samarbeide i, og barnets beste skal alltid være førsteprioritet. Selv om et barn eller elev kan ha emosjoenlle vansker betyr ikke dette nødvendigvis at man skal frata dem alle samarbeidssituasjoner og muligheter for å utvikle seg på dette område. Alle de tre informantene fortalte at de til tider kunne ha vanskelig for å samabeide med andre, men at de heller nesten aldri fikk muligheten til å utvikle seg på dette området. Dette ser man blant annet i intervjuet med Isak og Sara hvor de ikke fikk delta på de skolefaglige prosjektene. Begge to påpekte at slike prosjekter var noe de så på som givende, fordi de kunne lære på forskjellige måter og ta del i det sosiale

fellesskapet i klassen. Anne Marthe fortalte at slike oppgaver ikke passet henne på grunn av manglende samarbeidsevner, men at hun allikevel fikk større læringsutbytte ved slike metoder enn ved vanlig tavleundervisning. At omlag 80% av alle barn og unge i skolen er underryttere kan derfor ikke ses på som noen overraskelse når disse elevene heller ikke får muligheten til å utvikle seg på områder de *kan* ha vanskelig for å forholde seg til. Dette til tross for at praktiske oppgaver er en mye mer egnet metode enn den vanlige tavleundervisningen som ofte blir brukt. Dette kan igjen tyde på mangel på relasjonskompetanse hos lærere i skolen som er en avgjørende faktor for elevens læringsutbytte. I tillegg kan dette være et resultat av at lærerne ikke i stor nok grad kjenner elevene, deres interesser og ønsker.

Å opprettholde et vennskap og vedlikeholde det sosiale nettverket er noe flere forskere hevder er en utfordring for barn, unge og voksne med ADHD. Resultatene i min forskning viser derimot ulike svar. Anne Marthe fortalte om få vennskap, mens Sara fortalte om vanskelig for å opprettholde de allerede etablerte vennskapene. I denne sammenhengen kan dette ifølge Hoem (2013) tyde på reduserte relasjonsevner, selv om de begge to har vist gode relasjonsevner på andre områder som høflighet og holde avtaler. Isak på sin side forteller om mange vennskap gjennom hele barne- og ungdomsskolen, og hadde aldri vanskeligheter med å delta i lekesituasjoner og lignende. Ut fra det han forteller kan det se ut til at han jevnt over har gode relasjonsevner, og det blir derfor etter min mening feil å si at alle med ADHD har vanskelig for å opprettholde disse ferdighetene.

Haugen (2019) sin påstand om manglende evne til empati hos barn og unge med ADHD finner jeg ingen likheter til ut fra det informantene fortalte. Alle informantene snakket om egenskaper som omsorg, empati, omtanke og svært hensynsfulle overfor mennesker rundt dem. Mine undersøkelser viser til en viss grad noe av det samme som Haugen (2019) mener kan være utfordrende for barn og unge med ADHD. Eksempelvis er egenskaper som å holde avtaler, selvkontroll, forståelse av sosiale settinger og initiativ til samhandling tidvis noe noen av informantene oppfatter som en utfordring, mens andre ikke. Dette kan naturligvis skyldes at man er forskjellig og har forskjellig personlighet. Samtidig blir det tydelig at man ikke kan si at alle barn og unge med ADHD har problemer med den sosiale kompetansen og det dette innebærer.

6. Avslutning

Fortellingene, opplevelsene og erfaringene til Sara, Isak og Anne Marthe kommer fram i kapittel 4 og blir drøftet videre i kapittel 5 i lys av teori. I hovedsak er det erfaringene fra barneskolen som har blitt belyst og drøftet, men det har også vært relevant å ta med erfaringer fra ungdomsskoletrinnene da dette står sentralt for den videre utviklingen og skolegangen til informantene. Alle informantene har fortalt om opplevelser, erfaringer, muligheter og utfordringer de har hatt gjennom skoleløpet, og disse områdene har blitt drøftet og diskutert gjennom følgende problemstilling:

«Hvilke erfaringer og opplevelser har elever som har fått diagnosen ADHD fra egen skolegang?»

For å svare på problemstillingen ble det som nevnt innledningsvis i 1.2 formulert forskningsspørsmål som det er viktig å trekke fram og som kan påvirke elevenes erfaringer og opplevelser fra egen skolegang.

- *Hvilke positive og negative minner har eleven fra egen skolegang?*

Informantenes positive minner fra skolegangen er få, men viktige å trekke fram. De positive minnene kommer fram gjennom det sosiale samspillet de var en del av i fellesskapet. Sara og Isak hadde mange venner, mens Anne Marthe hadde tilsynelatende få. Til tross for dette trekker de fram det sosiale samspillet og egenskaper som å være utadvente, omsorgsfulle og omgjengelige som de positive minnene fra skolen. Alle trekker i tillegg fram kreativiteten deres som noe positivt, men det kommer samtidig fram at dette var en av deres største utfordringer fordi de i svært liten grad fikk muligheten til å bruke denne egenskapen i undervisningen og skolegangen. Når det er sagt trekker alle fram de praktisk-estetiske fagene som positivt fra skolen. De fikk bruke kroppen på en annen måte enn ved vanlig klasseromsundervisning, noe som opplevdes positivt.

Det kommer i tillegg fram at informantenes skolegang i stor grad var preget av kjeft, tilsnakk og irettesettelse, noe som de beskriver som ubehagelig og kjedelig. Vi vet gjennom den belyste teorien og funnene i denne forskningen at dette både påvirker relasjonen mellom lærere og elev negativt og får konsekvenser for elevens trivsel.

- *Hvilke relasjoner hadde eleven til lærere og medelever?*

Relasjonen eleven hadde til både lærere og medelever kan man jevnt over si hadde forbedringspotensiale og bar preg av konflikter, kjeft og tilsnakk. Lærerne arbeidet ikke nok med relasjonsbygging og kjente ikke elevene godt nok på et personlig nivå. Tidligere forskning understreker viktigheten av en god relasjon mellom lærer og elev, noe min forskning også støtter. Å ha en dårlig relasjon til lærer og medelever påvirker og får negative konsekvenser for eleven. De praksisk-estetiske fagene kan fremme og bidra til å utvikle en positiv relasjon mellom elev-elev og lærer-elev, samtidig som man ser at de teoretiske og «tunge» fagene i stor grad kan være til hinder for å utvikle en relasjon hos elever. Informantene forteller om *en* lærer som gjorde den lille forskjellen i deres skolegang og som hadde en helt annen undervisningsmåte og tilnærming enn andre.

- *Opplevde eleven å ha innvirkning og bli tatt hensyn til i undervisningen?*

Ingen av informantene opplevde å ha innvirkning til sin undervisning eller bli tatt hensyn til. Selv om informantene selv var bevisst på hvordan de selv lærte best, hva de hadde behov for og ønsket ble ikke dette tatt hensyn til. Tidligere forskning sier at det å involvere elevene i undervisningen har stor effekt på relasjonen, og ettersom informantene i denne forskningen tilsynelatende hadde liten eller ingen innvirkning på sin undervisning, er det heller ikke overraskende at relasjonen til læreren var deretter. Når det er sagt sier tidligere forskning også at elever som blir mest involvert har størst læringsutbytte, innsats og motivasjon. Ser man dette opp mot informantenes betegnelse av seg selv som «faglig svake» er dette heller ikke rart når de i svært liten grad ble tatt hensyn til og hadde muligheten til å påvirke undervisningen.

Å trekke fram tidligere elevers erfaringer og opplevelser fra deres skolegang er viktig for utviklingen av en god lærerprofesjonalitet fordi det som lærer i dagens skole er viktig å være bevisst på elevens behov. At aktivitet og praktiske oppgaver i stor grad kan påvirke elevenes læringsutbytte, trivsel, sosiale ferdigheter og opplevelse av skolehverdagen kommer tydelig fram i denne forskningen. Barn er skapt for å være fysisk aktiv, ikke for å sitte på rumpa. Da må man som lærer også tilrettelegge undervisningen deretter.

Det er imidlertid viktig å understreke at fokuset i denne oppgaven er elevens stemme og perspektiv som er blitt undersøkt og drøftet. Jeg håper at denne oppgaven kan være med på å synliggjøre elevenes perspektiv i en hektisk skolehverdag. Oppgaven tydeliggjør gjennom

intervjuene med informantene viktigheten av å lytte til elevenes behov, møte eleven på deres nivå, at man hele tiden må arbeide med å utvikle gode relasjoner i tillegg til å møte hver elev med respekt.

6.1 Implikasjoner til praksis og videre forskning

Denne studien kan være med å sette fokus på elever med ADHD og deres opplevelse av sin skolegang. Å belyse dette temaet kan skape en økt bevissthet rundt et godt samarbeid med elever om deres tilpasset opplæring og spesialundervisning. Funnene indikerer at det er behov for mer forskning rundt relasjonens betydning for utbyttet av undervisningen. I oppgaven er det vist at engasjement og relasjoner må være til stede for å sikre en optimal læring og utvikling hos eleven. Videre kan det også være aktuelt å vurdere lærerens relasjon til eleven regelmessig, på lik linje som man vurderer elevens læringsutbytte.

Litteraturliste

- Aspelin, J. (2006). Den pædagogiske relations betydning. I T. Ritchie (Red.), *Relationer i skolen: perspektiver på liv og læring* (s. 23-40). Værløse: Billesø Baltzer.
- Aubert, A.-M. & Bakke, I. M. (2018). *Utvikling av relasjonskompetanse: nøkler til forståelse og rom for læring* (2. utg.). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Barneombudet. (2017). *Uten mål og mening?* Hentet fra https://barneombudet.no/wp-content/uploads/2017/03/Bo_rapport_enkeltsider.pdf
- Biesta, G. (2004). «Mind the gap!»: Communication and the educational relation. I C. Bingham & A. M. Sidorkin (Red.), *No education without relation* (s. 11-22). New York: Peter Lang Publishing.
- Birkler, J. (2005). *Videnskabsteori: en grundbog*. København: Munksgaard Danmark.
- Black, A. E. & Deci, E. L. (2000). The effects of instructors' autonomy support and students' autonomous motivation on learning organic chemistry: A self-determination theory perspective. *Science Education*, 84(6), 740-756. [https://doi-org.ezproxy.inn.no/10.1002/1098-237X\(200011\)84:6<740::AID-SCE4>3.0.CO;2-3](https://doi-org.ezproxy.inn.no/10.1002/1098-237X(200011)84:6<740::AID-SCE4>3.0.CO;2-3)
- Borge, A. I. H. (2018). *Resiliens: risiko og sunn utvikling* (3. utg.). Oslo: Gyldendal.
- Brinkmann, S. & Kvale, S. (2015). *InterViews: learning the craft of qualitative research interviewing* (3. utg.). Thousand Oaks, California: Sage.
- Brown, T. (2005). *Attention Deficit Disorder: The Unfocused Mind in Children and Adults*. New Haven, United States: Yale University Press.
- Christoffersen, L. & Johannessen, A. (2012). *Forskningsmetode for lærerutdanningene*. Oslo: Abstrakt forlag.
- Dalland, O. (2017). *Metode og oppgaveskriving* (6. utg.). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Drugli, M. B. (2012). *Relasjonen lærer og elev: avgjørende for elevenes læring og trivsel*. Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Drugli, M. B. (2013). *Atferdsvansker hos barn: evidensbasert kunnskap og praksis*. Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Duvner, T. (2004). *AD/HD: impulsivitet, overaktivitet, konsentrasjonsvansker*. Oslo: Damm & Søn.
- Elvén, B. H. (2017). *Atferdsproblemer i skolen*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Engh, R. (2014). *Barn og unge med ADHD i skolen*. Oslo: Cappelen Damm akademisk.

-
- Germeten, S. & Bakke, J. (2013). Observasjon: å innta klasserommet med egne sanser. I M. Brekke & T. Tiller (Red.), *Læreren som forsker: innføring i forskningsarbeid i skolen* (s. 109-123). Oslo: Universitetsforlaget.
- Gilje, N. & Grimen, H. (1995). *Samfunnsvitenskapenes forutsetninger: innføring i samfunnsvitenskapenes vitenskapsfilosofi* (2. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Godal, A. M. (2016). Litteratur uten hindring. I E. Befring & R. Tangen (Red.), *Spesialpedagogikk* (5. utg., s. 281-302). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Gomnæs, U. T. & Rognhaug, B. (2016). Utviklingshemning - mangfold og lærehemning. I E. Befring & R. Tangen (Red.), *Spesialpedagogikk* (5. utg., s. 385-407). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Halvorsen, G. S. (2009). Anerkjennelsens betydning for en hjelpende relasjon: Om selvforståelse og andreforståelse. *Klinisk Sygepleje*, 23(4), 68-78. Hentet fra http://www.idunn.no/klinisk_sygepleje/2009/04/anerkjennelsens_betydning_for_en_hjelpende_relasjon_om_sel
- Halvorsen, K. (2008). *Å forske på samfunnet: en innføring i samfunnsvitenskapelig metode* (5. utg.). Oslo: Cappelen akademisk forlag.
- Hammersley, M. & Atkinson, P. (2004). *Feltmetodikk: Grunnlaget for feltarbeid og feltforskning* (2. utg.). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Hattie, J. (2013). *Synlig læring - Et sammendrag av mer enn 800 metaanalyser av skoleprestasjoner*. Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Haug, P. (1999). *Spesialundervisning i grunnskolen: grunnlag, utvikling og innhold*. Oslo: Abstrakt forlag.
- Haugen, R. (2019). *Relasjonsvansker blant barn og unge*. Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Hoem, S. (2013). *Ung med ADHD*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Holme, I. M. & Solvang, B. K. (1996). *Metodevalg og metodebruk* (3. utg.). Oslo: TANO.
- Håstein, H. & Werner, S. (2014). Tilpasset opplæring i fellesskapets skole. I M. Bunting (Red.), *Tilpasset opplæring - i forskning og praksis* (s. 19-55). Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Johannessen, A., Tufte, P. A. & Christoffersen, L. (2016). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode* (5. utg.). Oslo: Abstrakt forlag.
- Juul, J. & Jensen, H. (2003). *Fra lydighet til ansvarlighet - pedagogisk relasjonskompetanse*. Oslo: Pedagogisk forum.
- Jørgensen, P. S. (2006). Den relationsorienterede lærer. I T. Ritchie (Red.), *Relationer i skolen: perspektiver på liv og læring* (s. 7-22). Værlose: Billesø Baltzer.

-
- Klemp, T. & Nilssen, V. L. (2018). *Praksisstudier i lærerutdanninga*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg.). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Kvarv, S. (2014). *Vitenskapsteori - tradisjoner, posisjoner og diskusjoner* (2. utg.). Oslo: Novus.
- Lassen, L. M. (2012). Spesialpedagogisk rådgivning. I E. Befring & R. Tangen (Red.), *Spesialpedagogikk* (5. utg., s. 170-187). Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Leseth, A. B. & Tellmann, S. M. (2018). *Hvordan lese kvalitativ forskning?* (2. utg.). Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Linder, A. (2019). *Profesjonell relasjonskompetanse: stjernestunder i det relasjonelle universet*. Oslo: Pedagogisk Forum.
- Ljungblad, A.-L. (2018). *Relationellt lærarskap - och pedagogiska möten*. Estonia: Studentlitteratur.
- Moe, E. (1999). Utvikling av klinisk kompetanse. I E. Moe (Red.), *Spedbarnsobservasjon og læringsprosesser* (s. 9-13). Oslo: Nic Waals institutt.
- Nordahl, T. (2002). *Eleven som aktør: fokus på elevens læring og handlinger i skolen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Nordahl, T. (2005). *Læringsmiljø og pedagogisk analyse: en beskrivelse og evaluering av LP-modellen* (8278942234). Oslo: NOVA.
- Nordahl, T. (2018). *Inkluderende fellesskap for barn og unge. Ekspertgruppen for barn og unge med behov for særskilt tilrettelegging*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Nordahl, T. & Hausstätter, R. S. (2009). *Spesialundervisningens forutsetninger, innsatser og resultater: Situasjonen til elever med særskilte behov for opplæring i grunnskolen under Kunnskapsløftet* (2). Hentet fra https://www.udir.no/globalassets/filer/tall-og-forskning/rapporter/evakl/5/spesialundervisning_grskole.pdf
- Nordahl, T., Sørli, M.-A., Manger, T. & Tveit, A. (2005). *Atferdsproblemer blant barn og unge - teoretiske og praktiske tilnærminger*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Nordenbo, S. E., Søgaard, M. L., Tiftikçi, N., Wendt, R. E. & Østergaard, S. (2008). *Lærerkompetanser og elevers læring i førskole og skole læring i førskole og skole: Et systematisk review utført for Kunnskapsdepartementet, Oslo*. København: Dansk Clearinghouse for Uddannelsesforskning, Danmarks Pædagogiske Universitetsskole.
- NOU 2016:14. (2016). *Mer å hente: Bedre læring for elever med stort læringspotensial*. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/15542e6ffc5f4159ac5e47b91db91bc0/no/pdfs/nou201620160014000dddpdfs.pdf>

-
- Ogden, T. (1983). *Undervisning av elever med atferdsproblemer i skolen* (3. utg.). Bergen: Universitetet i Bergen, institutt for pedagogikk psykologi.
- Olsen, M. I. & Traavik, K. M. (2010). *Resiliens i skolen: om hvordan skolen kan bidra til livsmestring for sårbare barn og unge : teori og tiltak*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Opplæringslova. (1998). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa* (LOV-1998-07-17-61). Hentet fra <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>
- Osborg, T. R. & Osborg, P. (2001). *Ensom, utestengt, umulig?: en studie av barn og unge med diagnose ADHD* (bd. nr 49). Volda: Høgskulen i Volda Møreforskning Volda.
- Pettersen, K.-S. & Simonsen, E. (2010). *Anerkjennelse og profesjon*. Oslo: Cappelen akademisk.
- Postholm, M. B. (2010). *Kvalitativ metode: en innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kassustudier* (2. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Ryen, A. (2002). *Det kvalitative intervjuet: fra vitenskapsteori til feltarbeid*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Ryen, A. (2016). Research Ethics and Qualitative Research. I D. Silverman (Red.), *Qualitative research* (4. utg., s. 31-46). Los Angeles, California: Sage.
- Rønnevold, L. I. (2018). *Kan de ikke bare ta seg sammen: om barn og unge med ADHD og Tourettes syndrom* (3. utg.). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Schibbye, A.-L. L. (2009). *Relasjoner: et dialektisk perspektiv på eksistensiell og psykodynamisk psykoterapi* (2. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Skaalvik, E. M. & Skaalvik, S. (2011). *Motivasjon for skolearbeid*. Trondheim: Tapir akademisk.
- Skaalvik, E. M. & Skaalvik, S. (2013). *Skolen som læringsarena: selvoppfatning, motivasjon og læring* (2. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Sollid, H. (2013). Intervju som forskningsmetode i klasseromsforskning. I M. Brekke & T. Tiller (Red.), *Læreren som forsker: innføring i forskningsarbeid i skolen* (s. 124-137). Oslo: Universitetsforlaget.
- Spurkeland, A. & Gjone, H. (2002). Atferd og gener. I B. Gjærum & B. Ellertsen (Red.), *Hjerne og atferd: utviklingsforstyrrelser hos barn og ungdom i et nevrobiologisk perspektiv - et skritt videre* (2. utg., s. 124-152). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Sørli, M.-A. & Nordahl, T. (1998). *Problematferd i skolen. Hovedfunn, forklaringer og pedagogiske implikasjoner* (12a/98). Oslo: NOVA.
- Tangen, R. (2016a). Elevers skolelivskvalitet. I E. Befring & R. Tangen (Red.), *Spesialpedagogikk* (5. utg., s. 151-169). Oslo: Cappelen Damm akademisk.

- Tangen, R. (2016b). Retten til utdanning for alle. I E. Befring & R. Tangen (Red.), *Spesialpedagogikk* (5. utg., s. 108-128). Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Tangen, R. (2016c). Tilnæringsmåter og temaer i spesialpedagogikk - en introduksjon. I E. Befring & R. Tangen (Red.), *Spesialpedagogikk* (5. utg., s. 17-30). Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Thayer-Bacon, B. J. (2004). Personal and social relations in education. I C. Bingham & A. M. Sidorkin (Red.), *No Education Without Relation* (s. 165-180). United States: Lang.
- Utdanningsdirektoratet. (2016). Lærer-elev-relasjonen. Hentet fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/skolemiljo/psykososialt-miljo/larer-elev-relasjonen/>
- Utdanningsdirektoratet. (2018). Hva er tilpasset opplæring? Hentet fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/tilpasset-opplaring/hva-er-tilpasset-opplaring/>
- Wendelborg, C., Røe, M. & Skaalvik, E. (2011). *Elevundersøkelsen 2011: Analyse av elevundersøkelsen 2011*. Hentet fra https://www.udir.no/globalassets/upload/forskning/2011/elevundersokelsen_2011_analyse.pdf
- Wilson, D., Lie, B. & Hausstätter, R. S. (2010). *Spesialundervisning i grunnskolen*. Bergen: Fagbokforlaget.

Vedlegg 1: Intervjuguide

Vedlegg 1: Side 1

Under intervjuet vil jeg blant annet be deg om å fortelle om opplevelser, erfaringer, relasjoner og hendelser knyttet til din skolegang og skolehverdag. Dersom noen av de foregående punktene inneholder eller inkluderer ansatte i skolen eller medelever, ber jeg deg unngå å fortelle navn og andre opplysninger som kan identifisere vedkommende.

Personlig data:

- Kan du fortelle litt om deg selv?
 - o Hva jobber du med?
 - o Hvilke fritidsaktiviteter liker du å holde på med?
 - o Uten å fortelle navn og andre opplysninger, hvordan vil du si at dine relasjoner til venner og omgangskrets er nå vs. da du gikk på skolen?
 - Hva kjennetegner relasjonene du har/hadde og hvordan vil du beskrive disse?

Generelle erfaringer knyttet til skoletiden

- Kan du trekke fram og fortelle om 3 positive minner fra barneskolen/grunnskolen? For eksempel noen hendelser.
- I forhold til din diagnose ADHD, hvordan synes du faget kroppsøving bidro til at du fikk utfolde deg i undervisningen?
- Når følte du at du ble sett som enkeltelev? F. eks i enetimer, i klasserommet, i friminuttene o.l.

- Kan du trekke fram og fortelle om 3 negative minner du har fra barneskolen/grunnskolen? For eksempel noen hendelser.
- Hvilke fag opplevde du som morsomt og givende i skolehverdagen?
 - o Synes du for eksempel teoretiske fag som matematikk og norsk var kjedelig og mindre givende enn praktiske fag som gym og kunst og håndverk? Hvorfor/hvorfor ikke?

Uten å nevne navn og andre opplysninger om medelevene dine, kan du fortelle litt om:

- Hvordan opplevde du relasjonene mellom deg og dine medelever?
 - o Hva bar disse relasjonene preg av?
- Hvordan opplevde du miljøet i klassen da du gikk på skolen?

Hvis du uten å nevne navn, tenker tilbake på lærerne og assistentene du hadde på skolen, kan du fortelle litt om:

- Opplevde du at det var forskjell på forventningene de hadde til deg som elev? I hvilken grad?
- Kan du fortelle hva du husker av lærerne og/eller assistentene du hadde?
- Hvordan opplevde du relasjonen(e) mellom deg og lærer(e) i klasserommet?

Erfaringer knyttet til spesialundervisningen

- Hva husker du av organiseringen av spesialundervisningen?

Hvis du mottok spesialundervisning utenfor klasserommet:

- Uten å nevne navn, mottok du spesialundervisning alene eller sammen med andre medelever?
- Kan du fortelle litt om hvordan det var for deg å motta spesialundervisning utenfor klasserommet kontra i klasserommet?

Uten å nevne navn på lærere, assistenter eller andre ansatte i skolen, kan du fortelle litt om:

- Hvordan du opplevde relasjonen mellom deg og læreren/assistenten/spesialpedagogen i spesialundervisningen og hva bar denne preg av?
- Hvordan opplevde du læreren(e) i klasserommet sett i lys av dine fordeler, utfordringer og diagnose?
- Hvis du mottok spesialundervisning alene: hvordan opplevde du spesialundervisningen og læreren i denne undervisningen kontra i gruppe?
- Fikk du være med å bestemme hvorvidt du skulle motta spesialundervisning i eller utenfor det ordinære klasserommet? Hvordan ble dette gjort og i hvilken grad?
- I hvilken grad og hvordan var du klar over årsaken til ditt vedtak om spesialundervisning?

Erfaringer knyttet til diagnosen ADHD i skolen

Uten å nevne navn på lærere, assistenter i skolen og medelever, fortell litt om:

- Hvilke positive og negative minner har du omkring lærernes forståelse av deg og dine utfordringer og muligheter?
- Hvordan ble dine læringsmuligheter realisert og tilrettelagt for i skolen?
- Hva opplevde du som vanskelig i forhold til din diagnose i skolen? Spesielt i forhold til undervisningen og samhandling med medelever?
- Hva opplevde du som en fordel i skolehverdagen med tanke på din diagnose?
 - o Hvilke fordeler opplevde du utenfor skolen?

Vedlegg 2: Informasjonsskriv

Vedlegg 2: Side 1

Vil du delta i forskningsprosjektet ”Elevenes opplevelse av spesialundervisning”?

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å avdekke og kunne redegjøre for elevers opplevelse av å motta spesialundervisning i grunnskolen. I dette infoskrivet får du informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Formålet med prosjektet er å kunne redegjøre for elevers opplevelse av spesialundervisning. Oppgaven fokuserer på elever med diagnosen ADHD og vil ta for seg disse elevenes opplevelse, erfaringer og synspunkter rundt deres spesialundervisning. Prosjektets omfang vil basere seg på omkring 3 elever som har fullført grunnskolen og blir bedt om å se tilbake i tid. Dette prosjektet er en del av et masterstudie, og vil innebære undertegnede analyse og tolkning av opplysninger og intervju, samt. en konklusjon av oppgaven.

Opplysningene i oppgaven og prosjektet vil kun bli behandlet av undertegnede og dens veileder, og vil ikke bli benyttet i videre forskningsprosjekter.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Høgskolen i Innlandet, avdeling Hamar – fakultet for lærerutdanning og pedagogikk.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Du er blitt trukket ut til å delta i prosjektet fordi du enten er eller har:

- 1: bekjent av undertegnede/forsker
- 2: bekjent av bekjent til undertegnede/forsker
- 3: meldt deg frivillig via. henvendelse på internett eller sosiale medier.

Hva innebærer det for deg å delta?

Dersom du velger å delta i prosjektet, innebærer dette at du deltar i et én-til-én intervju hvor det vil være forskeren/undertegnede og deg som informant til stede. Intervjuet vil ta omkring 45 min – 1 time og vil dreie seg om dine erfaringer og opplevelser rundt det å motta spesialundervisning med diagnosen ADHD. Intervjuet vil – med ditt samtykke gjøres med lydopptak og vil bli behandlet konfidensielt.

Det er frivillig å delta

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

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

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

Det vil være student/forsker og veileder som har tilgang til opplysningene og intervjuet. Personopplysninger vil jeg erstatte med en kode som vil bli lagret på en egen navneliste adskilt fra øvrige data. Navn vil for eksempel bli erstattet med annet navn.

Intervjuet og datamaterialet vil bli lagret på en forskningsserver hvor man behøver en kode for å få tilgang.

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Prosjektet skal etter planen avsluttes 15/5-20. Ved prosjektslutt vil eventuelle personopplysninger og eventuelle opptak slettes og vil ikke lenger være tilgjengelig for verken student eller veileder.

Dine rettigheter

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

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

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra *Høgskolen i Innlandet, avdeling Hamar* har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Hvor kan jeg finne ut mer?

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

- *Høgskolen i Innlandet* ved *Mina Molberg Lie* (student/forsker) og *Rune Sarromaa Hausstätter* (veileder).
- Vårt personvernombud: Hans Petter Nyberg
- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS, på epost (personvernombudet@nsd.no) eller telefon: 55 58 21 17.

Med vennlig hilsen

Prosjektansvarlig

Eventuelt student (Forsker/veileder)

Vedlegg 3: Samtykkeskjema

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet «*elevenes opplevelse av spesialundervisning*» og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i intervju.
- å delta i spørreskjema
- at lærer kan gi opplysninger om meg til prosjektet
- at mine personopplysninger behandles utenfor EU
- at opplysninger om meg publiseres slik at jeg kan gjenkjennes
- at mine personopplysninger lagres etter prosjektslutt, til annet prosjekt

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet, ca. 15/5-20

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Vedlegg 4: Norsk senter for forskningsdata - NSD

Vedlegg 4: side 1

NSD sin vurdering

Prosjekttittel

Elevenes opplevelse av spesialundervisning

Referansenummer

192935

Registrert

25.12.2019 av Mina Lie - 136650@stud.inn.no

Behandlingsansvarlig institusjon

Høgskolen i Innlandet / Fakultet for lærerutdanning og pedagogikk / Institutt for pedagogikk og samfunnsfag - Hamar

Prosjektansvarlig (vitenskapelig ansatt/veileder eller stipendiat)

Rune Sarromaa Hausstätter, rune.hausstatter@inn.no, tlf: 61288342

Type prosjekt

Studentprosjekt, masterstudium

Kontaktinformasjon, student

Mina Molberg Lie, mina_lie96@hotmail.com, tlf: 99125442

Prosjektperiode

08.10.2019 - 15.05.2020

Status

10.02.2020 - Vurdert

Vurdering (1)**10.02.2020 - Vurdert**

Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet 10.02.2020 med vedlegg, samt i meldingsdialogen mellom innmelder og NSD. Behandlingen kan starte.

MELD VESENTLIGE ENDRINGER

Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å melde dette til NSD ved å oppdatere meldeskjemaet. Før du melder inn en endring, oppfordrer vi deg til å lese om hvilke type endringer det er nødvendig å melde:

https://nsd.no/personvernombud/meld_prosjekt/meld_endringer.html

Du må vente på svar fra NSD før endringen gjennomføres.

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle særlige kategorier av personopplysninger om helseforhold og alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 15.05.2020.

LOVLIG GRUNNLAG

Prosjektet vil innhente samtykke fra de registrerte til behandlingen av personopplysninger. Vår vurdering er at prosjektet legger opp til et samtykke i samsvar med kravene i art. 4 nr. 11 og art. 7, ved at det er en frivillig, spesifikk, informert og utvetydig bekreftelse, som kan dokumenteres, og som den registrerte kan trekke tilbake.

Lovlig grunnlag for behandlingen vil dermed være den registrertes uttrykkelige samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a, jf. art. 9 nr. 2 bokstav a, jf. personopplysningsloven § 10, jf. § 9 (2).

PERSONVERNPRINSIPPER

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

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

Vedlegg 4: side 2

DE REGISTRERTES RETTIGHETER

Så lenge de registrerte kan identifiseres i datamaterialet vil de ha følgende rettigheter: åpenhet (art. 12), informasjon (art. 13), innsyn (art. 15), retting (art. 16), sletting (art. 17), begrensning (art. 18), underretning (art. 19), dataportabilitet (art. 20).

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

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

FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

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

TSD er databehandler i prosjektet. NSD legger til grunn at behandlingen oppfyller kravene til bruk av databehandler, jf. art 28 og 29.

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

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

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

Lykke til med prosjektet!

Kontaktperson hos NSD: Kajsa Amundsen
Tlf. Personverntjenester: 55 58 21 17 (tast 1)