

Fakultet for lærerutdanning og pedagogikk.

Institutt for pedagogikk – Lillehammer

Heidi Monica Østgård

Masteroppgave i spesialpedagogikk

«Jeg ser deg. Jeg er interessert i det du er,
og det du liker»

En kvalitativ studie av tre ungdomsskolelæreres erfaring med relasjonsarbeid
og anerkjennelse av elever som har nevroutviklingsforstyrrelser

«I see you. I am interested in who you are, and what you like»

A qualitative study of three secondary school teacher`s experiences with relationship-
building and recognition of students with neurodevelopmental disorders

Spesialpedagogisk rådgivning og endringsarbeid

Høst 2024

Sammendrag

Studiets formål er å undersøke ungdomsskolelæreres erfaring i arbeid med elever med nevrouviklingsforstyrrelser. Oppgaven er avgrenset til å ha fokus på identifisering av begrepet anerkjennelse og relasjonsbygging med denne elevgruppen. Problemstillingen som belyser oppgaven, er som følger: *På hvilke måter kommer anerkjennelsesbegrepet til uttrykk i tre ungdomsskolelærers relasjonsarbeid med elever som har nevrouviklingsforstyrrelser?*

Denne masteroppgaven er en kvalitativ studie med fenomenologisk tilnærming, der datamaterialet er innhentet gjennom informanter i et semistrukturert intervju og erfaringene til tre informanter fra tre ungdomskoler på Østlandet er sentrale. Informantene hadde i liten grad formell kunnskap om nevrouviklingsforstyrrelser, anerkjennelse og relasjonsarbeid, men de har økt sin kunnskap gjennom egne erfaringer i undervisning og samarbeid med kollegaer på skolen.

Det som utmerker seg som viktig i informantenes arbeid er gode relasjoner for et godt samarbeid og fremdrift når det gjelder forholdet mellom lærer og elev. Studien viser også viktigheten av anerkjennelse av hva eleven strever med i arbeidet med tilpasset opplæring, slik at elevene skal oppleve mestring i sin skolehverdag. Funnene i studien viser at relasjonsarbeid og anerkjennelse som fenomen er komplekst, både når det kommer til identifisering, forebygging og tiltak. Informantene etterlyser mer tid til samarbeid med kollegaer, ressurser og kunnskap om å tilrettelegge for elever med nevrouviklingsforstyrrelser.

Abstract

The purpose of this study is to explore middle school teachers' experiences in working with students with neurodevelopmental disorders. I have narrowed the focus of the thesis to the identification of the concept of recognition and relationship-building with this group of students. The research question guiding the thesis is as follows: *In what ways is the concept of recognition expressed in the relational work of three middle school teachers with students who have neurodevelopmental disorders?*

This master's thesis is a qualitative study with a phenomenological approach, where the data was collected from informants through semi-structured interviews, focusing on the experiences of three informants from three middle schools in Eastern Norway. The informants had limited formal knowledge of neurodevelopmental disorders, recognition, and relational work, but they have acquired useful knowledge through their own experiences in teaching and collaboration with colleagues at the school.

What stands out as important in the informants' work is the establishment of good relationships for effective collaboration and progress in the teacher-student relationship. The study also highlights the importance of recognizing what the student struggles within the work of differentiated instruction, so that students can experience mastery in their daily school life. The findings of the study show that relational work and recognition as phenomena are complex, particularly regarding identification, prevention, and intervention. The informants call for more time for collaboration with colleagues, resources, and knowledge about how to accommodate students with neurodevelopmental disorders.

Forord

Det som var viktig for meg i valget av tema for denne oppgaven, var at jeg skulle få et læringsutbytte av prosessen rundt et tema som engasjerer meg, samtidig som å bidra til økt kunnskap innen forsknings- og praksisfeltet spesialpedagogikk. Ettersom jeg jobber som PP-rådgiver, kommer jeg ofte i kontakt med elever og lærere som ikke helt forstår hverandre og spesielt da det kommer til utfordringer som nevroutviklingsforstyrrelser kan gi. Å skrive en master ved siden av fulltidsjobb, har ikke alltid vært like enkelt og motiverende som jeg hadde ønsket, men nytteverdien av å fordype meg i et interessant tema har veid opp for det. Prosessen har økt min kunnskap og innsikt i anerkjennelsesbegrepet og betydningen av anerkjennelse i møte med elever som har diagnoser innen nevroutviklingsforstyrrelser. Det har vært verdifullt for meg, som brenner for at denne elevgruppen skal føle tilhørighet gjennom å bli anerkjent for den de er.

Denne masteroppgaven har jeg ikke gjort helt på egenhånd, Jeg vil først og fremst takke min veileder, Anne Lindblom, for gode veiledninger og konstruktive tilbakemeldinger. Du har motivert meg og støttet meg gjennom hele prosessen ved å vise at du har tro på meg. Det har gjort til at oppgaveskrivingen har blitt en positiv opplevelse for meg. Jeg vil videre takke de tre informantene som jeg har intervjuet. Dere har bidratt til at jeg har fått innsikt i deres praksis og fått en bredere innsikt i tematikken som jeg har forsket på. Uten dere hadde det ikke vært mulig å gjennomføre denne masteroppgaven.

Jeg vil også rette en takk til mine kollegaer, som har bidratt med faglige samtaler og diskusjoner, samt vært en mentalt støtte. Takk til venner og familie som har heiet meg frem med oppmuntring og forståelse gjennom prosessen. Dette arbeidet har krevd mye energi av meg, og jeg ser frem til å bruke fritiden min på å være sammen med dere igjen.

Høgskolen i Innlandet, avd. Lillehammer, september 2024

Heidi Monica Østgård

Innholdsfortegnelse

Innholdsfortegnelse	5
1.0 Innledning	8
1.1 Interesse for – og valg av tema	8
1.2 Presentasjon av problemstillingen	9
1.3 Sentrale styringsdokumenter	10
1.4 Sentrale begreper	11
1.4.1 Nevroutviklingsforstyrrelser	11
1.4.2 Eksekutive funksjoner og vansker	14
1.4.3 Anerkjennelse og relasjonsbygging	14
1.4.4 Profesjonelle læringsfellesskap og klasseledelse	15
2.0 Kunnskapsstatus	16
2.1 Anerkjennelse og relasjonsarbeid	16
2.2 Profesjonelle læringsfellesskap	16
2.3 Klasseledelse	19
2.4 Problematferd i forbindelse med nevroutviklingsforstyrrelser	20
3.0 Teori	23
3.1 Anerkjennelsesteori	23
3.1.1 Anerkjennelsesbegrepet	23
3.1.2 Tilknytning	25
3.1.3 De tre sfærene	26
3.1.4 Anerkjennende pedagogikk i skolen	29
3.1.5 Anerkjennelse i relasjonen lærer- elev	31
3.1.6 Risikofaktorer og beskyttende faktorer	31
3.2 Rammene for et godt læringsmiljø	32
3.2.1 Relasjoner og profesjonsetikk	33
3.2.2 Klasseledelse og profesjonelle læringsfellesskap	35
3.2.3 Inkludering	36
3.2.4 Motivasjon, mestring og engasjement	38
4.0 Vitenskapsfilosofi og metode	40
4.1 Vitenskapsfilosofi	40
4.1.1 Fenomenologisk tilnærming	40
4.2 Forskningsmetode	42

4.2.1	Kvalitativ metode, semistrukturert intervju	42
4.2.2	Forskningsetikk	43
5.0	Metodisk fremgangsmåte	45
5.1	Etiske vurderinger	45
5.2	Intervjuguide og utvalg av informanter	45
5.3.1	Presentasjon av informantene	46
5.4	Gjennomføring av intervjuer	47
5.5	Transkribering	47
5.6	Koding og analyse	48
6.0	Analyse og funn	51
6.1	Forståelse for elever med nevrouviklingsforstyrrelser	51
6.1.1	Lærerens selvinnsett	51
6.1.2	Å være bevisst sin rolle og sitt ansvar	53
6.1.3	Verdier og holdninger	54
6.1.4	Klasseledelse	56
6.1.5	Profesjonelt læringsfellesskap og kunnskap om nevrouviklingsforstyrrelser	57
6.2	Erfaringer og opplevelser	58
6.2.1	Tid, struktur og læringsstrategier	58
6.2.2	Stille krav og forventninger til eleven	59
6.3	Eleven	61
6.3.1	Mestring	61
6.3.2	Trygghet	63
6.3.3	Å bli tatt på alvor	65
7.0	Drøfting	68
7.1	Redegjørelse og disposisjon	68
7.1.1	Identifisering av anerkjennelsesbegrepet	69
7.1.2	Identifisering av relasjonsarbeid	70
7.2	Drøfting av problemstillingen	72
7.2.1	Profesjonelle læringsfellesskap og ønske om mer kunnskap	72
7.2.2	Klasseledelse	77
7.2.3	Eleven i sentrum - lærerens forståelse for og kunnskap om nevrouviklingsforstyrrelser	81
8.0	Avslutning	87

8.1 Konklusjon	87
8.2 Studiets begrensninger, kvaliteter og relevans.....	88
9.0 Litteraturliste	90
10.0 Vedlegg	95
Vedlegg 1- Godkjenningsskriv fra SIKT	95
Vedlegg 2- Informasjonsskriv.....	97
Vedlegg 3- Samtykkeerklæring	99
Vedlegg 4- Intervjuguide	100
Vedlegg 5- Koding av transkripsjonene	103

1.0 Innledning

Anerkjennelse framstår som en etisk fordring som vil utfordre alle skolens aktører. Det utfordrer oss til å vende blikket utover, mot «den andre», for anerkjennelse er ikke bare noe vi som enkeltmennesker trenger og har moralsk krav på, det er også en moralsk plikt å møte andre med anerkjennelse (Jordet, 2021. s. 6).

Den relasjonelle forståelsen av anerkjennelse i skolen er en tematikk som jeg har stor interesse for. I min praksis som spesialpedagog og rådgiver diskuteres ikke tematikken så ofte. Min antagelse er som følger: grunnen til det kan være at det er størst fokus på elevens tilretteleggingsbehov og ikke lærerens evne til å anerkjenne eleven. Anerkjennelse har lett for å bli til et begrep som vi bruker i positive verbale tilbakemeldinger til elevene, der elevene blir sett og verdsatt for ytre faktorer som omhandler det de gjør eller presterer (Jordet, 2021). Dette kalles også ros, som er et godt pedagogisk virkemiddel. Den relasjonelle forståelsen kommer frem ved de intersubjektive møtene, og i de møtene kan en ikke kun være verbal i kommunikasjonen (Jordet, 2021).

Læreplanreformen Fagfornyelsen anses som skolens verdiløft, og har som intensjon å sette eleven i sentrum for opplæringen. I det innebærer det å styrke elevenes motivasjon og lærelyst undervisning der eleven er mer aktiv (Jordet, 2021). For å skape motivasjon og lærelyst må trygg relasjon og anerkjennelse legges til grunn, mener Jordet (2021).

Denne masteroppgaven handler om anerkjennelse og relasjonsarbeid i ungdomskolen og er tematisert innenfor lærerens erfaringer med begrepene i samhandling med elever som har nevroutviklingsforstyrrelser. Det som finnes av forskning på anerkjennelse og relasjonsarbeid i skolen gir oss viktig kunnskap innen det pedagogiske arbeidet i skolen. Jeg ønsker å drøfte på hvilken måte lærerens erfaringer og kunnskaper om anerkjennelsesbegrepet kommer til uttrykk i et individ- og systemperspektiv.

1.1 Interesse for – og valg av tema

Som yrkesaktiv i det pedagogiske fagfeltet har jeg alltid vært spesielt opptatt av barn og unge sine muligheter til å få et trygt og godt læringsmiljø slik at en kan utnytte læringspotensialet sitt. Jeg er opptatt av inkludering og likeverd i skolen for elever som strever og har stor tro på

at forståelse for hverandres utfordringer og gode relasjoner er grobunn for all samhandling, utdanning og utvikling av barn og unge.

Mitt engasjement for elever som strever med ulike utfordringer som er knyttet til nevroutviklingsforstyrrelser, har gjort at jeg har hatt flere samtaler med ungdomsskoleelever med denne tematikken. Det som kan tolkes ut ifra samtalen er at denne elevgruppen møter ulike lærere i løpet av sin skolegang som har ulikt elev syn, kunnskap om nevroutviklingsforstyrrelser og erfaringer med tilrettelegging for dem. Jeg har hatt samtaler med ungdom som opplever det som krevende å «være seg selv» i møte med lærere og medelever på skolen. De refererer til manglende forståelse og aksept for deres vansker og at det kan resultere i mange misforståelser i samhandling, spesielt med lærere. Ungdommen opplever at de ikke blir lyttet til når de formidler sine behov eller ønsker.

Jeg utarbeidet en prosjektbeskrivelse der jeg tok utgangspunkt i tematikken om ufrivillig skolefravær. Ettersom jeg leste fagstoff og mulige årsaker til at skolefraværet blir et problem for eleven ble jeg stadig mer nysgjerrig på å flytte fokuset bort fra elevens vansker og heller studere mulige årsaker i systemet rundt elevens. Etter å ha deltatt på et foredrag *om anerkjennelse i skolen* ved Arne Jordet, ble jeg oppmerksom på en mulig kjerne til at problemet oppstår, og bestemte meg for å undersøke læreres erfaringer med begrepet *anerkjennelse*. Ny problemstilling ble utformet og den skal jeg presentere senere.

1.2 Presentasjon av problemstillingen

For elever som har sammensatte og komplekse vansker, som dreier seg om nevrobiologiske, faglige og/eller sosiale vansker, kan det være stressende å møte opp på skolen og fylle forventninger og krav på lik linje med andre elever. Elevene er avhengig av at støttesystemet forstår vanskene og fraværet slik at det gjøres tiltak og tilrettelegging for en så god skolehverdag som mulig ut ifra elevens utfordringer. Eleven selv har i liten grad muligheter til å endre sin atferd og tilnærming til skolen, men støttesystemene har flere endringsmuligheter. (Nordahl, 2002). Det vil si at det kreves at alle involverte parter, inkludert eleven selv jobber sammen mot et felles mål.

Jeg ønsker å undersøke hva dette handler om og ønsker å vite mer om hvilken

forståelsesramme lærere i ungdomskolen har for elever med nevroutviklingsforstyrrelser og hvordan de med sin kunnskap om tilrettelegging for disse elevene kan tilrettelegge for et skolemiljø som skaper struktur og forutsigbarhet for de det gjelder.

Problemstilling:

På hvilke måter kommer anerkjennelsesbegrepet til uttrykk hos tre ungdomsskolelærers relasjonsarbeid med elever som har nevroutviklingsforstyrrelser?

Det kan ofte oppstå situasjoner der problemstillingen justeres og/eller endres underveis i studie og skriving av en masteroppgave. I en slik forskningsprosess anses det som naturlig og kan skje av flere grunner. Det kan handle om for eksempel metodiske utfordringer, endringer i forskningsfeltet, empiriske funn, refleksjon og veiledning (Kleven og Hjordemaal,2021).

1.3 Sentrale styringsdokumenter

Læreplanverket for Kunnskapsløftet (LK20) er en forskrift til opplæringsloven, som består av en overordnet del, fag- og timefordeling og faglige læreplaner. I den overordnede delen står det følgende: Skolen skal være et profesjonsfaglig fellesskap der lærere, ledere og andre ansatte reflekterer over felles verdier, og vurderer og videreutvikler sin praksis (Kunnskapsdepartementet, 2017).

Dette sitatet vil være relevant for denne oppgaven. Læreplanverket for Kunnskapsløftet (LK20) inneholder elementer som til sammen utgjør et rammeverk for norsk skole.

Rammeverket skal bidra til at elever får en relevant utdanning som er inkluderende og som kan forberede dem på samfunnets utfordringer og livet generelt. Rammeverket består av følgende elementer: tverrfaglige temaer, kjerneelementer, kompetansemål, progresjon og dybdelæring, fagfornyelsen, vurdering for læring samt fagspesifikk og tverrfaglig tilnærming (Kunnskapsdepartementet, 2017).

Fra og med 1 august 2024 trer ny opplæringslov i kraft. Den vil ikke bli nevnt i denne oppgaven, men Opplæringsloven (1998) vil derimot bli nevnt i oppgaven. Da oppgaven er ferdig skrevet, vil opplæringsloven av 1998 være opphevet og erstattet med ny opplæringslov som trer i kraft 1. august 2024. Etersom denne oppgaven er påbegynt med innhenting av

empiri og skrevet i store deler av tiden før ny lov tres i kraft, blir Opplæringsloven (LOV-1998-07-17-61) referert til i teksten (Kunnskapsdepartementet, 1998). I opplæringsloven (LOV-2023-06-09-30) som trer i kraft fra 01.08. 2024, vil det skje en del endringer, men mye av innholdet fra opplæringsloven av 1998 vil også videreføres (Udir.no, 2024). I tillegg til noen endringer i begrep vil også, som et eksempel, elevens beste (Opplæringsloven, 2024, § 10-1) og elevens rett til medvirkning (Opplæringsloven, 2024, § 10-2) lovfestes (Udir.no, 2024).

1.4 Sentrale begreper

I dette delkapittelet skal det gjøres rede for sentrale begreper som masteroppgaven inneholder. Dette for å sikre hvilken forståelse og tolkning som er lagt til grunn i denne konteksten. Definisjonene på begrepene skal bidra til at rammen rundt oppgaven sikres med en felles forståelse mellom forfatteren og leseren (Kleven og Hjordemaal, 2021).

Et begrep som vil bli nevnt i oppgaven er *spesialundervisning*. Opplæringsloven (1998) blir opphevet med virkning fra 01.08.2024, og ifølge den nye opplæringsloven er begrepet *spesialundervisning* byttet ut med *individuell tilpasset opplæring* (Opplæringsloven, 2024, § 11-6). Jeg velger å bruke spesialundervisning som begrep, da denne oppgaven er skrevet før den nye opplæringsloven tredder i kraft.

1.4.1 Nevroutviklingsforstyrrelser

Nevroutviklingsforstyrrelser er en samlebetegnelse for diagnoser som omfatter blant annet eksekutive vansker. Norge forholder seg til diagnosemanualen ICD-10 (Den internasjonale statistiske klassifikasjonen av sykdommer og beslektede helseproblemer) Den manualen har vært brukt i når en skal forholde seg til nevroutviklingsforstyrrelser. Manualen har kommet i ny internasjonal versjon, og heter ICD-11 (WHO 2019) Norge bruker begge manualene, og det er en overgangsfase mellom de to manualene. Endringene som er blitt gjort i ICD-11 skal være mer tilpasset norske forhold, og malen dekker fellesbetegnelsen, nevroutviklingsforstyrrelser som inneholder flere ulike diagnoser (Høybråten Sigstad, 2024).

Ifølge Urnes (2018) beskrives nevroutviklingsforstyrrelser som nedsatt funksjonelle kognitive- og atferdsmessige evner, hvilket oppstår i perioden der mennesket utvikler seg, innebærer betraktelige vanskeligheter å tilegne seg og utføre funksjoner som handler om

intellekt, motorikk språk og sosiale handlinger (Urnes, 2018). Nevroutviklingsforstyrrelser handler om eksekutive funksjoner og vansker der psykologisk og nevrologiske utvikling er avvikende eller forsinket fra tidlig barndom. Et felles kjennetegn for disse diagnosene er at de har et nevrobiologisk grunnlag som har innvirkning på sentralsystemets fungering. Diagnosene kan ikke defineres som sykdom. Det er en tilstand og har store variasjoner fra person til person. Personer som disse diagnosene man kan utvikle bedre ferdigheter innenfor sin utviklingssone. Personer med nevroutviklingsforstyrrelser kan også ha tilleggsvansker som i ulik grad handler om OCD (tvangsproblematikk), ulike angstlidelser, sensoriske vansker eller vansker som dreier seg om forstyrrelser i spisemønstre og søvnmønstre (Urnes, 2018).

Nevroutviklingsforstyrrelser kartlegges av standardiserte tester og normer. De vurderer intellektuelle, motoriske, språklige eller sosiale forutsetninger, som for øvrig bør vurderes individuelt. Resultatene av testene kan påvirkes av begrensinger innen teknologiske eller objekter som brukes i testing. Det kreves vurdering av de avgjørende trekkene ved diagnosene som skaper større tillit til klinisk kjønn da vurderingene er basert på nødvendig dokumentasjon og vurder. Det kan være vanskelig å forutse om de eksekutive vanskene vil modnes med alder eller vedvare hos de enkelte ungdommene, men det er viktig å opprettholde et tilpasset læringsmiljø med individuelle tilpasninger som tar vare på enkelteleven i et relasjonelt og inkluderende læringsmiljø (Urnes, 2018).

Vanlige diagnoser som lærere kan komme i kontakt med i skole er ADHD, Tourettes Syndrom og Autismepekterforstyrrelser (Urnes, 2018). Begrepet ADHD står for Attention Deficit Hyperactivity Disorder (ICD-11). For å stille en ADHD-diagnose kreves det symptomene oppstår og vanskene det medfører ha et omfang som skaper reelle utfordringer og problemer i hverdagen for vedkommende (Urnes, 2018). Diagnosen stilles sjelden før skolealder, selv om symptomene har vist seg i tidlig barndom. Symptomene kan for eksempel være høy motorisk aktivitet, rastløshet og mangel på forventet impuls kontroll. Barn med ADHD kan være kreative i lek og samspill, men kan lett ta over kontrollen med sin intensitet til leken og lav impuls kontroll. Risikoen for å utvikle tilleggsvansker er høy og utvikles ofte i barneskolealder. Halvparten av barn som har ADHD strever også med tilleggsvansker. De med ADHD har en risiko i forhold til å lykkes i å bruke sine evner og læringsmuligheter,

dersom de ikke mottar riktig hjelp fra tidlig skolealder (Urnes, 2018). I ungdomsalder blir barn med ADHD mindre motoriske aktive, men konsentrasjonsvanskene er fortsatt sterkt til stede. Impulsive handlinger ser ut til å vedvare i større grad enn motorisk uro. Konsentrasjonsvanskene er ofte fortsatt et problem som kan bli en mer ødeleggende funksjon ettersom kravene til selvstendighet øker med årene (Urnes, 2018).

Typisk for Tourettes syndrom er atferd med tics. Tics deles inn i to kategorier: vokale og motoriske tics. Disse deles igjen inn i enkle og komplekse sammensatte tics. Tics er ufrivilligere handlinger som ofte forekommer ved raske og gjentakende urytmiske bevegelser eller lyder. Disse handlingene kan forekomme enkeltvis eller i serier (Urnes, 2018). Selv om tics er ufrivillig handlinger, kan de delvis kontrolleres, som vil si at de kan undertrykkes i perioder. Konsekvensen av det kan være økt stressnivå hos vedkommende. De fleste som har tics kan oppleve en form for forvarsel som for eksempel kløe, kribling, indre uro eller andre ubehag. Ubekvemet gir seg som oftest umiddelbart etter at tics eller ticsene er utført. Flere av barn og ungdom som har ticlidelser opplever endring med alderen, til en markant bedring (Urnes, 2018).

Autismespekterforstyrrelser og barneautisme beskrives som avvik fra adekvat utvikling hos barn (Urnes 2018). Utviklingen som var annerledes ble oppdaget i barnets sosiale og kommunikative ferdigheter. Atferden kunne også gjenkjennes ved at barnet hadde enkelte ritualer, rugging, vifting og manglende fleksibilitet (Urnes, 20218 s. 273). Symptombildet varierer fra person til person. Symptomene varierer også ut ifra alder og funksjonsnivå.

Det karakteristiske med symptomene er kvalitative avvik da det handler om gjensidig sosial interaksjon med andre, avgrenset aktivitetsnivå og interesser, repeterende mønster innen aktiviteter og interesser og kommunikasjon- og språkferdigheter (ICD-11). Atferd som kjennetegner diagnosen er deres spesielle og spesifikke interesser, at de har en rigid måte å tenke og handle på, samt deres stereotyp atferd som handler om å være svært opptatte av enkelte temaer eller aktiviteter og repetere aktivitetene (Statped.no, 2021).

De kognitive ferdighetene kan også variere. Noen har høye intellektuelle ferdigheter, mens andre ligger på gjennomsnittet. Det som ofte er et fellestrekk er deres særinteresse og spesielle

talenter innen spesifikke områder, som for eksempel matematikk og naturfag (Urnes, 2018). De sterke sidene til en som har Autismespekterforstyrrelser er deres dype kunnskap innenfor emner som de interesserer seg spesielt for, de har som regel et svært godt minne da det gjelder datoer og fakta innenfor sitt interessefelt og mange er opptatte av og legger merke til detaljer som andre kanskje overser (Urnes, 2018).

1.4.2 Eksekutive funksjoner og vansker

Begrepet *eksekutive funksjoner* er et overbegrep for flere sammensatte kognitive prosesser som foregår ved fleksibel og målrettet atferd i nye eller komplekse situasjoner. Disse funksjonene kalles også styringsfunksjoner. Hos mennesker med diagnoser som ADHD, Autismespekterforstyrrelser og Tourettes syndrom handler det om at disse funksjonene har i mer eller mindre grad en nedsatt funksjon. Det kan være funksjoner som impulshemming, vedvarende konsentrasjons, arbeidsminne, planlegging og organisering og evne til å skifte perspektiv (Urnes, 2018).

Som en del av barn og unges utvikling skal de etter hvert kunne mestre selvregulering av følelser, atferd og planlegge egne handlinger. Det er funksjoner i hjernen som også kalles *eksekutive funksjoner* eller *styringsfunksjoner*. Det er et samlebegrepsom handler om de overordnede kognitive prosessene i hjernen. En god utvikling av disse funksjonene har stor innvirkning på hvordan ungdommen mestrer selvstendighet og tilpassinger når de etter hvert blir voksne (Urnes, 2018). Mange barn og unge med nevroutviklingsvansker har utfordringer

med de eksekutive funksjonene. En faktor for å lykkes både faglig og sosialt i skolen, arbeidslivet og i det private sosiale livet kreves det at en har disiplin, selvkontroll og fleksibilitet. Med det innebærer det evnen til å holde konsentrasjonen i oppgaver som utføres, tenke seg om før en svarer, motstå fristelser, se saken fra flere sider og skifte perspektiver

1.4.3 Anerkjennelse og relasjonsbygging

I denne konteksten vil begrepene anerkjennelse og relasjon bli definert ut ifra hvordan de blir benyttet i skolen. Ifølge Jordet (2021) vil anerkjennelesbegrepet i skolen blant annet bli definert som en motsats av krenkelser og lærerens engasjement for å få til gode samspill (Jordet, 2021). Fokuset i denne oppgaven vil være å identifisere anerkjennelsesbegrepet i

undersøkelsens funn, med bakgrunn i Honneth (2008) sine tre sfærer, og i lys av Jordet (2021) sine tolkninger av de tre sfærene (Jordet, 2021).

Begrepet relasjon vil bli knyttet opp til samspill mellom lærer og elev, eller lærer og elevgruppa. I følge Hattie (2009) er relasjonsbygging mellom lærer og elev en av de viktigste faktorene for en elevs trivsel og utvikling i skolen (Hattie, 2009). I denne konteksten skal det være fokus på hvordan lærer forholder seg til og bør forholde seg til relasjon lærer-elev.

1.4.4 Profesjonelle læringsfellesskap og klasseledelse

Profesjonelle læringsfellesskap er et begrep som brukes i skolen og innebærer at skolen skal utøve sin profesjon med et profesjonsfaglig fellesskap. Begrepet bygger på prinsipper om at en lærer skal være god rollemodell for elevene, med et etisk og moralsk blikk, verdier og et forsknings- og erfaringsbasert kunnskapsgrunnlag. Ledere, lærere og andre ansatte skal kunne reflektere over egne og felles verdier som skal brukes i vurdering og videreutvikling av egen praksis (Qvortrup, 2018).

Klasseledelse er et begrep som blir brukt i skolens læringsmiljø og handler om hva læreren bidrar til elevenes faglige, emosjonelle og sosiale utvikling på skolen. Klasseledelse er ledelse av grupper, enkeltelev og om lærerens evne til å tilrettelegge for læring i læringsfellesskapet (Forsmo Jenssen og Nordahl, 2022). En viktig faktor for å lykkes i profesjonsutøvelsen i skolen er å kunne utføre trygg og god klasseledelse (Hattie, 2013). Klasseledelse handler også om en lærers evne til å motivere og skape et positivt klima i klassen (Nordahl, 2016). Læreren som er klassens leder har, ifølge Nordahl (2016) den sterkeste innflytelsen på læring (Nordahl, 2016, s. 18).

2.0 Kunnskapsstatus

Kunnskapsstatus er en oversikt over tidligere forskning på et avgrenset tema, som skal opplyse og vurdere forskningsbasert kunnskap på de aktuelle temaene. (Kleven og Hjordemaal, 2021). I dette kapitlet skal jeg presentere forskning og styringsdokumenter om begreper som er sentrale for min oppgave. Jeg skal gjøre rede for tidligere forskning innen profesjonelle læringsfellesskap og klasseledelse, som jeg ser på som sentrale begrep innen forståelse av anerkjennelse og relasjonsarbeid i skolen. Videre skal jeg gjøre rede for problematferd i forbindelse med nevroutviklingsforstyrrelser. I mitt masterprosjekt, har kunnskapsstatus som formål å gi en oversikt over forskning som berører min problemstilling.

Kunnskap i henhold til oppgavens tema spesielt anerkjennelse og relasjonsarbeid med elever som har nevroutviklingsforstyrrelser omfavner flere begreper og temaer som er vidt spekter i det pedagogiske arbeidet i skolene. På grunn av det var det nødvendig å gjøre noen valg underveis. Jeg foretok meg søk i mange forskjellige databaser, som Google Scholar, Oria og Idunn, samt i nye norske artikler og forskningspublikasjoner. Jeg brukte søkeord etter kategoriene nevroutviklingsforstyrrelser, eksekutive vansker, anerkjennelse, relasjon lærer-elev, relasjonsarbeid og særskilte behov. Jeg har også gjort litteratursøk på de nevnte kategoriene. Jeg fant lite forskningsbasert kunnskap om nevroutviklingsforstyrrelser, men noe på relasjonsarbeid og anerkjennelse eller som kan ses i sammenheng med anerkjennelse og relasjon lærer- elev. Det er for eksempel klasseledelse. Jeg fant derimot mye litteratur på tema. Jeg har gjort en utvelgelse av artikler og bøker som er mest relevant i forhold til oppgavens problemstilling.

2.1 Anerkjennelse og relasjonsarbeid

Begrepene anerkjennelse og relasjonsarbeid er begreper som vil bli brukt i store deler av oppgaven. Ettersom de begrepene er sentrale i problemstillingen, skal de utdypes i teoridelen.

2.2 Profesjonelle læringsfellesskap

Det bør legges til rette for en kultur som handler om å arbeide sammen om å videreutvikle undervisningspraksisen, som gir elevene større muligheter for å mestre i egen læringsprosess. Et vesentlig kjennetegn på pedagogiske institusjoner som det eksisterer en kultur for gode læringsfellesskap, er at det er en samordnet forståelse og arbeidsmåte som preger hverdagen

til de ansatte (Nordahl og Gustavsen, 2022). Der foregår det en samarbeidende og felles innsats fra lærerne for å sikre at samtlige elever tilegner seg kunnskap på et høyt nivå. I dette fellesskapet er det også viktig å ha fokus på kartlegging av elevenes ferdigheter og tegn på elevens læring for å bruke resultatene til å videreutvikle egen praksis (Nordahl og Gustavsen, 2022).

Tidligere forskning på faktorer som påvirker prosessene i undervisnings –og læringspraksiser viser til store variasjoner mellom skoler. Et overordnet begrep som brukes for å beskrive disse prosessene er *profesjonelle læringsfellesskap* (Forsmo Jenssen og Nordahl, 2022). Et av målene i Læreplanverket (LK 20) er bidra til en lærende organisasjon. hvordan den kollektive dimensjonen av lærerrollen Læreplanverkets (LK20) overordnede del sier noe om lærerens rolle i det profesjonelle læringsfellesskapet. Læreplanverket påpeker at lærere skal være aktivt deltakende og bidra til fagligsamarbeid i fellesskapet. Dette skal igjen bidra til utvikling av innovativt faglig lærersamarbeid som skal generere økt lærerkompetanse i undervisningspraksis (Forsmo Jenssen og Nordahl, 2022). De siste årene har den kollektive dimensjonen av lærerrollen fått mer oppmerksomhet. Forskere som Forsmo Jenssen og Nordahl (2022) har studert hvordan lærere ved 20 barneskoler i tidligere Hedmark fylke vurderer sin egen praksis i sammenheng med et profesjonelt læringsfellesskap (Forsmo Jenssen og Nordahl, 2022). Ordlyden i den overordnede del av læreplanverket for Kunnskapsløftet (2017) omhandler føringer for lærernes aktive og deltakende rolle i skolen.

Ifølge Forsmo Jenssen og Nordahl (2022) kan en se noen sammenhenger og mønstre som kan forstås på en måte at dimensjonene innen det profesjonelle læringsfellesskapet har betydning i skolen og hvordan læreren møter elevene på (Forsmo Jenssen og Nordahl, 2022). Forsmo Jenssen og Nordahl (2022) snakker om ulike begreper som tilhører det profesjonelle læringsfellesskapet – profesjonstilfredshet, lærerens undervisningspraksis og skolekultur. Begrepet *Profesjonelle læringsfellesskap* beskriver kjennetegn ved utdanningsorganisasjonens kollektive læringsprosesser. Det som kjennetegner sterke profesjonelle læringsfellesskap, er at det eksisterer et felles forpliktende ansvar hos lærerne at alle har ansvar for alle elevene ved skolen. Et annet kjennetegn er at lærerne er engasjert og utviklingsorientert i samarbeid om elevene, undervisningen og generell samhandling. Kritisk refleksjon over egen praksis står sentralt i sterke profesjonelle læringsfellesskap. I arbeidet med læringsfellesskapet utvikles

det en mestringstro. Det skaper en kollektiv mestringstro i kollegiet som øker mulighetene for at lærere yter større innsats og tilrettelegger undervisning og nye metoder for undervisning på med en positiv holdning (Forsmo Jenssen og Nordahl, 2022).

Ifølge Forsmo Jenssen og Nordahl (2022) viser tidligere forskning til at basiskvalitetene i god opplæring mellom land viser seg å inneholde flere likheter enn ulikheter. Derfor kan internasjonal forskning på profesjonelle læringsfellesskap omsettes til norske forhold (Forsmo Jenssen og Nordahl, 2022). At et profesjonelt læringsfellesskap er sentralt i utviklingen av lærerens kompetanse og undervisningspraksis, styrkes av tidligere forskning (Forsmo Jenssen og Nordahl, 2022). Resultatene av studien til Forsmo Jenssen og Nordahl (2022) tilsier at det profesjonelle læringsfellesskapet har påvirkning på opplæringspraksisen i de skolene som var med i studiet. Den sier ingen til om erfaringene fra lærernes tidligere praksis, men den viser resultater av lærerens nåværende undervisningspraksis og den tilsier at de oppfatter den som relativt god, uavhengig av hvordan de har praktisert det profesjonelle læringsfellesskapet (Forsmo Jenssen og Nordahl, 2022).

I en studie, utført i Gauteng provinsen i Sør-Afrika i 2020, viser funn som kan ha betydning for elevers utvikling ut ifra hvilken støtte de får av læreren. Studien gikk ut på å undersøke hvilke strategier læreren benyttet seg av for å imøtekomme elevers som har nevroutviklingsforstyrrelser sitt behov for støtte og tilrettelegging (Yoro, et.al., 2020). Bakgrunnen for studiet var å se nærmere på behovet for å justere systemer for undervisning etter inkluderingsprinsippet, slik at alle elever uansett funksjons- og ferdighetsnivå kunne motta støtte i et inkluderende læringsmiljø. Målet var å fokusere på hvordan ny-utdannede lærere brukte læringsstrategier for å i møte komme behovene tilelever med som har nevroutviklingsforstyrrelser (Yoro, et.al., 2020). Funnene i studiet refererer til en god forståelse for elever som har nevroutviklingsforstyrrelser hos ny-utdannede lærere som underviste i klasser som hadde et mangfold av denne elevgruppen. Lærerne viste kunnskap om de ulike diagnosene innen nevroutviklingsforstyrrelser og hvordan tilrettelegge for hver enkelt i et inkluderende perspektiv (Yoro, et.al., 2020). Lærerne bruker ulike strategier for å støtte elevene som innebar for eksempel kollegaveiledninger, elevenes læring gjennom samarbeid med andre, gruppeinndeling etter evner og visuell støtte (Yoro, et.al., 2020).

2.3 Klasseledelse

Klasseledelsesbegrepet har sitt opphav i den amerikanske tradisjonen «Classroom Management», og tradisjonen bygges på et behavioristisk syn på læring. Klasseledelse den gangen var atferds fokusert og hadde fokus på disiplin i klasserommet. I et historisk perspektiv var klasseledelse basert på lydighet og disiplin, og ved hjelp av en autoritær holdning var det lærerens oppgave å opprettholde disiplin i klasserommet (Ogden, 2012). Hva som har vært kriteriene for god klasseledelse har endret seg over tid, hevder Ogden (2010). Tilbake i tid var lærerens klasseledelse definert på en annen måte enn slik vi kjenner det i dag. Lærerens oppgave var å holde ro og orden gjennom disiplin og lydighet (Ogden, 2012). I nåtid brukes ikke autoritet som et virkemiddel for å lede en klasse, men det er sammensatt av flere elementer og handler i stor grad om lærerens ledelse og relasjon til elevene i klasserommet. Læringsmiljøet og interaksjoner som foregår i skolen gir resultater for elevens opplevelse av egen lærings situasjon og faglig utvikling (Ogden, 2012). Læreren atferd og handlinger i disse interaksjonene handler om ulike pedagogiske tilnærminger i læringsmiljøet.

Gode pedagogiske tilnærminger handler om variasjon av interaktive komponenter der interaksjonen mellom elev og lærer utgjør forskjeller på kvaliteten (Hattie, 2009). Klasseledelse skjer gjennom etiske og faglig begrunnede valg som en lærer tar i oppstart av timen og ved igangsetting av undervisning og elevaktivitet (Ogden, 2012). En strategisk ledelsesform fører til er avgjørende for kvaliteten på klasseledelsen (Forsmo Jenssen og Nordahl, 2022).

Læreren som leder undervisningen i klasserommet vil alltid ha hovedansvaret for elevenes læringsprosess og lærerens evne til å lede elevgruppen er ferdigheter som er mest avgjørende i et undervisningsforløp (Freiberg & Lamb, 2009). Lærere har som regel ansvar for undervisning av flere elever samtidig og har ansvaret for påvirkningen av elevs læring både på individnivå og i gruppe. Læreren må mestre å se hver enkelt elev i tillegg til å lede hele gruppa (Ogden, 2012). Det fordrer en gjensidig respekt og anerkjennelse av alle parter i et klasserom og det er alltid lærer som har ansvaret for den relasjonen (Hattie, 2009).

I et klasserom og læringsmiljø der læreren fremstår som en ansvarlig og tydelig

voksenperson, som tar ansvar for å jobbe med relasjoner, atferd og trivsel i tillegg til undervisning og læring vil kunne oppnå at elevene har et godt læringsutbytte (Pianta mfl.2012). Det motsatte er undervisningssituasjoner der det råder tvil og kaos, som vil være til hinder for elevenes utvikling og læringsutbytte (Pianta mfl. 2012). Innenfor forskningen på klasseledelse er det bred enighet om at god klasseledelse kjennetegnes av en autoritativ lærerstil, som også kalles *autoritativ klasseledelse*. Denne lærerstilen kjennetegnes av en balansegang mellom å gi eleven en stor grad av varme på den enes siden og kontroll og struktur i situasjonen på den andre siden (Nordahl, 2010, s. 155).

2.4 Problematferd i forbindelse med nevroutviklingsforstyrrelser

Problematferd i skolen kan dreie seg om alt fra mild til alvorlige handlinger som kan få konsekvenser for elevenes læring og innhold i skolen eller lærerens utøving av sin profesjon (Ogden,2013). Kompleksiteten i fenomenet gjør at det finnes flere ulike måter som problematferden utarter på. Årsakene til problematferd kan være flere og inneholde ulike alvorlighetsgrad. Eksempler på problematferd er alvorlige handlinger som dreier seg om vold eller mobbing. Andre typer atferd kan inneholde faktorer som psykiske lidelser, lære vansker eller familiære forhold. I denne studiens kontekst dreier problematferd seg om elever som har nevroutviklingsforstyrrelser. Forebygging og strategier for å håndtere problematferd kan la seg håndtere med en tidlig intervensjon for å hindre at problemet utvikler seg til å bli uhåndterbart eller fokus på og belønning av ønsket atferd (Urnes, 2018). I denne konteksten har jeg valgt å legge vekt på forebygging og strategier innen sterk klasseledelse, profesjonelle læringsfellesskap, tilknytning og relasjonsarbeid

Det som er typisk for nevroutviklingsforstyrrelser er at det ikke alltid er synlig for omgivelsene, og ifølge Statped (2021) rapporteres det at elever ofte skuler vanskene sine og unngår å fortelle omgivelsene sine om dem. Elever som har disse vanskene, er vant med å ha det slik og det kan være at de tenker at alle andre har det på det viset også. Noen kan også ha tanker om at det ikke finnes forståelse for vanskene og at man kan få hjelp til å håndtere dem (Statped.no, 2021). Hjernen har en lang utviklingsperiode hos mennesket og i ungdomsårene er den ennå ikke ferdig utviklet. I løpet av den tiden skjer det mange endringer i hjernen som dreier seg om hvordan den er organisert, og ulike hjerneområder utvikles i ulik takt. Det er særlig fremre hjerneområder som forsterker de eksekutive funksjonene. I løpet av

ungdomstiden er disse delene av hjernen i sterk utvikling. En kan si at ungdommens hjerne er i en «ombyggingsprosess» som setter preg på muligheter og sårbarheter (Urnes, s. 135, 2018).

Det som kjennetegner en ungdom i ungdomsskolealder er at de har stor grad av motivasjon, nysgjerrighet og intense følelser. Dersom ungdommen mestrer å utnytte sin kapasitet er ungdomshjernen innstilt på all type læring (Urnes, 2018). De ressursene som ungdommen bærer på, må tas vare på av omsorgspersoner og læringsmiljøer. Ungdommen trenger gode rammefaktorer for å kunne utnytte denne kapasiteten, og rammefaktorene skapes av eller i samarbeid med voksne som man har trygge relasjoner til (Urnes, 2018). Utfordringer med å ha en umoden hjerne som er i en ombyggingsprosess kan være evnen til selvregulering av intense følelser og regulering av impuls kontroll. Ettersom det emosjonelle systemet i hjernen er sårbart, og at de kognitive kontrollmekanismene lett kan settes til side er ungdom særlig utsatt for ytre påvirkninger som de selv ikke makter å håndtere. Uheldige valg og atferd som kan føre til uheldige konsekvenser kan da oppstå. I denne perioden er ungdommen fortsatt avhengig av støtte og veiledning av sine omsorgspersoner som foresatte og lærere (Urnes, 2018).

Nevroutviklingsforstyrrelser handler om de eksekutive funksjonene i hjernen. Det finnes kunnskap om hvilke læringsstrategier som fungerer for elever med nevroutviklingsforstyrrelser (Urnes, 2018). Elever med eksekutive vansker har utfordringer med å mestre skolehverdagen og dets innhold med å blant annet planlegge, ta notater og prioritere oppgaver. Å ha gode eksekutive funksjoner anses som minst like viktig som å ha høy intelligens for å prestere i skolen (Kaland, 2023). Utfordringer som anses som krevende for elever med eksekutive vansker er også evnen til å håndtere overganger og ta valg gjennom hele dagen. Dette kan komme i konflikt med skolens forventninger og krav om at ungdommen skal være så selvstendig som mulig (Urnes, 2018).

Selvstendighet kan anses som hvordan en elev håndterer informasjon og hvilke egenskaper eleven har til å huske informasjonen. Personer med eksekutive vansker har som regel utfordringer med prosesseringshastighet og arbeidsminne (Kaland, 2023). Lav prosesseringshastighet kan ha betydning for flyten i interaksjoner med andre, fordi prosesseringshastigheten kan relateres til lavere sosial kommunikasjon (Kaland, 2023). Ifølge Nordahl (2002) vil elevens måter å møte utfordringer på kunne ses i sammenheng med

elevens forståelse av situasjonen der og da, som blir et resultat av elevens reaksjon og handling (Nordahl, 2002).

Skjervold (2015) skriver om elever som har ADHD og betydningen av en trygg relasjon til sin kontaktlærer. Å ha en god relasjon til sin lærer viser seg å ha stor betydning i forhold til å motivere og inspirere elever. Funn i studiet bekrefter at en positiv relasjon mellom lærer og elev er med på å styrke elever med ADHD sine ferdigheter på skolen (Skjervold, 2015).

3.0 Teori

Ifølge Kleven og Hjordemaal (2021) er teori i forskningssammenheng både et middel og et mål. Teorien kan fungere som et redskap i utviklingen av fordelaktige forskningsspørsmål som skal lede prosessen i forskningen (Kleven og Hjordemaal, 2021). I dette kapittelet skal det redegjøres for relevant teori som er knyttet opp til problemstillingen. Axel Honneth er en tysk professor og filosof som er kjent for sin anerkjennelsesteori. Hans teori er kjent for sin hovedvekt på maktrelasjoner, respekt og anerkjennelse. Honneth har publisert flere essayer og monografier, og et av nøkkelverkene er boka *Kamp om anerkjennelse* (Honneth, 2008) og blir regnet som et sosialfilosofisk hovedverk (Honneth, 2019). Honneths anerkjennelsesteori blir plassert innenfor et bredt teoretisk felt, som andre forskere har etterfulgt han og skrevet om begrepet i ulike former og med ulike forståelser. En av forfatterne er Arne Jordet (2009), som har skrevet boka *Anerkjennelse i skolen: En forutsetning for læring* (2009), som også skal brukes som en del av teorigrunnet i denne oppgaven. En faktor som har stor betydning i anerkjennelse i skolen er relasjonsarbeid og arbeid med inkludering, samt forhold mellom lærer-elev og lærerens forståelse og håndtering av ulikheter hos elevene (Jordet, 2021).

3.1 Anerkjennelsesteori

I dette kapitelet skal det gjøres rede for Axel Honneth sin anerkjennelsesteori slik Arne Nikolaisen Jordet har videreutviklet den og slik den samsvarer med oppgavens problemstilling. I denne konteksten handler anerkjennelse om møtet med det andre mennesket (Løgstrup, 2000). Å anerkjenne en annen betyr å godta, akseptere og respektere den andre for den de er (Jordet, 2021).

3.1.1 Anerkjennelsesbegrepet

I følge Schibbye (1996) antas det at grunnlaget for begrepet anerkjennelse er gjenkjennbart i Freud (1991) sine skrifter, som mente at intellektuell aktivitet mellom pasient og terapeut åpnet for å finne ut mer om pasienten enn det som en allerede visste. Dette forutsatt at relasjonen er gjensidig, aksepterende og empatisk innlevende (Schibbye, 1996). Begrepet «anerkjennelse» stammer fra Hegel, som videreutviklet begrepet på et filosofisk nivå (Schibbye, 1996). Hegel utarbeidet en rekke skisser i arbeidet sitt som Mead tok i bruk for å utvikle sin sosialpsykologi om anerkjennelse i en beskrivelse av en samfunnsutvikling i sosiale former (Honneth, 2008). Axel Honneth er en tysk filosof som er kjent for sitt arbeid

innen teorien om begrepet *anerkjennelse*. Honneth har tatt i bruk både Hegel og Meads sine perspektiver i utviklingen av anerkjennelsesbegrepet i et samfunnsperspektiv. Begrepet har en sentral plass i samfunnsutviklingen, mente Honneth (2008).

Mennesker er et sosialt vesen som er avhengig av samhandling for å kunne utvikle seg. Å bli anerkjent som den man er en del av sosialiseringen og er et grunnleggende behov hos mennesker for vekst og utvikling. Det betegnes som en kjernefaktor i et barns liv for trivsel og utvikling (Jordet, 2021). Skolens verdigrunnlag skal ligge til grunn i all virksomhet som angår skolen og grunnmur omtales i Læreplanverket (LK20) omtales som skolens verdiløft og med det er ment at skolens verdigrunnlag skal utgjøre grunnmuren i skolens virksomhet (Kunnskapsdepartementet, 2017).

Axel Honneth konstruerte en *moralsk sosiologisk teori* om menneskelig lidelse som er et produkt av dårlig anerkjennelse. De formelle betingelsene for selvrealisering er en del av Honneth (2008) sin analyse. Det enkelte menneskets egenverdi og selvtillit er avhengig av anerkjennelse. Han mener at menneskets identitet utvikles i sosiale relasjoner og at sosiale relasjoner har stor betydning i identitetsutvikling (Honneth, 2008). Hans teori er basert på menneskets kamp for å bli anerkjent. Teorien handler om menneskets behov for å bli anerkjent i en kontekst som omhandler det noen anser som viktig. Hans teori kan være et bidrag til presisering av hva anerkjennelse er et av menneskets psykologiske primærbehov er å bli anerkjent (Honneth, 2008). I skolesammenheng betyr det at behovet for å bli anerkjent er avgjørende for elevens faglige og sosiale læring (Jordet, 2021).

Anerkjennelse er ikke bare noe som mennesker har behov for å oppleve. Anerkjennelse handler også om en moralsk plikt i møte med den andre, og fremstår som en etisk fordring i skolen. Anerkjennelse utfordrer alle skolens aktører til å vende blikket fra seg selv og utover (Jordet, 2021). Ikke bare gjennom ord, men gjennom handlinger kan lærere oppnå kontakt med elevene for at eleven skal føle seg anerkjent. Anerkjennelse er et aktivt språk som en aktivt kommuniserer (Jordet, 2021). I skolesammenheng har anerkjennelse betydning for elevens aktørskap utvikling, og gjennom anerkjenneshandlinger blir anerkjennelse kommunisert (Jordet, 2021). Når begrepet *aktørskap* brukes i en skolekontekst, mener Jordet (2021) det handler om elevens frihet og handlekraft til å påvirke egen læring og få mulighet til

å utvikle sine evner med egne ressurser. Jordet (2021) snakker om anerkjennelse som grunnlag for aktørskap, og i det ligger det moderne synet på barn som i de siste tiårene har utviklet seg innen teoridanning og forskning (Jordet, 2021, s. 116). Synet på barn har endret seg fra å ha en oppfatning om barnet som skal fylles med kunnskap uten å selv ta del i det, tenke på barnet som et subjekt med egne tanker og følelser som de selv har rett til å utvikle, blir dette til et positivt syn på barn (Bae, 2007). Jordet mener at et moderne syn på barn og anerkjennelse gjør at eleven frigjøres til å utnytte sine egne ressurser (Jordet, 2021).

3.1.2 Tilknytning

Et av de mest sentrale begrepene innen psykologien som beskriver behov for nærhet og omsorg som menneskets liv og helse er teorien om *tilknytning*. Teorien gir en forklaring på hvordan tilknytning formes (Jordet, 2021). I utviklingspsykologien omtales tilknytningsteorien, som er en beskrivelse av dynamikken bak utviklingen og dannelsesprosessen av nære følelsesmessige bånd mellom mennesker. Et hovedtrekk ved denne teorien er kvaliteten på tilknytningen i et barns emosjonelle og sosiale utvikling, og hvordan den har betydning for fremtidig psykisk helse og relasjoner til andre mennesker (Pearce, 2017). Tilknytningsteorien ble møtt med kritikk i starten, og Smith (2009) sier at det er fordi teorien brøt med utviklingspsykologiens teorier om psykoanalysen og sosial læringsteori som var dominant på den tiden (Smith, 2009). I senere tid har tilknytningsteorien fått kritikk for sine begrensninger, da den fokuserer mest på foreldrenes endringer i atferd, mer enn individuelle forskjeller hos barn (Killèn, 2007).

Barn internaliserer de opplevelsene de har med sine omsorgspersoner i tidlig alder. Tilknytning handler om trygghet som er med på å legge til rette for et barns utvikling i utforskning og læring utenfor sine nære omsorgspersoner. Tilknytning beskriver menneskets grunnleggende behov for kjærlighet, varme og omsorg av sine primære omsorgsgivere. En trygg tilknytning vil være en viktig faktor senere i livet med tanke på å ha en god psykisk helse (Pearce, 2017).

Behovet for tilknytning har vi gjennom hele livet. Alle mennesker trenger bekræftelse og kjærlighet gjennom livet, og særlig barn i skolealder (Jordet, 2021). Kjærlighet i denne sammenhengen kan forstås som et universelt behov som mennesket trenger hele livet. Jordet

(2021) sier at de siste tiåra forskning på tilknytning underbygger Honneths (2008) sin forståelse av kjærlighet og dens betydning for menneskets dannelse av identitet og god psykisk helse (Jordet, 2021, s. 193). De indre arbeidsmodellene dannes i tidlig barndomsår og de blir påvirket av samspillet barnet har med omsorgspersonene. De indre arbeidsmodellene skal være til hjelp for barnet i sin utvikling og identitetskapning. Det handler om evnen til å regulere følelser, inntrykk fra omgivelsene og egen atferd (Jordet, 2021).

Ungdomsårene kan være en prøvelse både for omsorgspersoner og ikke minst ungdommen selv (Urnes, 2018). I ungdomsårene foregår det en rekke utviklingsmessige prosesser, ungdommen drives av en form for identitetsskapning. Urnes (2018) omtaler disse prosessene som en «ombyggingsprosesser» som foregår i hjernen. Spørsmål som «hvem er jeg og hvem vil jeg være?» er sentrale spørsmål i denne tiden som ungdommen spør seg (Urnes, 2018, s. 135). Denne perioden innebærer både en mulighet og en sårbarhet for dem. Mulighetene ligger i utvikling med god støtte fra omsorgspersoner en har en trygg tilknytning til.

Sårbarheten er at ungdommene har en økt risikoatferd og blir utsatt for situasjoner som kan få farefulle konsekvenser (Urnes, 2018). Ungdommer med nevroutviklingsforstyrrelser kan være en sårbar gruppe. I utgangspunktet har de nedsatt evne til å regulere følelser og atferd på grunn av kompleksiteten med de eksekutive funksjonene de ulike diagnosene gir. Behovet for en trygg tilknytning både i hjemmet og på skolen vil være stort i denne gruppen (Urnes, 2018).

3.1.3 De tre sfærene

Honneth sin anerkjennelsesteori er delt inn i tre systematiske sfærer. Disse sfærene er bygget på Hegel sin forståelse av tre former for anerkjennelse; *Kjærlighet, rettigheter og sosial verdsetting* (Honneth, 2008).

Kjærlighets sfæren har ifølge Honneth (2008) en bredere betydning enn den vestlige oppfattelse av kjærlighet som fenomen, som handler om intime og seksuelle relasjoner. Han beskriver denne sfæren som intensiv og en måte å verdsette hverandre på med et holistisk syn (Jordet, 2021). En intensiv måte og med et holistisk syn i de intersubjektive møtene mellom mennesker. I en anerkjennende kontekst beskriver Honneth begrepet kjærlighet på følgende måte: «Med kjærlighetsforhold skal vi her forstå alle primære relasjoner som består av sterke

følelsesmessige bindinger mellom få personer etter mønster av erotiske parforhold, vennskap og relasjonen mellom barn og foreldre» (Honneth 2008, s. 104).

Honneth (2008) beskriver *rettferdighetsfæren* som en juridisk form for anerkjennelse, som er med på å skape en følelse av tilhørighet i samfunnet for individet. Den handler om likhet for loven og at individet blir anerkjent med egne tanker og følelser, og blir en selvstendig aktør med rettigheter og plikter (Honneth, 2008). *Solidaritetsfæren* omtaler Honneth (2008) også som sfæren for sosial anerkjennelse. Gjennom sosial anerkjennelse av individet, skal aktørens bidrag til samfunnet verdsettes. Anerkjennelse i denne sfæren skal bidra til at aktøren føler seg verdsatt for sine bidrag av evner og tanker (Honneth, 2008).

Jordet (2021) sier at et kjærlighetsbegrep i skolens kontekst kan brukes for å beskrive en relasjon mellom lærer og elev. Det kan vekke følelser som begeistring hos noen mens hos andre kan det bli en forakt (Jordet, 2021). Ifølge Jordet (2021) kan denne forakten knyttes til Honneths (2008) forståelse av kjærlighetsbegrepet som begrenser seg til et sterkt emosjonelt forhold mellom to mennesker, primært i en privat sfære. Jordet (2021) har videre utviklet begrepet til at kjærlighet handler om noe mer enn følelser mellom mennesker som står hverandre nært. I skolekontekst blir hans forståelse av kjærlighetsbegrepet til en primær betingelse i en lærers profesjonsutøvelse der læreren har mulighet til å velge å møte eleven med kjærlighet (Jordet, 2021). Måten Jordet (2021) tolker Honneth sin kjærlighetsfære handler om nestekjærlighet for barnet. Ved å møte barnet med emosjonell støtte, empati, omsorg og tydelige forventninger vil barnet kunne bli motivert for å bidra. Det fordi barnet føler seg ivaretatt og trygg (Jordet, 2021).

Rettighetsfæren handler om individets behov for å bli verdsatt som likeverdig og føle tilhørighet i kulturelle og sosiale fellesskap. Individet skal kunne ha mulighet til å delta i samfunnet på lik linje uavhengig av funksjonsnivå eller funksjonsevner. Meningen med denne formen er at individet skal føle anerkjennelse i den offentlige sfæren i form av rettigheter som tildeles likeverdig mellom individer i samfunnet (Jordet, 2021). I en skolekontekst beskrives denne sfæren som respekt for menneskeverdet, likeverd og åndsfrihet (Jordet, 2008). Den handler om at barn er ulike individer som bør erfare og bli sett i det de erfarer og at de skal bli respektert, sett og hørt som likeverdige aktører i klasserommet og i skolen for øvrig. Dette

skal være en rett og barn som erfarer dette vil bli motivert til å bidra, fordi de kjenner seg respektert som et likeverdig medlem av gruppa (Jordet, 2021).

Solidaritetssfæren bygger på et behov hos individet som handler det å bli verdsatt for sin kunnskap, kompetanse og egenskaper blir etterspurt og bidrar til et fellesskap basert på solidaritet og felles verdier. Individet skal oppleve å bli anerkjent for sine unike egenskaper og bidrag og oppleve en verdi i sosial tilhørighet (Jordet, 2021). Jordet (2008) sier at denne sfæren inneholder tilhørighet, kompetanse, autonomi, mestring og mening. Ved å etablere et klasse miljø hvor barna føler ansvar og bryr deg om hverandre og det som foregår i rommet av samspill blir solidaritet og tilhørighet. Kompetanse i denne sfæren handler om lærerens evne til å gi barna oppgaver som de kan omdanne til kunnskap eller bruke sine kunnskaper og evner for å få frem sitt potensiale (Jordet, 2021).

En autonom lærer hører til i denne sfæren, der barn får frihet til å velge selv, ta egne valg og erfare med støtte fra læreren at det gir mening i oppgaveløsning (Jordet, 2021). I solidaritetssfæren handler mestring om det læreren velger å gi av utfordringer og oppgaver som barnet faktisk får til, eller tror de får til. Mestringsopplevelsen barnet får øker sannsynligvis barnets motivasjon til skolearbeid og sosial omgang på skolen. Solidaritet handler om mening, og mening i denne konteksten er de erfaringen barnet opplever som relevant og interessant og som kan gi dem utfordringer (Jordet, 2021).

Ifølge Jordet (2021) er det den praktiske og fenomenologiske forståelsen som ligger til grunn for en anerkjennende pedagogisk tenkning. Ved å bruke dette på en analytisk måte, finner man frem til hva som kjennetegner en god og en dårlig pedagogisk praksis i skolene. Jordet (2021) beskriver den pedagogiske praksisen som et veikart, der anerkjennende pedagogikk består av verdibaserte elementer som ligger i Honneth sine tre sfærer (Jordet, 2021). Barn som over tid erfarer spillet mellom anerkjennende pedagogikk og Honneth sine tre sfærer blir trygge. Å være en tilknytningsperson for en elev eller flere er det ikke alle lærere som får til, men en eller flere må få det til Jordet (2021).

Honneth (2008) mener at det ikke alltid er et harmonisk forhold mellom de tre sfærene. De utvider marginene og det er konstante spenninger der det skjer. Honneth understreker at

mangel eller brudd på anerkjennelse i noen av disse sfærene blir til krenkelse, som igjen kan føre til ulike former for psykiske lidelser. Det vil si at for å oppnå en helhetlig følelse av sosial tilhørighet, forståelse av å bli sett og hørt og en sunn identitetsutvikling, bør det være en gjennomgående anerkjennelse på alle nivåene (Jordet, 2021).

3.1.4 Anerkjennende pedagogikk i skolen

Jordet (2021) sine tanker og beskrivelse av anerkjennelse i skolen er basert på Honneth sin allmenne teori om anerkjennelse. Den beskriver sentrale betingelser for «den gode skole», som begrepet *Anerkjennende pedagogikk* har utspring fra. Forståelsen av og bruken av anerkjennende pedagogikk i praksis er nøkkelen til en god skole – et normativt grunnlag for barns sosiale og faglige læring, selvverd og helse i et livslangt livsperspektiv som starter i skolen (Jordet, 2021. s 36).

Anerkjennende væremåter er evnen til å lytte, forstå, undre, se og akseptere. For å lykkes i å øke elevenes motivasjon og engasjement i skolen bør en rette blikket mot elevens subjektive opplevelse av sin virkelighet. Når en lærer forstår elevens egen opplevelse av verden, åpnes det muligheter for å tilrettelegge og hjelpe eleven i sin utviklingsone (Jordet, 2021). Det krever en etisk profesjonell kvalifisering av læreren, en posisjon læreren må innta, for å lykkes med å møte eleven i en gjensidig og likeverdig interaksjon. Ved å forstå eleven på en anerkjennende måte og en forutsetning for at læreren skal kunne hjelpe eleven til å utvikle sitt indre potensiale. I denne konteksten snakker Jordet (2021) om *anerkjennende pedagogikk*, som et begrep som bygger videre på teorien om anerkjennelse (Jordet, 2021).

Subjektive erfaringer ligger til grunn for om en elev føler seg i skolen (Jordet, 2021). Det er de intersubjektive møtene som påvirker anerkjennelsesprosessen. Det vil si at det må etableres korrespondanse mellom eleven og lærerens perspektiver, som er lærerens ansvar å etablere. Det handler om at læreren må møte eleven på et grunnlag der forutsetningene ligger til rette for et sosialt samspill mellom partene, der det er en likeverdig relasjon subjekt til subjekt (Jordet, 2021). Ifølge Jordet (2021) må en lærer ønske det og ville det for å lykkes i arbeidet med å utøve anerkjennende kommunikasjon i skolen. Det er ikke nok å bare vite om det, det må også utføres i praksis, som krever profesjonsfaglig kvalifisering. Dette åpner for at lærer vinner tillit hos eleven som kan føre til at en lærer evner å se læringen gjennom øynene til

eleven. Dette handler også om det Løgstrup (referert i Jordet, 2021) kaller for «den etiske fordring» som betyr at en lærer *må* bruke en anerkjennende tilnærming i relasjon med eleven (Jordet, 2021).

Jordet (2023) sier: «Anerkjennelse er skolens og barnehagens grammatikk». (A. Jordet, Anerkjennelsesteorien i pedagogikken – Barnehagens og skolens grunnleggende utfordringer – Patologier og krenkelser, 14. november 2023). Med det refererer han til den moralske grammatikken (Pettersen og Simonsen, 2010). Den moralske grammatikken forteller om hva som er rett og galt. Ved å bruke den tanken som et verktøy i relasjonsarbeid i skolen, kan man sikre anerkjennelse i relasjonsarbeidet (A. Jordet, Anerkjennelsesteorien i pedagogikken – Barnehagens og skolens grunnleggende utfordringer – Patologier og krenkelser, 14. november 2023).

I Jordet (2021) sin forståelse av Honneths tre former for anerkjennelse mener han at de tre formene alltid opererer simultant i et samspill mellom lærer og elev. Det samspillet har et anerkjennende dialogisk samspill som gir romslige interaksjonsmønstre (Jordet, 2021). Jordet (2021) deler romslige interaksjonsmønstre inn i fire kategorier:

1. Ved å ha fokus på elevens perspektiv skal læreren understøtter, oppmuntrer og stimulerer eleven til å fortelle det eleven selv har lyst til å fortelle det skaper *en felles opplevelse som gir gjensidig glede* (Jordet, 2021).
2. Når eleven presterer noe gjennom å dele en tanke eller vise en ferdighet som læreren gir positivforsterkning gjennom positiv oppmerksomhet blir *det fokus på mestring ved å gi rom elevens egen uttrykksform* (Jordet, 2021).
3. Lærer og elev deler kunnskap i en utvekslende dialog, der eleven stiller spørsmål som lærer stiller seg undrende til mer enn vurderende, er lyttende og åpen for elevens innspill blir til en *gjensidig kunnskapsutveksling* (Jordet, 2021).
4. Når eleven kan uttrykke egne behov og synspunkt der læreren imøtekommer eleven med forståelse, velvilje og aksept gjør at det er greit å markere egne behov og synspunkt som forståes som *selvrepresentasjon* (Jordet, 2021).

3.1.5 Anerkjennelse i relasjonen lærer- elev

Den danske filosofen og teologen Knud Eilert Løgstrup (1905-1981) mener at relasjoner mellom mennesker blir til i en umiddelbar etisk plikt, eller et krav som er basert på grunnleggende omsorg og tillit. Etikk i møtet med mennesker er ikke basert på formelle lover eller regler, men det som mennesket har av egne sett av normer og moral (Løgstrup, 2000). May Britt Drugli (2012) skriver om betydningen av lærer-elev relasjonen og sier at anerkjennelse har en sentral rolle i forståelsen for og arbeidet med relasjonsbygging (Drugli, 2012). Et godt relasjonsarbeid forutsetter et gjensidig og likeverdig forhold mellom lærer og elev, som med andre ord er et subjekt-subjektforhold. Begge parter skal møte hverandre med respekt og likeverd i samspillet. Det som bør vites i dette samspillet er at lærer har definisjonsmakten, men skal lytte til elevens stemme, vise forståelse og være en anerkjennende lytter som kan bekrefte eleven (Drugli, 2012). En anerkjennende lærer må ikke være engstelig for å miste kontrollen over samspillet eller eleven når de tar elevens perspektiv. En anerkjennende lærer vet å sørge for at elevene kan forholde seg til egne tanker og følelser og ikke minst erfaringer, uten å miste kontrollen over definisjonsmakten i situasjonen. Dette handler om å være trygg i sin rolle som lærer (Drugli, 2012).

Formålsparagrafen i opplæringsloven legger føringer for hvordan lærere skal møte elevene med likeverd og respekt (Opplæringsloven, 1998, § 1-1). Paragrafen sier også noe om å samhandle med elevene med åndsfrihet, nestekjærlighet og holdninger. Dette handler om etikk og hvilket ansvar en lærer har i møte med en elev. Løgstrup (2000) sier at: «I møte med et menneske holder vi alltid noe av den andres liv i våre hender, og den andres liv kan for all framtid påvirkes av hva vi gjør og ikke gjør i møtet med den andre» (Løgstrup, 2000, s. 36).

Alle valg en lærer tar i løpet av en dag med elevene må gjøres ut ifra etiske prinsipper, og teorien om anerkjennelse er med på å legge grunnlag for yrkesetikken (Jordet, 2021).

3.1.6 Risikofaktorer og beskyttende faktorer

Jordet (2021) sier at elevens forhold til seg selv og motivasjon for læring kan forsterkes via positive eller negative lærings- og identitet forløp. På den måten mener Jordet (2021) at skolen bidrar til å bli både en risikofaktor og en beskyttende faktor for elever som strever med å finne sin plass i seg selv (Jordet, 2021). Elever som strever med ulike tilpasninger i skolen,

som ikke opplever å bli anerkjent i en trygg relasjon kan havne i en vond spiral med negative selvforsterkende lærings- og identitetsforløp. Det vil si at en mangelfull praksis innen relasjonsarbeid og anerkjennelse av eleven vil ha risikofaktorer som kan ende med at eleven opplever manglede mestring, svekket selvvord og kan utvikle problematferd i skolen (Jordet, 2021). Det motsatte av risikofaktorer er beskyttende faktorer der lærere sørger for å jobbe med anerkjennelse og positive samspill i relasjonen til eleven. Det fører til t eleven kommer inn i gode sirkler der gode relasjoner mellom elev og lærere leder til positive selvforsterkende lærings- og identitetsforløp (Jordet, 2021).

En beskyttende faktor i skolen kan være å jobbe systematisk og målbevisst med romslige interaksjonsmønstre (Jordet, 2021). Elever som erfarer romslige interaksjonsmønstre gir elevene mulighet til å tenke positive tanker om seg selv, sin atferd og uttrykksform (Jordet, 2021). Positive erfaringer og positive tanker om seg selv kan bidra til et trygt selvvord. Eleven har da større mulighet til å trekke konklusjoner ut av samspillet som handler om at eleven har noe å gi til andre i interaksjoner, har tanker som interesserer andre, kan få andre til å lytte og at en ikke trenger å være redd for å få frem potensialet sitt (Jordet, 2021).

3.2 Rammene for et godt læringsmiljø

De aller fleste elevene i norsk skole har god nytte av skolesystemer der utveksling av sosial og faglig kompetanse er en naturlig del av opplæringstilbudet. Skolens ideal er å ha plass til alle elever med ulike opplæringsbehov. Et av skolens mandat er å kunne synliggjøre potensielle vansker hos elever for å tilrettelegge for en likeverdig og meningsfull opplæring på lik linje med elever som ikke har vansker (Kunnskapsdepartementet, 2017).

Skolens ansatte er ofte en sammensatt gruppe med ulike kompetanser og erfaringer og står i en unik posisjon til å oppdage elevers vansker og utfordringer i deres opplæringssituasjon. De møter stadig elever som utfordrer deres egen kompetanse, forståelse og tilrettelegging av opplæringen. Ulike årsaker og bakenforliggende grunner kan ha påvirkning på lærevansker og atferdsvansker som (Sourander mfl., 2005).

Honneth fremhever hvor viktig det til enhver tid er for mennesket å føle seg anerkjent i sine omgivelser og av sine omsorgspersoner for å kunne utvikle sin identitet. Han bruker uttrykket

«kampen om anerkjennelse» som en danningsreise i et menneskets liv og teorien bygger på Hegel sin fenomenologi. Honneth studerte hvordan kampen om anerkjennelsen utspilles i møte med samfunnets institusjoner (Honneth, 2008). Dette sier Jordet (2021) om anerkjennelse i møte med elevene i skolen:

Lærere som møter elevene med andreorientert kjærlighet og har som grunninnstilling at hver elev er et likeverdig subjekt, *og som viser det i praksis*, vil i sine daglige møter med elevene signalisere til gruppen at «jeg er interessert i hele deg, både dine tanker og følelser – også nå, i denne situasjonen. (Jordet, 2021, s. 203)

3.2.1 Relasjoner og profesjonsetikk

Relasjonsbegrepet har sitt opphav fra det latinske ordet *relatio* eller *relatus*. Det betyr å føre, henføre eller bære. En beskrivelse på dette er ifølge Linder (2019) at et individ blir båret eller ført inn i ulike fellesskap ved hjelp av relasjonen (Linder, 2019, s. 16). Relasjonelle forhold kan utvides og det kan foregå relasjoner på ulike sosiale arenaer. Et relasjonelt forhold er først og fremst fenomenologisk, som refererer til den subjektive måten å forstå omgivelsene på, samt bevisstheten og opplevelsen individene har i sitt møte med omgivelsene (Linder, 2019). Alle som arbeider innen pedagogikken må kunne undre seg over menneskets natur og hvordan mennesket opplever og ser sin egen virkelighet. Dette handler også om anerkjennelse av den andre i pedagogiske relasjoner (Linder, 2019). Relasjonsbygging kan forankres i loven som en del av skolens virksomhet. I skolens virksomhet skal det gis mulighet for at eleven kan uttrykke meninger, behov og ønsker for sin egen opplærings situasjon (Opplæringsloven, 1998).

I relasjon mellom lærer og elev er det alltid lærer som har ansvaret for at relasjonen er trygg og god (Hattie, 2012). Gode relasjoner tar tid å bygge og kommer ikke på plass av seg selv. Det krever en innsats som kan være langvarig og det er når den voksne er utholdende i relasjonsbyggingen at det skjer gode ting for en trygg relasjon. En dyktig fagperson er dette bevisst og vet at relasjonsarbeidet krever et mål og at for å nå målet må det jobbes systematisk og målrettet (Linder, 2019). Linder (2019) poengterer at selv om det er den voksnes ansvar så er det dermed ikke sagt at det ikke er tillat å feile underveis. Det ses på som en naturlig del av prosessen. Med en grunnleggende god tilknytning både hos lærer og elev i tillegg til samarbeidskompetanse, blir det lettere å reparere relasjonsbrudd (Linder, 2019). Ifølge Jordet

(2021) er kjernen i god klasseledelse et godt samspill mellom lærere og elever. Et godt relasjonelt samspill samles til begrepet *arbeidsallianse*. (Jordet, 2021, s. 246).

Innenfor en terapeut-pasient-relasjon i psykiatrien, brukes begrepet for å forstå møtet mellom to mennesker i en relasjon som er bygget på gjensidig respekt og empati (Falkum, 2018). En læres rolle er å investere i den tiden det tar for å vinne en elevs aksept. En lærer må jobbe med å få en trygg tilknytning til elevene, og på den måten kan det åpne seg en trygg dynamikk i læringsmiljøet, der lærer er en trygg leder og elevene er trygge aktører (Jordet, 2021).

Den tiden en lærer investerer i omsorg og vennlighet som igjen fører til tillitt og trygg tilknytning, er elementer som bygger en god arbeidsallianse i samspillet mellom elev-lærer (Jordet, 2021). Det er to sider som berøres av dette samspillet. Det første er at lærer og elev skal oppnå noe sammen ved å gjøre et arbeid sammen. Det andre er allianse, som her betyr at aktørene har inngått en avtale som er gjensidig forpliktende (Jordet, 2021). Jordet (2021) beskriver tre sentrale dimensjoner i en læres kompetanse; Faglig og didaktisk kompetanse, relasjonell og emosjonell kompetanse og ledelseskompetanse (Jordet, 2021, s. 247).

Skoleforskning viser til at begrepet *arbeidsallianse* er aktuelt også for lærer-elev- relasjon (Jordet, 2021). Begrepet beskrives i tre dimensjoner: 1) etablering av nære emosjonelle bånd, 2) felles enighet om målene det arbeides mot, 3) enighet om arbeidsoppgavene. En lærer-elev-relasjon og dens relevans underbygges av 3 faktorer skoleforskningen (Jordet, 2021, s.246). Den første faktoren handler om at lærer-elev-relasjon har stor betydning da det gjelder elevens helse og selvverd samt faglig og sosial læring. Nummer to er viktigheten av at aktørene lager mål for arbeidet som er konsise. Den tredje faktoren er identifisering av oppgaver som må prioriteres for å kunne nå målene (Jordet, 2021). Forståelsen av en arbeidsallianse som er beskrevet bygger på et selvsyn der aktørene er likeverdige, eleven som subjekt og lærer som ansvarlig aktør (Jordet, 2021). I tillegg til å være en tydelig klasseleder, skal en lærer møte sine elever med omsorg, empati og varme. Å etablere gode relasjoner er også lærerens oppgave og som må til for å fremme gode mestringsarenaer i. Dersom en ønsker endring i relasjonen må den voksne starte med å vurdere seg selv (Hattie, 2009).

Etikk betyr skikk, sedvane og måter å oppføre seg på. Begrepet stammer fra det greske *ethos* som har samme betydning (Linder, 2019). Etikk gjenkjennes i et menneskes refleksjoner over sine normer og verdier. På veien i en pedagogisk utdanning er det mulig å tilegne seg ulike faglige sannheter, teorier og sammenhenger som det er vitenskapelig belegg for, og det samsvarer ikke med et etisk sett å tenke på. Ethiske standarder kan være personlige, i og med at det dreier seg om normer og verdier. I et etisk perspektiv er kan det synes å være enkelt å avvise pedagogiske sannheter som er teoretisk forankret, eller motsatt. Etikk og pedagogisk forskning henger på sett og vis sammen (Linder, 2019). Ifølge Linder (2019).

3.2.2 Klasseledelse og profesjonelle læringsfellesskap

Som tidligere nevnt handler klasseledelse om en læres lederposisjon og dyktige lærere er bevisst hva det innebærer. Lederposisjonen i et klasserom kan være komplekst og krever at en lærer er bevisst på å kunne håndtere alle situasjoner i et klasserom. Det kreves det at læreren har god kompetanse innen analyse- og vurderingspraksis for å videreutvikle seg selv som leder og elevenes læringsrom. Elevenes evne til å videreutvikle grunnleggende ferdigheter har sammenheng med hvordan en lærer leder denne prosessen (Udir.no, 2024).

Nordahl (2010) har to beskrivelser på klasseledelse i skolen: strategisk og situasjonsbestemt klasseledelse (Nordahl, 2010, s. 153). En *strategisk klasseledelse* handler om å planlegge og legge til rette for en god form for undervisning som et mangfold av elever kan ha samme muligheter til å ha nytte av. Med andre ord handler det om lærerens proaktive arbeid i forkant av en lærings- og undervisningssituasjon (Nordahl, 2010). En situasjonsbestemt klasseledelse dreier seg om hvilken kompetanse læreren har i direkte møte med eleven når det oppstår situasjoner som læreren ikke har planlagt. Å utøve en situasjonsbestemt klasseledelse forutsetter at læreren mestrer raske vurderinger underveis i lærings- og undervisningssituasjonen (Nordahl, 2010).

Et klasserom kan forstås som et sosialt system med mangfold. Elevene har med seg ulike erfaringer som angår fag-, kultur- og sosial kompetanse (Nordahl, 2010). I et sosialt perspektiv som et klasserom er i denne konteksten, kreves det et fellesskap og en ledelse, slik som sosiale systemer gjør (Nordahl, 2010). Lærere bør tenke på klasserommet som et sosialt system, der det må legges til rette for dynamikken i klasserommet. Det krever av læreren å ha et bevisst forhold til begge beskrivelsene av klasseledelse, som gir muligheter for å utøve god

klasseledelse. Nordahl (2010) påpeker at det som kan være avgjørende for en god og effektiv klasseledelse ligger bak en strategisk klasseledelsesform (Nordahl, 2010).

Elever erfarer gjennom barnetrinnet å ha få lærere gjennom skoledagen. På ungdomskolen er det ofte flere lærere, da de har ulike fag. Det gjør at det bli flere å forholde seg til, og flere overganger for elevene per dag. Lærere har også ulike faglige og kulturell bagasje med seg i møte med elevene. Det stilles nye krav til det kollegiale samarbeidet og pedagogikken ettersom psykologien og verden stadig er i utvikling (Linder 2019). I et profesjonelt lærefellesskap er det viktig å stille seg spørsmål som handler om hvordan en sammen kan bidra til mest mulig læring hos elevene. Elever med nevroutviklingsforstyrrelser trenger ofte skreddersydde tilrettelegginger og er avhengig av at alle lærere og andre ansatte som er i interaksjon med dem gjennom dagen handler mest mulig likt. For å få til det må personalet samarbeide om de beste løsningene i opplæringstilbudet (Linder, 2019). Det handler om hvordan kollegaer sammen kan skape et felles kunnskapsgrunnlag som handler om relasjonskompetanse for å lykkes på best mulig måte å tilrettelegge undervisningen. Det kreves tillitt mellom partene der det finnes et refleksjonsrom som har mot til å dele usikkerheten, erfaringer som er uperfekte og ufullstendige, men også mot til å dele narrativer som handler om det som man får til i undervisningen (Linder, 2019).

3.2.3 Inkludering

«Inkludering angår alle skolens aktører» (Harkestad Olsen, 2020, s. 9). Inkludering handler om et samarbeid og et engasjement fra administrasjonen og ledelse til lærere og andre ansatte i skolen. Inkludering er tilhørighet, forståelse for hverandre og samarbeid om et positivt læringsmiljø og skal være forankret i alle ledd og i all pedagogisk virksomhet i skolen. Historisk sett så har begrepet *inkludering* hatt en plass i den norske skolen siden 1700-tallet, men ambisjonen om inkludering kom inn for fullt i skolesystemet på slutten av 1990-tallet (Harkestad Olsen, 2020).

Prinsippet og tanken om inkludering i skolen og klasserommet gjelder alle elever. Elever som i utgangspunktet ikke er sårbare eller har ikke har ekstra behov for tilrettelegging kan ha behov for ekstra tilhørighet og ha behov for særlig oppmerksomhet i skolen. Hovedmålet med inkluderende opplæring er å sikre at alle elever skal ha lik mulighet til å utvikle sitt potensiale

og skal skape sosial utjevning (Harkestad Olsen, 2020). I et utdanningspolitisk perspektiv er *inkludering* et viktig begrep. Det er et prinsipp som er nedfelt erklæringer og konvensjoner internasjonalt, samt i styringsdokumenter fr skole og barnehage. For å kunne virkeliggjøre eller omsette begrepet til pedagogisk virksomhet er det viktig å ha en forståelse for hva begrepet betyr i pedagogisk praksis (Haug, 2017).

Inkludering er et krevende begrep, mener Haug (2016). det er fordi det inneholder flere betydninger alt ut ifra i hvilken kontekst det blir brukt (Haug, 2016). Det er ingen universell måte å forstå inkluderingsbegrepet på, men det eksisterer ulike modeller å forstå inkludering på. Man kan dele opp bitene som begrepet er sammensatt av og da skilles det mellom to dimensjoner: *vertikal* og *horisontal* dimensjon (Haug, 2016). Aksene for det vertikale dimensjonen inneholder ulike nivåer i forvaltningen, som stat, kommune og skole. På horisontal akse finner en elementene: fellesskap, deltakelse, medvirkning og utbytte.

Inkludering i skolen handler om enkeltindividet, grupper/klasser, det faglige og det sosiale. Fellesskap er et ord som kan beskrive inkludering og med tilhørighet i fellesskapet forekommer det deltakelse, medvirkning og læringsutbytte (Haug, 2017). Fellesskapet gir også tilgang til sosial deltakelse med jevnaldrende i det allmennpedagogiske miljøet. Ifølge Haug (2017) beskrives deltakelse som en toveis prosess. En må både bidra til fellesskapet like mye som en tar imot fra fellesskapet Dette kan også kalles medvirkning, og med medvirkning skal en bli hørt og påvirke egen situasjon (Haug, 2017).

En av de grunnleggende faktorene når det gjelder inkludering og tilpasset opplæring i skolen, er ifølge Olsen et. al (2016), at elevene skal ha de faglige muligheter som gjør at de har mulighet til å mestre med litt støtte fra lærer. En forståelse av en slik lærings- og utviklingsmetode gjenspeiles i den *sosialkonstruktivistiske teori*. Teorien legger særlig vekt på samspillsprosesser der elever er aktøren og konstruerer sin egen læring i samarbeid med andre (Buli-Holmberg & Ekeberg, 2016; Olsen et al., 2016). Elever med nevroutviklingsforstyrrelser strever ofte etter faglig inkludering så vel som sosial inkludering (Urnes, 2018).

Kulturell, faglig og sosial inkludering (Strømstad, Nes og Skogen, 2004) er begrepene som

favner de tre dimensjonene, tre elementer som henger uløselig sammen og kalles *inkluderings treenighet* (Olsen et al., 2016). Elevens behov er sentral for innholdet i de tre begrepene og hvordan de skal utøves. Figuren viser også en fjerde dimensjon: den organisatoriske, som danner basisen for hvilken kvalitet de øvrige dimensjonene har. Den er en rammestruktur for hele modellen og kan dreie seg om organisering av timeplaner og/eller hvordan ressursene skal utnyttes (Strømstad, Nes og Skogen, 2004).

I følge Olsen et al. (2016) illustrerer modellen på hvilken måte fokusområdene (sosiale, faglige og kulturelle) overlapper hverandre og at eleven konstant er i midten, og i samspill med det sosiale, faglige og kulturelle samtidig. Det er nødvendigvis ikke slik at eleven er i sentrum av alle tre samtidig. Noen ganger kan eleven ha behov for å ha fokus på en og en om gangen og at det er nødvendig å arbeide tettere med den ene for å oppnå inkludering med den andre. Det optimale for eleven er at alle tre er i samspill med hverandre til enhver tid, men det er altså ikke meningen med modellen (Olsen et al., 2016).

Olsen et al. (2016) sier at læringsmiljøet også preges av kvaliteten på vurderingspraksisen, en tilpasset opplæring som virker motiverende for elevens læringsprosesser. Læringsprosessen påvirkes av et positivt læringsmiljø og en god vurderingspraksis er grunnlaget for å skape gode tilpasninger i opplæringen, motivere for videre læring og med det fremme det et godt læringsmiljø. Elevers motivasjon og mestringsopplevelser er ofte et resultat av en tilpasset opplæring (Olsen et al., 2016).

3.2.4 Motivasjon, mestring og engasjement

Ordet *motivasjon* brukes ofte i dagligdags tale og er et vesentlig begrep når det gjelder å forstå atferden til et menneske. Det er ofte i negative situasjoner som ordet blir brukt og når enkeltelever, klassen eller gruppa gjør andre ting enn det som er forventet av klasseledelsen blir ofte motivasjon omtalt som mangel på motivasjon hos elevene (Imsen, 2020). Motivasjon er en beskrivelse på individets aktivitet og om den gir mening eller har et mål, og alt som dreier seg om begrepet motivasjon har sitt fundament i følelser. Det kan også ha sitt fundament i individets moral og verdier. Imsen (2020) snakker om indre og ytre motivasjon. Det som skiller de to begrepene fra hverandre er om impulsene til motivasjonen kommer fra individet selv eller om individet får hjelp utenfra (Imsen, 2020).

Mestring er en kontinuerlig og personlig følelse og en prosess som håndteres av mennesket i møter med oppgaver og situasjoner som hverdagen byr på. Økt mestringfølelse kan resultere i at selvbildet blir bedre eller opprettholdes (Jordet, 2021). Å ha tro på at en kan mestre noe, såkalt *mestringstro* betegnes som ferskvare og må holdes vedlike, mener Jordet (2021). Det å gi elevene tilrettelagte utfordringer der de møter på motstand som nærmest tvinger dem til å drive på litt ekstra for å lykkes, gir en god mestringfølelse. Når elevene øver på dette og opplever gang på gang å lykkes, økes mestringstroen (Jordet, 2021). Å gi eleven tid til å mestre er viktig. Mestring kan ta tid. Kunnskap bygges etter «mursteins prinsippet» (Gagnés teori, referert i Imsen, 2020) og læreren må kartlegge elevens kunnskapsgrunnlag for å finne den rette utviklingssonen (Imsen, 2020).

En elevs engasjement henger sammen med motivasjon og mestring. Er en motivert, er sjansen for å mestre større. Og med mestring kommer engasjementet og resultatene. I skolesammenheng snakker man om elever som er «underytete» eller «lavt presterende elever». Det er en risiko for at slike utsagn blir til en merkelapp som kobles til enkeltindividet i skolen og ikke til skolens system (Jordet, 2021). En læres anerkjennelse av eleven kan ha stor effekt på en elevs motivasjon og mestring, men engasjementet til eleven kan ikke læreren anklages for. Med det menes at elevens motivasjon og mestring må forstås på et systemnivå og ikke anklage en læres prestasjon på individnivå (Jordet, 2021).

4.0 Vitenskapsfilosofi og metode

I dette kapittelet skal jeg først gjøre rede for vitenskapsfilosofi, og deretter skal jeg gjøre rede for tilnærming og metode jeg har brukt for å belyse min problemstilling. Pedagogisk forskning er et begrep som brukes innenfor mitt fagfelt. Det handler om forskning på mennesker. Forskningsmetoden går ut på å bruke mennesker som informanter og omhandler deres narrative, utvikling og atferd i en gitt kontekst. I denne forskningsmetoden er det viktig å ha med seg etiske prinsipper i planlegging og gjennomføringer av prosjektet (Kleven og Hjordemaal, 2021). Det overordnede målet i et forskningsprosjekt er å kunne besvare de spørsmål jeg lurer på og for å kunne samle inn nødvendig data er det flere fremgangsmåter som kan benyttes. Det er vanlig å forholde seg til to ulike metoder i forskningsprosjekt; kvalitativ og kvantitativ forskning. Det avhenger av hvilke spørsmål en ønsker å få svar på og omfanget av innhenting av data for å kunne analysere og få svar på det en lurer på (Kleven og Hjordemaal, 2021).

4.1 Vitenskapsfilosofi

For å kunne gjøre rede for vitenskapsfilosofi, kan det nødvendig å forstå hva vitenskap og filosofi er hver for seg. Kvale og Brinkmann (2021) sin definisjon av vitenskap er at den er en systematisk produksjon av ny kunnskap (Kvale og Brinkmann, 2021, s. 142).

Vitenskapsfilosofien skildrer ulike spørsmål om vitenskapen, om hvordan den fungerer og hvilke mål som er viktig. Vitenskapsfilosofi dreier seg om å kunne reflektere på en filosofisk måte over metoder og antagelser i vitenskapen, og utgjør et viktig refleksjonsgrunnlag for det som forskes på i nåtid, fortid og fremtid (Kleven og Hjordemaal, 2021).

4.1.1 Fenomenologisk tilnærming

Gjennomføringen av min studie er basert på en fenomenologisk tilnærming. Hensikten i min studie er å finne ut av og beskrive hvordan lærere forstår og praktiserer anerkjennelsesbegrepet i arbeidet med elever som har nevroutviklingsforstyrrelser. Gjennom min deltakelse i mitt eget forskningsprosjekt, skal jeg forsøke å forstå meningen med fenomenet anerkjennelse.

Ifølge Jakobsen (2021) regnes filosofen Edmund Husserl (1859-1938) som grunnleggeren av fenomenologien. Den sosiale forankringen av fenomenologien ble videreutviklet av

sosiologen Alfred Schütz (Jakobsen, 2021). Fenomenologien retter fokuset mot en erfaringsbasert filosofi. De fenomenologiske tenkere er opptatt av at objektet for vitenskapelige undersøkelser henvises til det menneskelige subjektet (Jakobsen, 2021).

Et intervju som er basert på fenomenologisk tilnærming går ut på å utforske og beskrive mennesker subjektive forståelse og erfaringer av et fenomen. Mitt mål med en fenomenologisk tilnærming var nettopp å få en subjektiv oppfatning av lærerens forståelse av min problemstilling, som fenomenologien bygger på ved at den dreier seg om de subjektive opplevelsene av et menneskets erfaringer (Jakobsen, 2021).

Det er viktig å avklare det vitenskapelige utgangspunktet for å finne ut av hvilke karaktertrekk fenomenet innehar som kan ha betydning for forskningsprosjektet. For å påvirke forskerrollers tolkninger og analyse av dataene kan en velge mellom ulike perspektiver (Jakobsen, 2021). I en fenomenologisk tilnærming, skal forskeren rekonstruere og forstå perspektivet til informantene. Fenomenologisk tilnærming er et vitenskapssyn som går ut på å beskrive erfaringsperspektivene i stedet for å forklare og analysere dem. Fenomenologi betyr «læren om fenomenet» og begrepet omtales ofte som en bevissthetsfilosofi, læren om fenomenet og den subjektive oppfatning av fenomener. Det handler om subjektive oppfatninger av en situasjon (Jakobsen, 2021).

I denne masteroppgaven skal fenomenet anerkjennelse undersøkes. I denne konteksten er et fenomen ment som det som viser seg eller kommer til syne i en undersøkelse. Erfaringsperspektivene skal fremstilles uten personlige fordommer om fenomenet. I et fenomenologisk vitenskapssyn handler om det som viser seg eller kommer til syne (Jakobsen, 2021).

Fenomenologien beskrives som en erfaringsbasert tradisjon og har en annen oppfatning enn empirisme og positivisme. Oppmerksomheten rettes mot hvordan subjektet opplever verden. Begrepet intensjonalitet er et betydningsfullt begrep innen den fenomenologiske tradisjonen, som indikerer at individet er bevisst og bevisstheten er rettet mot objektet (Kvarv, 2014). Å studere mennesker er ikke det samme som å studere ting. Å studere mennesker går ut på å studere dem som handlende, følende, menende, opplevende og forstående individer. Det må gjøres utfra menneskets subjektive virkelighetsoppfatning (Jakobsen, 2021).

Fenomenologisk tilnærming har som mål å gi en nøyaktig beskrivelse av personens perspektiver, opplevelser og forståelse. Ett og samme fenomen oppleves som individuelt ut ifra hver persons bakgrunn, interesse og forståelse. Forståelsen vil i stor grad bestemmes av deres bakgrunn, interesseområder og forståelse (Kvarv, 2014).

4.2 Forskningsmetode

Når en skal forske på en tematikk, starter forskningen med undring og gjerne noen spørsmål. Deretter finner man en metode for sin forskning som kalles *forskningsmetode* (Kleven og Hjordemaal, 2021). Definisjonen på forskningsmetode har ifølge Kleven og Hjordemaal (2021) to alternativer i fremgangsmåten. Den ene er den fremgangsmåten som brukes for å utdype eller å få svar på det forskeren undrer seg over eller har stilt spørsmål om. Den andre fremgangsmåten er den som brukes for å skaffe seg ny kunnskap om et emne (Kleven og Hjordemaal, 2021).

4.2.1 Kvalitativ metode, semistrukturert intervju

For å kunne besvare problemstillingen: *På hvilke måter kommer anerkjennelsesbegrepet til uttrykk i tre ungdomsskolelærers relasjonsarbeid med elever som har nevroutviklingsforstyrrelser?* Har jeg valgt å gjennomføre en kvalitativ studie. Metodevalget mitt henger sammen med tema, hensikt og problemstilling i mitt forskningsprosjekt.

Bakgrunnen for mitt valg er at denne metoden kan gjøre seg særlig til nytte der forskningsprosjektet dreier seg om innsamling av data via intervjuer og samtaler med aktuelle personer, og med ett kan jeg få fram personers narrativer som gir grunnlag for forståelse, drøfting og svar på det en ønsker å finne ut av (Kleven og Hjordemaal, 2021).

For at informantene skulle få mulighet til å dele sine erfaringer har jeg valgt å gjennomføre et semistrukturert intervju. Et semistrukturert intervju åpner for muligheten til å stille oppfølgingsspørsmål ut ifra svarene en får. Det gir en balansert struktur som samtidig gir forskeren frihet til å gå dypere inn i tematikken. I tillegg åpnes muligheten for å stille oppfølgingsspørsmål dersom det gjennom intervjuet dukker opp interessante temaer som har sammenheng med spørsmålene (Kleven og Hjordemaal, 2021). Det gir også forskeren mulighet og frihet til å endre på rekkefølgen på spørsmålene og utforske svarene mer i dybden. Dette anses som nyttige fordeler med et semistrukturert intervju, da det gir

muligheter for å nyansere problemstillingen og dermed åpnes det muligheter for nye funn i tematikken. Det bidrar til at intervjuet blir et samtalebaseret intervju og med det et mer fleksibelt intervju. Samtidig er det hensiktsmessig å forholde seg til en intervjuguide slik at det er lettere å forholde seg til temaene som er relevant for forskningen (Kleven og Hjordemaal, 2021).

For å kunne identifisere og definere en god intervju praksis, er det hensiktsmessig å stille noen spørsmål om hva er godt intervju innebærer og skal inneholde. I den forbindelse snakker Kvale og Brinkmann (2021) om kvalitetskriterier for god intervju praksis (Kvale og Brinkmann, 2021, s. 191). Eksempler på kvalitetskriterier på et godt intervju kan være:

- I hvilken grad opererer intervjueren med korte spørsmål? Korte spørsmål kan gi lengere svar fra intervjuobjektet. Det anses som nytteverdi.
- Hvordan blir spørsmålene fulgt opp?
- Hvordan blir intervjuet lagt opp til at det er rom for å tolke intervjuet mens det pågår?
- Intervju som er «selvkommunerende» trenger ikke noen lengere forklaringer ettersom intervjuet anses som en fortelling.
- Intervjuer som skaper rom for spontane svar, kan få frem nyansene i svarene.

(Kvale og Brinkmann, 2021).

I et forskningsprosjekt er den som utfører intervjuet er et instrument for forskning selv (Kvale og Brinkmann, 2021). Kvalifikasjonene til den personen som gjør intervjuet kan kjennes igjen ved at en dyktig intervjuer er spesialisten i den aktuelle intervjusituasjonen og det intersubjektive møtet med informanten. Intervjueren skal være komfortabel med menneskelige interaksjoner, samtidig som en har oversikt fagkunnskapen og tematikken og om forskningsintervjuer (Kvale og Brinkmann, 2021).

4.2.2 Forskningsetikk

Forskningsetikk er de etiske prinsippene og retningslinjene som styrer et forskningsarbeid. Det handler om hvordan en forskning skal foregå og gjennomføres for å sikre at den er respektfull ovenfor alle som er involverte og at den er ansvarlig og rettferdig. Dette gjelder både for faglig integritet, behandling av datamateriell og, ikke minst, respektfullt møte med informantene (Kvale og Brinkmann, 2021). Alle som forsker skal informere om personvern til

de som deltar i studiet. Forskere har ansvar for å ivareta deltakernes personlige integritet og sikkerhet. Forskere skal også respektere deltakernes menneskeverd (NESH, 2023). Det som anses å være det viktigste ansvaret er å innhente samtykke fra deltakerne om å delta i et forskningsprosjekt. Et slikt samtykke kalles for *etisk samtykke*, og skal sikre retten til å bestemme selv om en vil delta i forskningsprosjektet i tillegg til å ivareta personlig integritet (NESH, 2023).

Datamaterialet er innhentet via semistrukturert dybde intervjuer. Gjennomføringen av intervjuene har foregått ved at jeg har oppsøkt informantene og gjennomført fysiske intervjuer. Informantene har fått nødvendig informasjon i forkant, og de har skrevet under på et samtykke. Jeg har brukt diktafon for å ta opp intervjuene. Fordelen med slike intervjuer er at en kan lese kroppsspråket til informantene som kan gi en mer utfyllende forståelse (Kvale og Brinkmann, 2021). Datamaterialet skal være anonymt og funnene skal rapporteres på en ærlig måte, uten å manipulere resultatet for å oppnå et resultat en selv ønsker (Kvale og Brinkmann, 2021).

5.0 Metodisk fremgangsmåte

I dette kapitlet skal metodisk fremgangsmåte i denne studiens gjøres rede for. Metodisk fremgangsmåte er en beskrivelse av prosessen med å samle inn empiri, analysere og tolke data. Prosessen skal være nøye planlagt og skal sikre at forskningsarbeidet er pålitelig og gyldig. De viktigste trinnene i en slik prosess er følgende: problemformulering, gjennomgang av litteratur, valg av forskningsdesign, utvalg av informanter, datainnsamling, analyse av data, tolking av resultater og skrive rapport. Gjennom hele prosessen skal forskeren ta etiske overveielser (Kvale og Brinkmann, 2021).

5.1 Etiske vurderinger

Dette prosjektet er blitt meldt inn til godkjenning av personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste – NSD (vedlegg 1). De som deltar i forskning, skal få en fullstendig informasjon om forskningsprosjektet som inneholder forskningas hensikt og informasjon om personvern. Alle opplysninger i et forskningsprosjekt skal holdes konfidensielt, og samtlige informanter i dette prosjektet har skrevet under på en samtykkeerklæring (vedlegg 2). I informasjonsskrivet (vedlegg 3) ble deltakeren informert om frivillig deltakelse og mulighet for å trekke seg underveis. Jeg har valgt å legge ved relevant dokumentasjon i vedleggsdelen og med det er påliteligheten i forskningen ivaretatt.

5.2 Intervjuguide og utvalg av informanter

Intervjuguiden ble nøye planlagt, og jeg brukte forholdsvis lang tid på planleggingen av innholdet i intervjuguiden. Det forsvares med at jeg på et tidspunkt var usikker på om jeg skulle ha fokus på elever som har høyt skolefravær eller om fokuset skulle være lærers anerkjennelse av denne gruppe elevers vansker. Det kan være hensiktsmessig å gjøre et såkalt pilotintervju for å prøve ut hvordan intervjuguiden fungerer i praksis (Dalen, 2011, s. 30). Med mitt første utkast til intervjuguide, som også ble godkjent av SIKT, gjorde jeg et «prøve-intervju», for å teste og sikre at intervjuet skulle være innenfor den retningen jeg hadde utarbeidet for å finne svar på problemstillingen. Det intervjuet er ikke tatt med i oppgaveskrivingen. Planleggingsfasen har vært viktig for innhenting av relevant kunnskap i forhold til problemstillingen. Da unngår man å stille informantene spørsmål som er irrelevant for det man skal undersøke (Kvale et.al., 2015).

Utvalget består av tre informanter. Kvalitative studier kjennetegnes ved at det er et begrenset antall enheter eller personer (Thagaard, 2019, s. 54). Ettersom forskningen gjennomføres med et relativt lavt antall informanter, er det nødvendig at utvalget består av informanter som innehar relevant erfaring og/eller kunnskap om temaet som det forskes på. Jeg har valgt ut mine informanter på en strategisk måte som betyr at man gjør et systematisk valg av informanter som har egenskaper eller kvalifikasjoner som samsvarer med den gitte problemstillingen (Thagaard, 2019).

5.3.1 Presentasjon av informantene

Informantene jobber på tre forskjellige ungdomsskoler i tre ulike kommuner på Østlandet. De består av en mann og to damer. For å sikre deres anonymitet har jeg valgt å omtale mine informanter med fiktive navn. Det er med hensikt i og en strategi for å beskytte informantenes integritet og identitet (NESH, 2023). De fiktive navnene vil bli brukt i analyse og funn, samt i drøftingen. Dette for å oppnå mer flyt i den delen av oppgaven, samtidig som leseren kan få et nærmere bilde av hvordan intervjuene har foregått og hva som kom frem av funn og resultat.

Informant 1, «Elena» er utdannet grunnskolelærer 1-7 og har arbeidet i barneskole, men er nå ansatt i ungdomsskole. Jobbet som lærer siden 2016. Interessen for å arbeide med barn og unge startet da hun jobbet i barnehage og ville ha formell kompetanse på barn. Elena har erfaring med tilrettelegging for elever med nevroutviklingsforstyrrelser uten å ha formell kompetanse på tematikken.

Informant 2, «Marte» har jobbet som lærer i ungdomsskolen siden 1994 og tillegg til allmennlærerutdanning har vedkommende utdanning mellomfag i pedagogikk, grunnfag i religion og sosiologi. Et årstudium i lesing og skriving som grunnleggende ferdigheter i alle fag står også på cv' n. Marte har mange års erfaring i egen praksis med til rettelegging for elever med nevroutviklingsforstyrrelser, men har ikke studert det formelt. Interessen for lærerprofesjonen ble til når vedkommende skulle ta seg et friår etter videregående skole og fikk til bud om å være lærervikar på en skole.

Informant 3, «Henrik» er utdannet allmennlærer, med videreutdanning og fordypning i matematikkfaget. Han har jobbet som lærer siden 2002. Henrik har ingen formell kompetanse

innen tilrettelegging for elever med nevroutviklingsforstyrrelser. Grunnen til at yrkesvalget falt på lærer var en god erfaring med en tidligere lærer da informanten selv var elev. Informanten sier selv at «det var rett og slett en spesiell lærer» og den læreren gjorde vedkommende interessert i lærerfaget. Ønsket om å kunne undervise og samspille med elever ble sterkt. Vedkommende har aldri angret på valget og trives godt i jobben.

5.4 Gjennomføring av intervjuer

Gjennomføringen av undersøkelsen er basert på et begrenset antall informanter, som er i tråd med det som kjennetegner en kvalitativ studie (Thagaard, 2019). Etersom gjennomføringen av intervjuene er basert på et lavt antall informanter, har det vært viktig å innhente informanter som har relevant erfaring og kunnskap om temaet som jeg ønsket å belyse.

Informantene ble kontaktet via mail. Jeg sendte ut informasjonsskriv på mail til rektor på et utvalg ungdomsskoler på Østlandet, sør og vest for Oslo. Jeg opplevde å ikke bli kontaktet av noen av de utvalgte. Først da jeg ringte rundt til skolene fikk jeg kontakt med tre av dem og gjorde avtaler. Før intervjuet startet, snakket jeg og informanten om temaet generelt og jeg informerte om hensikten med denne forskningen. Dette gjorde jeg for å etablere et godt tillitsforhold i tillegg til trygghet og fortrolighet i intervjurommet.

Jeg starter intervjuguiden min (Vedlegg 4) ved å minne på taushetsplikten og deretter følger jeg opp med noen introduksjonsspørsmål for å bli kjent med informanten. I et kvalitativt forskningsintervju skal en forsøke å forstå verden ut ifra intervjuobjektets ståsted, få frem betydningen av deres erfaringer og avdekke opplevelser av deres verden, forutfor vitenskapelige forklaringer (Kvale et. al., 2015). Tidsbruk på intervjuene ble følgende; Intervju nummer 1: 38 minutter, intervju nummer 2: 43 minutter, intervju nummer 3: 48 minutter

5.5 Transkribering

Prosessen der en overfører tekst i ny form, som i denne oppgaven dreier seg om overføring fra muntlig til skriftlig tekst, kalles *transkribering*. Tjora (2021) anbefaler denne formen for behandling av intervjumateriale.

Jeg brukte transkriberingsverktøyet via «nettskjema-diktafon» og transkriberte intervjuene rett etter jeg hadde gjennomført de, slik at jeg hadde mulighet til huske flere detaljer som ikke kommer frem i selve transkriberingen. Sitater og utsagn som jeg henter fra transkripsjonen og som blir presentert i analysedelen vil være omskrevet fra muntlig til skriftlig språk. Når intervjuobjektet tenkte lenge på et spørsmål eller ytret noe kroppslig, som bare jeg som var fysisk til stede der og da kunne lese og tolke, noterte jeg på et eget dokument. Dette for å få en bedre oversikt over min egen empiri. Dette kan være en del av datainnsamlingen som kan komme til nytte i presentasjonen og analyse av funnene. Stemningen under intervjuet og den mellommenneskelige interaksjonen blir borte fra muntlig til skriftlig form (Tjora, 2021).

5.6 Koding og analyse

Koding handler om å dele opp og organisere datagrunnlaget i ulike kategorier. På den måten kan man både sammenligne og se etter mønstre både innad- og på tvers av kategorier (Maxwell, 2008, s. 237). I prosessen med koding tar man utgangspunkt i de ulike elementene i datamaterialet og identifiserer dem, slik at de kan bidra til å besvare den aktuelle problemstillingen (Braun & Clarke, 2006). Prosessen med å analysere datamaterialet starter allerede ved innsamlingen av data. Det fordi man danner seg inntrykk underveis intervjuene og som i ettertid vil ha påvirkning på hvordan man tolker resultatene (Thagaard, 2019). Braun og Clarke (2006) mener at prosessen i å analysere datamateriell innebærer en konstant flyt mellom det faktiske datamaterialet, det kodede materiellet og analysen. For å kunne identifisere temaet og et mønster i datamaterialet er *tematisk analyse* en egnet metode å bruke (Braun og Clarke, 2006).

Min studie går ut på å utforske hva som kjennetegner en lærers kunnskap og erfaringer i relasjonsarbeid, forståelse av og anerkjennelse av elever med nevroutviklingsforstyrrelser. Derfor vil en tematisk analyse være en hensiktsmessig metode i sammenligning av informantenes utsagn og besvarelser. Ved å organisere datamaterialet brukte jeg en tematisk analyse slik at jeg kunne sammenligne de tre intervjuene og finne temaer som går igjen. En tematisk analyse er også i tråd med en fenomenologisk tilnærming, som går ut på å danne en generell forståelse av fenomener sett ut ifra felles trekk hos informantene (Thagaard, 2019).

Jeg fulgte Braun og Clarke sine seks trinn for gjennomføringen av tematisk analyse (Braun og

Clarke, 2006). Jeg skal presentere hvert trinn i Braun og Clark (2006) sin metode, samtidig som jeg gjør rede for min egen prosess i gjennomføringen av analysen.

1. Bli kjent med dataene.

Forskeren leser transkriberingen flere ganger for å bli godt kjent med innholdet. Hensikten er å få en dypere forståelse og at forskeren kan identifisere mønstre som kommer frem (Braun og Clarke, 2006).

Jeg lyttet først til opptaket, og noterte meg hva jeg la spesielt merke til som kunne ha betydning for min problemstilling. Deretter leste jeg gjennom transkriberingen en gang. Andre gangen jeg leste den, markerte jeg interessante og relevante sitater. Jeg brukte ulike farger på markeringspennen, slik at sitatene kunne gjenkjennes og sammenlignes i kategorier.

2. Generere innledende koder

Systematisk organisering av dataene ved å lage koder. En kode representerer en kort beskrivelse av det som er relevant i forhold til forskningsspørsmål. Kodene skal merkes i segmenter som er meningsbærende (Braun og Clarke, 2006).

Jeg plukket ut noen få sitater og skrev de ned på små gule post-it lapper. Så skrev jeg tre kategorier, ut ifra intervjuguiden, på et A4 ark og kategoriserte post-it lappene.

3. Søking etter temaer

Her skal forskeren sortere kodene inn i temaer som er potensielle for studien. Et tema er det som fanger oppmerksomheten og er relevant for forskningsspørsmål. Kodene skal sorteres og grupperes under felles tema (Braun og Clarke, 2006).

4. Gjennomgang av temaer

I denne fasen skal forskeren evaluere de temaene som er identifiserte, for så å vurdere hvor vidt de gjør seg til nytte i forhold til dataene. Måten det gjøres på er å se tilbake på de kodede dataene og se om kodene skal justeres, deles opp, tas vekk eller finne nye temaer (Braun og Clarke, 2006).

Fase nummer 3 og 5 slo jeg sammen og lagde et tankekart med min problemstilling i midten. Deretter skrev jeg i bobler alt jeg tenkte på i forhold til hva jeg observerte i intervjuene, hva

som faktisk ble sagt og hva jeg tolket. Deretter plukket jeg ut noen bobler som var relevante for problemstillingen, for å lage et nytt tankekart

5. Definere og navngi temaer

Temaene som er blitt bestemt skal nå få en kort og presis tittel. For å gjøre det må forskeren gjennomgå hvert enkelt tema ved å gå i dybden for å finne ut av hvordan de opptrer i forhold til forskningsspørsmål (Braun og Clarke, 2006). Etter å ha plassert alle post-it lappene, studerte jeg på nytt problemstillingen og ga navn til tre potensielle temaer: Forståelse, erfaringer og opplevelser og eleven.

Jeg lagde koder som jeg plasserte under de tre temaene. De kodene ble til etter å ha studert sitatene og notatene mine. Jeg identifiserte hvilke koder jeg så i post-it lappene og endte opp med fem koder under temaet «Forståelse», fem koder under temaet «Erfaringer og opplevelser» og tre koder under temaet «Eleven». Se vedlegg nummer 5.

6. Produsere rapporten

I dette trinnet, som er det siste i systematisk gjennomføring av analysen, skal det skrives en rapport der funnene blir presentert. Den skal fortelle en historie om hva dataene viser og det skal argumenteres for viktighetene i funnene (Braun og Clarke, 2006).

Denne delen av gjennomføringen av tematisk analyse skal jeg presentere i neste kapittel.

6.0 Analyse og funn

Dette kapittelet dreier seg om analyse og funn i min forskning. Studiets empiriske datamateriale baseres på fortellinger om erfaringer fra de tre semistrukturert intervjuer som er gjennomført med tre lærere som jobber på ungdomsskolen. Kapitelet er delt opp i tre delkapitler som har fokus på henholdsvis lærerens forståelse for elever med nevroutviklingsforstyrrelser, lærerens erfaringer og opplevelser og læreres fokus på eleven. Identifisering av funnene skal presenteres i fem underkapitler og funnene presenteres med et analytisk blikk. Sitatene viser funn som identifiserer lærerens selvvinnsikt, lærerens bevissthet på egen rolle, verdier og holdninger, samt klasseledelse.

Jeg som forsker er opptatt av å løfte frem informantens stemme, noe som gjenspeiler en kvalitativ forskning. Måten jeg har tenkt å presentere det på er å anonymisere informantens navn ved å bruke fiktive navn. De fiktive navnene gjengir deres sitater som jeg har valgt ut fra analysen for å eksemplifisere kategoriene. Bruk av sitater i teksten er også med på å få frem nyansene og utype kategoriene på.

6.1 Forståelse for elever med nevroutviklingsforstyrrelser

I dette delkapittelet skal jeg presentere funn som identifiserer lærerens selvvinnsikt, lærerens bevissthet på egen rolle, verdier og holdninger hos læreren, klasseledelse og kunnskap om elever med nevroutviklingsforstyrrelser. En læreres selvvinnsikt er grunnleggende for å skape effektive og positive læringsmiljøer, fremme personlig og faglig vekst, samt å bygge relasjoner (Qvortrup, 2018). Å ha selvvinnsikt kan være til hjelp for læreren til å identifisere styrker og svakheter ved egen undervisningspraksis, holdninger og elevsyn som er med på å utvikle lærerens undervisningspraksis til fordel for elevene. Lærere er rollemodeller for elevene og ved å vise at de har selvvinnsikt kan være positivt for samhandlingsklimaet i et faglig perspektiv, og ikke minst i et relasjonelt perspektiv (Qvortrup, 2018).

6.1.1 Lærerens selvvinnsikt

I det første intervjuet, som var med Elena, kommer lærerens selvvinnsikt i det vi snakker om å tilrettelegge for elever med nevroutviklingsforstyrrelser. Elena forteller opplevelser av at det kan være krevende for henne å stå i følelsen av å ikke strekke til når det kommer til å ha kunnskap om alle diagnoser og føre en inkluderende undervisning.

«Skolen bør øke sin kompetanse på elever som trenger individuell tilrettelegging».

Elena

I intervju nummer 2, som var med Marte, vises lærerens selvinnsikt i det hun forteller om hennes opplevelse av manglende kunnskap om elever som har nevroutviklingsforstyrrelser. Hun mener det kan være god hensikt i å øke kompetansen blant lærerne i hennes praksis slik at det kan føre til mindre frustrasjon. Elena mener det er for lite kunnskap om nevroutviklingsforstyrrelser og problematferd i sitt praksisfelt, men poengterer at den kunnskapen hun faktisk sitter på er verdifull.

«Det å kunne noe om det. Det gjør at vi ikke blir så oppgitt. At jeg føler at jeg ikke strekker til»

Marte

Marte snakker også om at det kan være utfordrende å forholde seg til ulike diagnoser, særlig i bli-kjent-fasen når en ikke kjenner eleven så godt.

«Synes det er vanskelig å forholde meg til de med autisme. Jeg er redd for å nærme meg. Takler ikke så godt å bli avvist ... Jeg kan nok være litt brå, som kan være utfordrende for elevgruppa»

Marte

Ved å fortelle om det, viser hun at hun kan reflektere over egne handlinger og følelsene som oppstår i møtet med eleven. Under intervjuet kommer det også frem at hun anser seg selv som en tydelig leder. Det som kommer frem i intervjuet er at hun er bevisst at hennes tydelige rolle kan være en risikofaktor i forhold til relasjonen og reaksjonsmønsteret til elever som er sensitive, slik som de med autisme kan være.

I det tredje intervjuet kommer selvinnsikten frem da vi snakker om Opplæringsloven og elevers rettigheter. Henrik ønsker å ha en åpen debatt i skolen om hvorvidt skolen følger

Opplæringsloven til punkt og prikke. Han hevder at skolen bryter loven innimellom, men at det ikke er det samme som at skolen og lærerne ikke ønsker å følge loven.

«På grunn av bemanningsnormen kan det være vanskelig å følge loven, så vi må nok være ærlige på at vi ikke klarer å følge loven hver dag».

Henrik

6.1.2 Å være bevisst sin rolle og sitt ansvar

I analysen av denne delen oppfattes det som at samtlige informanter hadde det lett for seg å svare på dette. Jeg ønsket å sette lyset på hvordan anerkjennelse kommer til uttrykk i informantenes undervisning. Alle informantene snakket om at det faglige innholdet i undervisningen er selvfølgelig lærerens ansvar, men også at undervisningen skal inneholde gode relasjoner mellom lærer og elev. Elena er opptatt av å ikke la seg påvirke av andres notater ved å lese elevens «mappe» før hun har blitt litt kjent. Dette er viktig for henne for å ikke forstyrre relasjonen på en negativ måte. På den måten viser hun at hun er trygg i sin rolle som lærer og at hun stoler på sin relasjonskompetanse.

«Jeg velger alltid å vente med å lese elevmapper, fordi jeg vil ikke at det skal farge hvordan jeg ser på eleven».

Elena

I intervjuet med Henrik kom det frem at anerkjennelse kommer til uttrykk allerede i det en åpner døra til klasserommet og identifisering av lærerens selvinnsikt og holdninger til anerkjennelsesbegrepet i en generell undervisningssituasjon. Henrik sin forståelse av anerkjennelse handler om at klasserommet skal være et hyggelig sted å være. På mitt spørsmål om hvordan anerkjennelse kommer til uttrykk i undervisningen svarer han følgende:

«Det går på å starte å være positiv til gjengen. At du kommer inn i klasserommet og du prøver å skape en sånn hyggelig stemning, det er anerkjennelse bare det. Lær deg å være positiv – det ser ut som det er hyggelig å ha undervisning her».

Henrik

Her snakker læreren om en kollektiv anerkjennelse i klasserommet. Dette sitatet førte til at jeg la til et oppfølgingsspørsmål: *Hvordan kan du anerkjenne eleven med nevroutviklingsforstyrrelser som eventuelt strever med kollektiv anerkjennelse?*

«Å Anerkjenne eleven? Jeg må legge opp undervisningen på en annen måte enn jeg hadde tenkt. Ta avstand er ikke et alternativ».

Henrik

I videre samtale om hvilke problemer og/eller utfordringer en lærer kan møte på i samspill med en elev med, sier lærer følgende:

«Jeg må orke å anerkjenne det. Jeg må rett og slett orke å tenke hva det betyr»
«Det fører til at jeg kanskje må ta et oppgjør med meg selv, og det jeg har gjort før og tenkt og tror er riktig».

Henrik

6.1.3 Verdier og holdninger

En lærers verdier og holdninger handler om profesjonsetikk som refererer til moralske prinsipper og etiske retningslinjer. Retningslinjene skal sikre at en profesjon, som i denne konteksten er lærere, skal handle på en rettferdig og ærlig måte, samt å være sitt ansvar bevisst. Her viser analysen og funnene variasjoner da det gjelder evnen til å reflektere over sin etiske plikt og rolle i sin lærerprofesjon. Av de tre intervjuene finner jeg flest identifiseringer av verdier og holdninger i intervjuet med Henrik (intervju nummer 3) De to andre informantene, Elena (intervju nummer 1) og Marte (intervju nummer 2) var mest opptatte av å se elevene gjennom sine egne øyer og ikke det de blir fortalt. Begge snakket om at deres private og profesjonelle verdier og holdninger handlet om å gi elevene en mulighet til å vise hvem de er, for at lærerne skulle få mulighet til å danne seg et inntrykk selv uten å bli farget av tidligere læreres erfaringer, holdninger og verdier. I arbeidet med å bli kjent med de elevene som har nevroutviklingsforstyrrelser og med seg en sakkyndig vurdering/vedtak om

spesialundervisning viser de samtlige tre informanter til at det er viktig for dem å være bevisst sine egne holdninger og verdier ut ifra kunnskapen om nevroutviklingsforstyrrelser.

«Jeg velger alltid å vente med å lese elevmapper, fordi jeg vil ikke at det skal farge hvordan jeg ser på det».

Elena

«Jeg tror at hvis jeg vet alt til å begynne med, så vil jeg kanskje lage problemer som ikke er der».

Marte

«I noen tilfeller skulle disse elevene bli møtt med blanke ark. Noen ganger er forhåndsinformasjon bra, andre ganger kan det være informasjon om eleven som ikke er til elevens beste».

Henrik

Henrik er opptatt av å se elevene som enkeltindivider i en gruppe som består av ulike personligheter, ferdigheter og forutsetninger for læring.

«Man må være genuint opptatt av elevene – å få elevene til å føle seg vel – *du vil meg vel*».

«Alle skal ikke lære alt. Alle skal ikke lære det samme, fordi vi er forskjellige».

Henrik

I samtale med Henrik kommer det også frem at vurderinger av eleven er viktig, men at fokuset bør ligge på læring og ikke prestasjon. I denne refleksjonen gir han uttrykk for å ha selvinnsikt som handler om hans profesjon som faglig ansvarlig for læring, men også at det finnes dimensjoner og ulike syn på vurdering av læring. Henrik er også kritisk til hvordan skolens generelle vurderingspraksis ved at han påpeker følgende:

«Problemet med skolen er at elever vurderes etter en norm, ikke ut ifra hva de mestrer. Med det legger vi opp til å lage tapere og hierarki og greier som skolesystemer ... historisk sett var det jo lærere som skulle putte kunnskapen i eleven ...

man må være genuint opptatt av elevene – å få elevene til å føle seg sett og føle seg vel»

Henrik

I samtalen kommer også kunnskapen om hvordan anerkjennelse og gode relasjoner påvirker eleven:

«Det sier seg selv at en elev som føler seg anerkjent og som har en god relasjon til lærere, vil ha helt andre forutsetninger for å høre på instruksjoner, kunne ta læring og så videre».

Henrik

6.1.4 Klasseledelse

I alle intervjuene kom det frem perspektiver på hva informantene mener er god og dårlig klasseledelse. Det ble samtaler om forventninger til elever, hva som er trygt for elever og hvordan en god klasseleder opptrer i undervisningen og i relasjonsbygging til elever.

«Jeg er streng og har forventninger til dem, men så kan vi tulle og ha det moro. Jeg er en autorativ klasseleder»

Elena

«Innholdet i timen ledes av meg, ikke elevene. Det minner jeg dem på hele tiden ... i klasser som ikke har en klasseleder, blir det utrygt. For denne elevgruppa, som alle andre elevgrupper, så tror jeg at sterk klasseledelse er den beste tilpassingen»

Marte

«I god klasseledelse ligger ro og trygghet, og det går på relasjoner»

Henrik

Henrik forteller om en type klasseledelse som han mener fungerer godt for hans undervisninger. Han beskriver seg selv som trygg i sin rolle og kan være noe gammeldags da det kommer til struktur på starten av timene:

«Elevene står og hilser. Det høres jo gammeldags ut, men alle står og hilser ved hver start av timen. Når du får til det på en god måte, da kan du starte undervisningen umiddelbart».

Henrik

Henrik er opptatt av å aktivisere elevene raskt etter timen har startet og beskriver det slik:

«Korte, greie instruksjoner som elevene skjønner, ikke 25 minutter med instruksjoner dem ikke skjønner. Komme kjapt i gang med aktiviteten for å gjøre elevene aktive».

Henrik

6.1.5 Profesjonelt læringsfellesskap og kunnskap om nevroutviklingsforstyrrelser

Alle informantene snakket om at de ønsker seg mer kunnskap om nevroutviklingsforstyrrelser og at mye av det de gjør blir styrt av deres egen sunne fornuft. Elena forteller at hun har skaffet seg kunnskapen gjennom erfaringer fra tidligere elever og elever som hun har nå. Det har vært lite kursing på tematikken, og hun savner også tid til samarbeid med kollegaer for å dele erfaringer og kunnskap.

«Jeg vet at det er ulike diagnoser i forhold til sånn som autisme, aspergers, ADHD ... noen elever med nevroutviklingsforstyrrelser forstår ikke alltid hvorfor de skal gjøre ting. Abstrakte ting kan være vanskelig ... Skaffet meg kunnskap ved at jeg har hatt elever med de ulike forstyrrelsene. Man blir informert om denne eleven og utfordringen»

Elena

Marte sier at hun tror hun kan litt om det, men er alltid litt usikker på hvordan hun skal håndtere situasjoner. Hun legger vekt på å være en god rollemodell og en tydelig klasseleder, og med det mener hun å skape trygghet i hele elevgruppa som gjør at det blir et avslappet miljø i klassen. Hun sier også at hun velger å snakke med elevene om hvordan vi mennesker er forskjellige.

«Det er ADHD, Tourettes, Autisme spektra, men kan også være OCD av noe slag. Jeg vet det er mange forskjellige plager som oppmerksomhet, de kan være sensitive for lyder, berøring og lys. Det kan dreie seg om lærevansker. Vanskeligheter med

sosiale relasjoner ... noen har kombinasjoner av de ulike diagnosene, og noe som gjør behov for tilpassing sterkere. Indre og ytre faktorer kan ligge til grunn for behovet av tilrettelegging gjennom dagen».

Marte

I samtalen snakker Marte om manglende kunnskap om hvordan en lærer kan tilrettelegge for elever som har nevroutviklingsforstyrrelser. Hun tenker at mer skolering og kunnskap inn i skolen kan hjelpe både lærere og elever i skolehverdagen.

«Jeg kunne tenke meg mer kunnskap om hvordan jeg skal lage oppgaver for elever med ulike nevroutviklingsforstyrrelser».

Marte

Henrik forteller noe av det samme som de to andre. Det er lite kunnskapsdeling i kollegiet, grunnet bemanningsnormer og tid til samarbeid.

«Faglig sett har jeg ikke studert tematikken, men har vært bort i mange elever med ulike typer problemstillinger rundt det».

Henrik

«At ikke hjernen hos noen ikke fungerer akkurat som det gjør hos alle de andre, at det er mange ulike varianter. Det kan være alt fra konsentrasjonsvansker til mer spesifikke diagnoser ... men jeg vet at det er en greie man må ta hensyn til fordi det preger elevene i stor grad. Jeg klarer å se et lite fellestrekk hos en del av dem gjennom å lære hvordan elever oppfører seg, så skjønner man litt hvordan utfordringen deres fungerer i praksis».

Henrik

6.2 Erfaringer og opplevelser

Lærerens erfaringsbasert kunnskap og egne opplevelser skal presenteres i dette delkapittelet og inneholder to underkapitler. Underkapitlene identifiserer følgende: tid, struktur og læringsstrategier og lærers krav og forventninger til eleven.

6.2.1 Tid, struktur og læringsstrategier

Det med tiden til samarbeid var et tema som gikk igjen gjennom hele intervjuet med Elena.

«Tilrettelegging tar tid, tiden strekker ikke til og kapasiteten er ikke der. Mangler tid til å samarbeide med kollegaer om tilrettelegging»

Elena

Marte snakket om at hun har innført noe som heter *Cornellnotat*, som er en noteringsteknikk og som hun har gode erfaringer med både privat og i jobben. Det er en studieteknikk som går på at elevene fører en logg for seg selv, leverer den inn til lærer, som legger den i en mappe som hun har lagret digitalt. Notatet inneholder:

«Det kan det være hva de har fått ut av timen faglig. Det kan være spørsmål om arbeidsform, eller om tilbakemeldinger ... Eksempel på logg: Skrive tre ting de har lært. Skrive spørsmål vedr faget. Skrive om hvordan du likte den måten du jobbet på, forklare det og begrunne. Hva kan jeg som lærer gjøre for at du skal få det til bedre?»

Marte

6.2.2 Stille krav og forventninger til eleven

I analysen kommer det frem at det er viktig å ha forventninger til elevene som har nevroutviklingsforstyrrelser, selv om de kan kjenne på at det kan være utfordrende å vite hvordan en skal balansere det. Elena sier at «bli-kjent-fasen» kan by på utfordringer både for eleven og læreren, spesielt i forhold til hvor mye eleven tolererer av krav og forventninger av læreren.

«Bli kjent fasen kan være utfordrende med å lete seg frem i hvor mye eleven kan pushes så eleven ikke låser seg».

Elena

Hun sier også at forventninger og anerkjennelser går hånd i hånd. Med det mener hun at dersom hun som lærer klarer å anerkjenne og forstå eleven slik eleven selv opplever virkeligheten, så er det lettere å finne tilpassede forventninger.

«Å anerkjenne handler om riktig forventninger til eleven».

Elena

I Marte sine refleksjoner om å stille krav til elever med nevroutviklingsforstyrrelser er hun opptatt av å unngå forskjellsbehandling, som på den måten kan utarte til at elever som har særskilte behov slipper unna kravene. Hun mener at det er en bra ting å stille krav til alle elever, særlig de som kan ha lav selvfølelse.

«Bli stilt krav til – for hvis ingen stiller krav til meg, så betyr det at jeg ikke tror jeg kan få til noen ting...Jeg har tro på å stille krav og si at jeg tror de kan få til noe».

Marte

Elena uttrykker forståelse for hva inkludering og hva det kan bety for eleven, men at det også krever mye ressurser for å håndtere det. Hun er opptatt av å bruke undervisningssituasjonen på en måte som gjør det enklere å få kontakt med og veilede flere i løpet av timen.

«Det er vanskelig å inkludere alle, men når vi jobber med stasjonsundervisning er det lett»

Elena

Elena stiller seg kritisk til bruk av grupperom, der eleven går ut av klasserommet med en elevveileder som ikke har fagkompetanse. Hun påpeker at i enkelte tilfeller lar det seg ikke gjøre på andre måter, dersom hun er alene pedagog i timen og eleven trenger å være for seg selv.

«Erfarer at det er faglærer som lager opplegget og en ufaglært som gjennomfører»

Elena

Marte sier at hun ofte er alene om undervisningen og at det kan få konsekvenser både for inkluderingsprinsippet, der alle bør være til stede å få lik undervisning. Elevenes forutsetninger for læring ut ifra modning og kognitiv kapasitet i tillegg til utfordringer som hører til diagnoser, kan ha påvirkning på hvordan undervisningen blir lagt opp og gjennomført. Nivåene kan være så ulike. Elever med nevroutviklingsforstyrrelser kan også reagere på måten læreren legger opp til samarbeid etter inkluderingsprinsipper, og med det erfarer Marte at:

«Det er lettest å inkludere alle når du har lærerstyrt undervisning. Mange elever hater gruppearbeid, læringspartnere fungerer bedre».

Marte sine erfaringer med å ha alle i samme klasserom uten å dele inn i grupper er at:

«Mange elever i klasserommet gjør at det blir trangt. Det går utover læringsutbyttet til de som trenger ro rundt seg og kanskje er sensitive på lyder eller berøring»

Marte

Henrik forstår dette på en annen måte som er mer nyansert i forhold til elever med nevroutviklingsforstyrrelser:

«Skolen er lagt opp til mye stillesitting, mye formidling. Hvis du har et problem med oppmerksomheten, så blir det et problem. Hvis undervisningen er lagt opp til at det er rom for å bevege seg litt, hadde det vært bra for konsentrasjonen».

Henrik

Og at det kan få konsekvenser for inkluderingen av alle i samme klasserom. Det er krevende for flere som strever med motorisk uro og konsentrasjon, og mener at å bryte opp undervisningen med å finne alternativer slik at elevene blir mer aktive er inkluderende.

«Læringspartnere eller gruppearbeid er inkluderende. Det må skje organisert og ordentlig».

Henrik

6.3 Eleven

Dette delkapittelet presenterer funn som identifiserer hvilke erfaringer læreren har med relasjonsarbeid direkte med enkeltindividet. Det er tre underkapitler i dette delkapittelet som handler om lærerens forståelse av elevens mestring i undervisning, viktigheten av elevens trygghet og elevens behov for å bli tatt på alvor.

6.3.1 Mestring

Samtlige informanter uttrykker at de er opptatte av mestring betydningsfull faktor for elevens trivsel og læringsutbytte på deres skole. De er også opptatt av at det er lærerens etiske plikt å

sørge for gode mestringsopplevelser i klasserommet. Elena er opptatt av å ha fokuset på mestring gjennom hele undervisningstiden.

«Å ha fokus på elevens mestring er det viktigste i undervisningen».

Elena

I likhet med Elena, mener også Marte at fokuset må være mestringsorientert undervisning. Hun sier også at å la elevene jobbe med ferdigheter innen ulike fag som de ikke har forutsetninger for å mestre ikke har god læringseffekt. Det har heller ikke god effekt på å øke selvtillit, selvfølelse og mestringsfølelse mener Marte. Hun har tro på å jobbe for å styrke elevens selvfølelse, fører til økt selvtillit som igjen gjør at eleven våger å gjøre ting de ellers ville ha unngått. Marte er også opptatt av å gi lekser som kan øke mestringsfølelsen til elevene. Hun sier:

«Det aller første er at de skal føle mestring. Det er det viktigste for da tror jeg læringsutbyttet kommer ... Gir ikke lekser som ikke gir mestringsfølelse. Å gi de mer av det som ikke fungerer er lite hensiktsmessig»

Marte

Marte erfarer at mange elever strever mye med å mestre i fag som er veldig teoretiske og tror at flere elever hadde profitert bra på å få vise sine kunnskaper og ferdigheter dersom skolen kunne tilby alternative læringsarenaer.

«Jeg tror at flere av de elevene ville hatt utbytte av andre læringsarenaer.

Mer praktiske oppgaver».

Marte

Henrik snakker at det er lærers ansvar å utvikle elevens potensiale som kan generaliseres. Han reflekterer over sin egen profesjon, som med det har ansvar for å bringe frem potensialet hos eleven.

«Fokuset må være at elevene skal klare å oppnå det de har potensial til å oppnå. Fokuset er at man skal lære ting man kan dra med seg videre. Den viktigste oppgaven er å legge

til rette for at eleven kan lære så mye den kan. At læreren vil at eleven skal føle mestring»

Henrik

6.3.2 Trygghet

Funn viser at informantene har ulik forståelse av hva trygghet er og kan bety for elever med nevroutviklingsforstyrrelser, men det er en fellesnevner i alle tre intervjuene som handler om at en elevs trygghet åpner for gode relasjoner i samspill med lærere og andre elever. Elena har en refleksjon rundt det å anerkjenne eleven for den de er skaper trygghet. Hun tenker at det å være åpen for å motta det som kommer til uttrykk hos elevene vil hjelpe elevene til å bli trygge i relasjonen

«Må ta dem for de dem er – jeg tror de blir tryggere da»

Elena

Marte reflekterer over hva trygghet vil si for å kunne mestre å prestere i undervisning, og refererer til en metode som fungerer i hennes undervisningstimer.

«Gruppearbeid med tilpasninger for å ikke bli sett på som annerledes gir muligheten til å få brukt flere sider av seg selv»

Marte

Marte ønsker at alle elevene skal være trygge sammen. Hun er opptatt av å snakke om relasjonelle ting utenom undervisningen. Hun legger ofte opp til samtaler med enkeltelever og i plenum om ulike temaer som handler om at alle er unike og at alle ikke er like

«Og så snakker vi mye om i klassen at vi ikke er like, heldigvis, at det er en fin ting ... Noen er gode til noe, andre er gode til andre ting, men alle er gode til noe. Et inkluderingsperspektiv det der»

Marte

Trygghet handler også om å vise tillitt i relasjonsarbeidet mellom lærer og elev. Marte fremhever hvor viktig det er for en elev å kunne ha tillit til lærerens evne til å ta ansvar. Å ta

ansvar i denne konteksten kan være flere ting, mener Marte. For henne handler det å kunne vise eleven at hun tar ansvar for elevens trygghet, slik at eleven kan utvikle kunnskap og evner.

«Vise tillit i relasjonen, at jeg er den voksne som tar ansvar, men bruke humor og ha evnen til å gjøre forskjell når det trengs ... Relasjonsarbeid tar tid - bruk tiden, i friminutter eller i timen når de trenger hjelp; *jeg er interessert i hva du er interessert i*»

Marte

Henrik mener at trygghet kan skapes gjennom at alle ansatte som er har en relasjon til eleven har til enhver tid riktig og nødvendig informasjon om eleven. Det kan dreie seg om alt fra tilrettelegginger og justeringer av den til kommunikasjon med hjemmet og/eller eleven som kan påvirke elevens skolehverdag.

«Informasjonsflyt i kollegiet»

Henrik

Når eleven har en opplevelse av at de voksne samarbeider om tilrettelegging, blir det også trygt å være elev på skolen, sier Henrik. Det er om å gjøre at eleven forstår at de ansatte på skolen viser at de har tillit til eleven og at de vil elevens beste.

«At eleven vet at du vil h*n vel, at det går på hvordan man henvender seg til eleven»

At eleven føler seg viktig «jeg betyr noe»

Henrik

Henrik beskriver viktigheten av å snakke med elevene, både i gruppe og på tomannshånd. Han gir uttrykk for at det er en viktig del av relasjonsarbeidet.

«Jeg har mange samtaler med elevene, en til en eller i grupper. Nummer1 er: skap relasjon! Nummer 2: spør alltid hva eleven vil, hva funker for den enkelte og når fungerer det best. Som lærer må jeg skjønne det»

Henrik

Han påpeker at anerkjennelse av eleven er det aller viktigste når man arbeider med inkludering i klasserommet. Han mener også at en lærers forståelse av begrepet anerkjennelse har stor betydning for samhandlingen med eleven.

«Anerkjennelse er det viktigste ordet i en relasjon»

«Anerkjennelse har med at man skal bli sett på en positiv måte på den man er, selv om læreren har andre interesser eller verdier, så skal du bli anerkjent for den du er»

«Ta initiativ til å prate med elevene, når du ikke *må*»

Henrik

En læres evne til å by på seg selv, skaper et avslappende klima i klasserommet er Henrik sin påstand. Han referer til gode erfaringer da det kommer til å tørre å by på seg selv. Han sier at det er en sammenheng mellom å vise elevene at det ikke er så farlig å by på seg selv ved å bruke den strategien selv.

«Humor skaper interesse og engasjement og god relasjon»

Henrik

Henrik fremhever betydningen av å balansere humor og alvor i et klasserom.

«Du må ha humor. Det står ikke i Kunnskapsløftet at en lærer skal være morsom, men det bør man. Man bør tilstrebe å by på seg selv. Du bør være litt morsom og tåle å drite deg ut litt. Breaking the ice»

Henrik

6.3.3 Å bli tatt på alvor

På spørsmål som handlet om hvordan læreren ser på en elevs behov for å bli tatt på alvor, viser funnene lærerens evne til å reflektere over sin egen rolle i samhandling som handler om elevens behov. Elever med nevro utviklingsforstyrrelser har ofte særegne behov og de kan avvike fra det som en lærer muligens forventer av elevene. En elevs behov kan ofte være inngangen til et samarbeid med eleven som skaper gode relasjoner. Elena sier at det alltid er viktig å lytte til elevens behov, men spesielt i fasen der de skal bli kjent med hverandre.

Elena mener det kan være utfordrende for lærer å vite hvordan en toner seg inn på eleven, men hun løfter også frem elevperspektivet, ved å si at bli-kjent-fasen kan også på elevens som

krevende for den enkelte eleven. Hun refererer da spesielt til de elevene som strever mest med samhandling, slik som de med autisme vanligvis gjør.

«Viktig for meg at eleven forstår at jeg vil h*n vel ... Å lytte til elevens behov ... *Bli-kjent-fasen* kan være utfordrende for eleven ... Viktig å ta elevens perspektiv»

Elena

I likhet med Elena kan også Marte reflektere over en utfordring i bli-kjent-fasen og videre oppfølging av elevens behov. Hun påpeker at skolehverdagen er hektisk og at det kan være utfordrende å finne tid til formelle samtaler, samtidig som det kan være slik at det ikke passer eller er et godt tidspunkt for eleven å ha samtaler. Marte fokuserer mest på å anerkjenne eleven i uformelle sammenhenger, og mener det er med på å skape rom til å komme i posisjon til formelle samtaler senere.

«Utfordringer kan være å komme i posisjon til samtaler, og ha tid til det ... Jeg godtar at du har det sånn, eller at du tenker sånn, eller føler sånn. At jeg på en måte gir deg rett til å ha det sånn. At jeg prøver å ta hensyn til det i samspillet»

Marte

I samtale med Henrik går samtalen rundt det å bli tatt på alvor for eleven er for læreren å kunne forstå hva som trigger eleven, hva som gjør det vanskelig og hva som fungerer best for eleven. Han snakker om at en lærer ikke kan forvente at elever med eksempelvis ADHD skal kunne sitte rolig i en undervisningstime og få med seg alt som blir sagt og gjort. For han er det naturlig å tenke at:

«Å sitte rolig å følge med på undervisning eller jobbe med noe over tid sier seg selv at det kan bli et problem for eleven»

Henrik

I denne sammenhengen sier Henrik også at uten læres engasjement i eleven og interesse for eleven, kommer en ikke veldig langt i relasjonsbyggingen. Han har tidligere sagt det med å

være genuint opptatte av elevene i klasserommet er viktig for relasjon lærer-elev og han utdyper dett ved å si følgende om essensen i relasjonsbyggingen til en elev:

«Jeg ser deg. Jeg er interessert i det du er, og det du liker. Hvis du som lærer gleder deg samtidig, da har du ikke noe stress med å skape en relasjon»

Henrik

7.0 Drøfting

Jeg ønsker å drøfte på hvilken måte lærerens erfaringer og kunnskaper om anerkjennelsesbegrepet kommer til uttrykk i et individ- og gruppeperspektiv. Hvilke erfaringer har læreren i arbeidet med relasjoner i klassen og til enkeltindivider.

I følge Honneth (2008) er det ikke uopphørlig harmonisk forhold mellom de tre sfærene innen anerkjennelsesteorien, som er blitt gjort rede for i denne oppgaven. Derfor kan det være vanskelig å sette fingeren på hvilken sfære hvert utsagn kan identifiseres i. Det som har vært interessant for meg som forsker er å kunne sammenligne ord og uttrykk, samt følelser som kom frem i intervjuene med Honneth (2008) sine tre sfærer, beskrevet av Jordet (2021). Med utgangspunkt i problemstillingen, vil jeg i denne delen drøfte funn fra analysen i studien. Slik det kommer frem i min problemløsning vil hovedfokuset være å identifisere anerkjennelsesbegrepet og relasjonsarbeid i de tre informantenes praksis.

I undersøkelser av tidligere og eksisterende forskning, kunnskap og teori opp mot problemstillingen, blir en utsatt for ulike perspektiver og synspunkter. Svar på problemstilling vil også komme frem i denne delen. Studiens problemstilling:

På hvilke måter kommer anerkjennelsesbegrepet til uttrykk hos tre ungdomsskolelærers relasjonsarbeid med elever som har nevroutviklingsforstyrrelser?

7.1 Redegjørelse og disposisjon

Med utgangspunkt i sitatene i kategoriene fra analysen, har jeg valgt ut tre fokusområder som jeg skal drøfte. Jeg har valgt kun ut tre fokusområder, fordi funn fra analysen er nært knyttet til hverandre og en stor del av tematikken går igjen i alle kategoriene. Sitatene i analysen er kategorisert, og jeg starter hver drøfting med å identifisere kilder som kan belyse problemstillingen. Sitatene er hentet fra følgende kategorier: Forståelse for elever med nevroutviklingsforstyrrelser, erfaringer og opplevelser, eleven.

Teorien om anerkjennelse skal komme tydelig frem i denne drøftingen, med fokus på Honneth (2008) sine tre sfærer og Jordet (2021) sin forståelse av sfærene (Jordet (2021)). Noe av teorien som vil bli drøftet i dette kapittelet er ikke like relevant for tematikken, men er likevel hensiktsmessig å tilføye for å oppnå en tilnærming og helhetlig forståelse av studiens tema.

7.1.1 Identifisering av anerkjennelsesbegrepet

I dette delkapittelet vil jeg først skrive om hvordan de tre informantene identifiserer anerkjennelsesbegrepet og relasjonsarbeid i deres praksis. Begrepet anerkjennelse kan identifiseres på flere ulike måter i ulike kontekster. Den generelle forståelsen av anerkjennelsesbegrepet handler om hvordan mennesker møter hverandre med forståelse, respekt og omsorg (Jordet, 2021). Hvordan man kan identifisere anerkjennelse i en skolekontekst, er å se på lærerens atferd ovenfor elevene og hvordan elevene responderer på det (A. Jordet, *Anerkjennelsesteorien i pedagogikken – Barnehagens og skolens grunnleggende utfordringer – Patologier og krenkelser*, 14. november 2023).

For å identifisere anerkjennelsesbegrepet i denne studien, skal jeg ta utgangspunkt i funnene som jeg har presentert tidligere og gjøre rede for det som jeg mener kommer frem av anerkjennelse. Som et eksempel på det vil jeg trekke frem et sitat som Henrik sa: «... jeg ser deg. Jeg er interessert i det du er, og det du liker. Hvis du som lærer gleder deg samtidig, da har du ikke noe stress med å skape en relasjon». Deler av dette sitatet har jeg også brukt som tittel på oppgaven og regnes med som et av hovedfunnene.

Alle barn er født inn i ulike kulturelle og sosiale familieforhold. Forhold som de har med seg inn i skolen, der elevene samles enten med høy sosial og kulturell kapital eller lav sosial og kulturell kapital (Brandtzæg, et.al., 2017). Tidligere forskning viser til at elever som har lav sosial og kulturell kapital, ofte faller utenfor fellesskapet i skolen. Det viser seg at skolen har hatt en praksis som tilsier at de med høy sosial og kulturell kapital blir foretrukket. Dersom elevene skal få mulighet til å utvikle sine ferdigheter, må de bli møtt som likeverdige aktører, uavhengig av deres familiære bakgrunn (Brandtzæg, et.al., 2017). En av skolens grunnleggende verdier er solidaritet (Opplæringslovens § 1-3, 1998).

I følge Honneth (2008) er anerkjennelse grunnleggende psykologisk behov hos mennesket, som skaper forutsetninger for utvikling og selvrealisering (Jordet, 2021). Honneth (2008) sin forståelse av selvrealiseringsbetingelsene har forbindelse med aktørskapet, som er et begrep for et menneskes evne til virkeliggjøring av mål som settes. Betingelsen for aktørskap ligger i anerkjennelsesbegrepet (Jordet, 2021). Fagfornyelsen i skolen er fremhevet som verdiløftet i skolen og skal utgjøre grunnmuren i skolens virksomhet. Målet med fagfornyelsen er at

elevene skal i tillegg til å lære mer og bedre, bli mer rustet til å mestre livet og det det byr på, og med det trenger skolen å fornye seg (Kunnskapsdepartementet, 2017).

7.1.2 Identifisering av relasjonsarbeid

Mennesker har behov for tilknytning gjennom hele livet. Tilknytning er et grunnleggende behov og handler om å motta omsorg, kjærlighet og varme av sine primære omsorgsgivere (Pearce, 2017). En trygg tilknytning skaper rom for enkeltindividets trygghet for å utvikle seg, utforske og lære utenfor sine nære omsorgspersoner (Pearce, 2017). Indre arbeidsmodeller skapes i tidlig alder, og som er til hjelp for individet til å regulere følelser og atferd, samt inntrykk fra omgivelsene (Jordet, 2021). I ungdomsårene kan dette være en prøvelse, særlig for barn som har nevroutviklingsforstyrrelser (Urnes, 2018).

Barn og unge som har nevroutviklingsforstyrrelser har i utgangspunktet nedsatt evne til selvregulering på grunn av kompleksiteten rundt eksekutive funksjoner (Urnes, 2018). I Ungdomsårene som kan være utfordrende i seg selv, er ungdommene med nevroutviklingsforstyrrelser avhengig av å bli møtt av voksne i skolen som kan tone seg inn og forstå sammenhenger mellom vansker og normalatferd. I læreres relasjonsarbeid vil elevens behov for en trygg tilknytning vil være stort (Urnes, 2018). Linder (2019) sier at gode relasjoner tar tid å bygge og at relasjoner kan utvides og foregå på flere arenaer samtidig (Linder, 2019).

Jordet (2021) påpeker at mennesker trenger god tilknytning hele livet, særlig når barnet skal utvikle sin identitet og en trygg indre arbeidsmodell (Jordet, 2021). I likhet med Jordet (2021) sine tanker om tilknytning, omtales også tilknytningsteorien i utviklingspsykologien som en grunnleggende faktor for et barns utvikling både kognitivt og sosialt (Pearce, 2017).

Grunnleggende og trygg tilknytning er med på å forme relasjonen, mener Linder (2019) og at en dyktig fagperson innen det pedagogiske arbeidet er bevisst på hvilke faktorer som spiller inn og hva som skal til for å gjøre relasjonsarbeidet til en god prosess (Linder, 2019). I intervjuene med de tre lærerne kom det flere ganger frem at relasjoner til elevene er viktig. Det opplevdes at alle de tre informantene var bevisst sin rolle i forhold til å bygge gode relasjoner til elever som har nevroutviklingsforstyrrelser. Det betyr ikke at de selv synes at det arbeidet er lett, men gjennom samtalen åpnet det seg refleksjoner rundt hva som ligger til

grunn for det som kan være vanskelig. Det viste seg at det er lettere å anerkjenne elevene for seg selv enn å snakke med eleven om anerkjennelse i relasjonsarbeidet. Et eksempel på det kommer til uttrykk i samtalen med Marte

«Synes det er vanskelig å forholde meg til de med autisme. Jeg er redd for å nærme meg. Takler ikke å bli avvist».

Elever som strever fører til at identitetsskaping og læringsprosesser blir destruktive. I skolen stilles det høye krav til selvdisiplin hos elevene og at relasjonen lærer-elev er stort sett styrt av lærer. Dette kan skape problemer for elevens naturlige trang til å utforske og skape mening i sitt eget virke (Jordet, 2021). Hvordan skolen tenker i praksis, må endres dersom en ønsker en opplærings arena der skolen skal bidra til å lære elevene å mestre livene sine. Jordet (2020) skriver i sin artikkel at svarene finnes i empiri og pedagogisk teori, men at skolen har behov for ny teori. Anerkjennelsesteorien kan legges til grunn for all virksomhet i skolen, som en overbyggende teori som omfavner alle elevene på skolen og kan være med på å gi skolen et løft mot et mer humant sett å drive skole på (Jordet, 2021).

Forskning på relasjon foreldre-barn sier at de relasjonene et barn blir født inn i er med på å bestemme hvilke tilknytningsbånd et barn blir utstyrt med. Det kan være variasjoner på kvaliteten i ulike tilknytningsbånd, og forskning viser at trygg tilknytning eksisterer hos 60%-70% av alle barn på tvers av kulturer (Brandtzæg et. al., 2016, s. 22) Dette har også gitt kunnskap om hva som fremmer trygghet og trivsel for et menneskes vekst i læring og god psykisk helse. Selv om ikke lærer-elev relasjon direkte handler om en slik nær tilknytning som det beskrives i en foreldre-barnrelasjon, kan teorien i prinsipp brukes i klasserommet. Det handler om evnen til å se og forstå eleven innenfra. Ved å forstå en elevs atferd og reaksjon, blir eleven mer tilgjengelig for det som foregår i klasserommet av kommunikasjon mellom lærer og elev i tillegg til læring (Brandtzæg et. al., 2017).

Det er viktig å kunne se eleven innenfra, men det er også viktig å kunne se seg selv innenfra. Det handler om å justere seg selv og egne følelser i samhandling med eleven. Dette dreier seg om evnen til å forstå den andres innenfra og seg selv utenfra, og med det ha forståelse for at atferd henger sammen med følelser og tanker. Dette kalles for metallisering. Metallisering innebærer å forstå at den opplevelsen en elev kan ha av en situasjon ikke nødvendigvis er den

samme som en læres forståelse. Det dreier seg også om å være oppmerksom på at alle kan ha ulike virkelighetsoppfatninger i en og samme kontekst, og hvordan en egen sin atferd kan påvirke en elevs atferd (Brandtzæg et. al., 2016).

Læreren kan få frem *epistemisk tillit* hos en elev. Epistemisk tillit beskrives som den tilliten og viljen som ligger i individet til å motta kunnskap og erfare at den er relevant. Dersom en lærer-elev-relasjon er trygg kan eleven kjenne på en epistemisk tillit, som åpner for mottakelse av læring (Brandtzæg et. al., 2016). En lærers kunnskap om kommunikasjonsformer vil fremme tillit i en lærer-elev-relasjon og det vil komme alle elever til gode. Spesielt de elevene form lærer opplever som utfordrende å komme i relasjon med. En lærers evne til å metallisere og få frem epistemisk tillit er viktig for skolen, for gruppa med elever og for enkelteleven, som skaper trygghet og muligheter til å lære (Brandtzæg et. al., 2016).

7.2 Drøfting av problemstillingen

Teorien om anerkjennelse skal komme tydelig frem i denne drøftingen, med fokus på Honneth (2008) sine tre sfærer og Jordet (2021) sin forståelse av sfærene (Jordet (2021)). Noe av teorien som vil bli drøftet i dette kapittelet er ikke like relevant for tematikken, men er likevel hensiktsmessig å tilføye for å oppnå en tilnærming og helhetlig forståelse av studiens tema. I dette delkapittelet skal jeg identifisere kjennetegn på anerkjennelse i relasjonsarbeid. Med utgangspunkt i funn som anses som betydningsfulle i denne oppgaven skal jeg drøfte på hvilken måte anerkjennelsesbegrepet kommer til uttrykk i de tre informantenes relasjonsarbeid.

7.2.1 Profesjonelle læringsfellesskap og ønske om mer kunnskap

Lærerens erfaringsbasert kunnskaper egne opplevelser i engen praksis skal drøftes i denne delen. Jeg skal bruke sitater som identifiserer lærerens refleksjoner vedrørende tid, struktur og læringsstrategier og lærerens krav og forventinger til elever. Når de tre lærerne snakker om hvordan deres praksis er i forhold til tilrettelegging for elever som har nevroutviklingsforstyrrelser, har de en fellesnevner som handler om omsorg for disse elevene. De viser en vilje til å forstå og snakker om ulike tilnæringsmåter de bruker i sitt relasjonsarbeid. Lærerne er opptatte av at alle elevene skal oppleve mestring og utvikling i de klassene de underviser i. Det kan relateres til et ønske om å skape et miljø som domineres av

solidarisk anerkjennelse; at man som menneske skal oppleve å bli anerkjent for sine unike egenskaper og bidrag, samt oppleve en verdi i sosial tilhørighet. Dette er i tråd med Jordet (2021) sin tanke om hvordan en lærer bør arbeide med anerkjennelse og relasjoner i skolen (Jordet, 2021). Alle tre lærerne sier de har erfaring med elever som har nevroutviklingsforstyrrelser. De forteller at de har opparbeidet seg en erfaringsbasert kunnskap og de har med sunn fornuft, etisk plikt og sin relasjonskompetanse tilnærmet seg forståelse av elevens ressurser og utfordringer. I alle intervjuene kommer det frem at de savner mer tid til å snakke sammen med kollegaer om hva som fungerer godt og hva som bør justeres i tilrettelegging og undervisning.

Lærers samarbeid for utvikling av egen praksis er beskrevet i læreplanverket for grunnskolen (2020), og omtales som profesjonelle læringsfellesskap. En forutsetning for delings – og læringskulturen i et profesjonelt læringsfellesskap ligger i god pedagogisk og faglig ledelse (Utdanningsdirektoratet, 2020). Elena savner intern kunnskapsdeling og kursing på tematikken, og uttrykker en frustrasjon over å være mye alene om undervisningen. Hun opplever i sin praksis at det er svært liten tid til å reflektere egne opplevelser og dele kunnskap med kollegaer. Når de møtes til samarbeidstid, dreier det seg om fag, og ikke om relasjoner og forståelser av elevers utfordringer. Hun sier ingenting om hvordan hun tenker sin rolle inn i et samarbeid med andre lærere. Det kunne ha vært interessant å diskutere hvordan en kan sette andre problemstillinger som ikke handler om fag på dagsorden, for å forstå og dele kunnskap om elever med nevroutviklingsforstyrrelser.

Elena uttrykker at det relasjonelle arbeidet kommer alltid først, som samsvarer med (Hattie, 2009) sine tanker om samhandling og forståelse av elever (Hattie, 2009). På en annen side kan det være sårbart å bli observert og dele sin egen refleksjon med andre, som dreier seg om mot til å åpne seg for andre og en tillit til hverandre. Linder (2019) påpeker at det krever en grunnleggende tillitt i det profesjonelle læringsfellesskapet til å dele egne historier og erfaringer fra egen praksis (Linder, 2019).

Profesjonelle læringsfellesskap handler også om å kunne observere hverandres praksis og reflektere over ulike handlinger og valg lærer foretar seg i klasserommet. Dette er med på å

skape et felles kunnskapsgrunnlag (Linder, 2019). Det å skape rom for å komme sammen å diskutere og reflektere det pedagogiske arbeidet, vil kunne gjøre læreren tryggere i relasjonen med elever som man strever med å forstå. Informantene uttrykker et ønske om å oppnå en felles forståelse og et samarbeid i kollegiet på deres respektive skoler. Å ha en felles pedagogisk plattform der fokuset er forståelse av eleven som har nevroutviklingsforstyrrelser er et ønske, for å kunne gjøre eleven så trygg i klasserommet, slik at læring og utvikling skjer.

I samtale med Elena er hun opptatt av at det er skolen og ledelsen sitt ansvar å sørge for at rett kompetanse er tilgjengelig for elever som har nevroutviklingsforstyrrelser, og bruker ord som «... Skolen bør øke sin kompetanse på elever som trenger individuell tilrettelegging». Videre forteller hun opplevelsen av mangelfull tid til å samarbeide om andre ting enn det som handler om prestasjoner og fag, er med på å gjøre henne usikker på om hun samhandler riktig. Forsmo Jensen og Nordahl (2020) sier at en felles forståelse av arbeidsmåter blant lærere, preger hverdagen til dere på godt og vondt. En felles pedagogisk forståelse øker sjansen for at elevene lykkes i egne lærings- og utviklingsprosesser i skolen. Dette forteller noe om hva mine informanter savner i deres hverdag, som kan identifiseres med en felles pedagogisk plattform og et tydeligere profesjonell læringsfellesskap.

Marte fortalte at hun kan streve med å komme i kontakt med elever som har autisme. Hennes kunnskap om at elever med autisme kan reagere negativt på andres forsøk på å komme i kontakt, ser ut til å hindre henne i å ta kontakt. Hun forteller at hun ikke avviser eleven, men at det er vanskelig å stå i det, i en periode der de ikke er så godt kjent med hverandre. Slik jeg ser det, kan en identifisere relasjonsarbeid i denne samtalen og sitatet. Det handler ikke om at relasjonsarbeidet er problemfritt. Marte viser en selvinnsikt som er viktig å ha med seg i prosesser der det skal opparbeides en god relasjon. Linder (2019) snakker om å være autentisk og engasjert i samspill og relasjonsarbeid med eleven. Å være autentisk handler om å være troverdig og ekte i tillegg til å selv avklare egne verdier (Linder, 2019). Marte viser at hun ønsker å komme i posisjon til eleven som har autisme, som samsvarer med hennes verdier om etisk profesjonalitet og ansvar som lærer. Marte sier at hun «takler ikke å bli avvist», og det handler om hennes reaksjon og ikke elevens atferd. Hun forteller at hun har en etisk plikt som ligger i hennes profesjon å konfrontere det hun synes er vanskelig til fordel for eleven,

men mener det er viktig for henne å erkjenne for seg selv at hun har den følelsen. Hun mener det er lettere å håndtere situasjonen når hun vet hvorfor hun synes det er vanskelig å forholde seg til elever som har autisme og vegrer seg for å nærme seg dem. Marte er opptatt av å snakke med hele klassen om ulikheter som er i gruppa, og hun inkluderer gjerne seg selv.

I intervju med Henrik kom det frem at anerkjennelse kommer til uttrykk allerede i det en åpner døra til klasserommet. Henrik viser sitt ansvar og plikt, og fremstår som en god rollemodell for elevene. Identifisering av lærerens selvinnsikt og holdninger til anerkjennelsesbegrepet kommer frem i denne samtalen og kan sammenlignes med Jordet (2021) sin forståelse av Honneth (2008) sin rettferdighetsfære. I en skolekontekst handler den om kompetanse, autonomi, tilhørighet, mestring og mening (Jordet, 2021). Det Jordet (2021) legger i tilhørighet, er at det foreligger eller etableres et solidarisk klassemiljø der det er muligheter for barna å føle tilhørighet. Dette perspektivet på anerkjennelsesbegrepet kan identifiseres med sin positive innstilling til elevene og rommet i det han kommer inn i klasserommet.

Vi snakket videre om hvordan anerkjennelse kommer til uttrykk i Henrik sin undervisning, og han hadde klare tanker om viktigheten av å være positive til elevene hver time. Det å skape en hyggelig stemning fra starten av timen ser han på som anerkjennelse i seg selv. Med det mente han at anerkjennelse vises i hans væremåte, at han anerkjenner rommet, elevene og tiden de skal ha sammen. Anerkjennelse gjenspeiles i hvilken væremåte en lærer ønsker å ha ved å si: «... lær deg å være positiv ...». En lærer står fritt til å velge handlingsalternativer i møte med elevene, men de har føringer for hvordan profesjonen deres skal utøves. Opplæringsloven (1998) sin formålsparagraf står det hvilke etiske retninger og holdninger som gjelder for skolekontekst og møte med elevene (Opplæringsloven, 1998, § 1-1).

Henrik forteller at det er mest hensiktsmessig å være positiv i alle møter med mennesker, men sier også at det skal godt la seg gjøre å møte absolutt alle på en positiv måte. Det er ikke alle man har like god kjemi med, eller like god relasjon til. Han understreker at som lærer, må han være profesjonell og ha en positiv holdning uansett hvordan møtene med elevene er. Han sier at det alltid er den voksne som har ansvar for relasjonen, og at det er vanskelig å bygge relasjoner dersom man ikke er positiv innstilt til samhandlingen. Hattie (2009) poengterer

også at i møte med barn, er det alltid den voksne som har ansvaret. Dersom det ønskes endringer i relasjonen, er det den voksne som må lede an i den prosessen (Hattie, 2009). I relasjonsbygging handler om å etablere en arbeidsallianse med eleven. I en arbeidsallianse ligger det motivasjon, omsorg og vennlighet (Falkum, 2018). I en arbeidsallianse med en elev som har nevroutviklingsforstyrrelser kan en lærer møte på motstand som en må være klar over for at samspillet skal flyte. Den motstanden kan ligge hos eleven i form at atferd som er relatert til eksekutive vansker, eller den kan ligge hos læreren dersom hen ikke har tilstrekkelig kompetanse eller forståelse for elevens eksekutive vansker (Urnes, 2018).

Slik jeg analyserer dette samtaleemnet, handler det om Henrik sine egenskaper å kunne ta etiske valg på en naturlig måte. Med det mener jeg at Henrik sin spontane tale når vi snakker om emnet, gjør at jeg får inntrykk av at hans relasjon med eleven faller han naturlig, selv om han må ta mange valg som kan by på motstand hos han. Jordet (2021) sier noe om alle valgene en lærer må ta i løpet av en dag, og at de må gjøres ut ifra etiske prinsipper (Jordet, 2021). Som intervjuer eller samtalepartner, tror jeg på Henrik ettersom han viser det med mimikk, blick og at han flere ganger i samtalen referer til hans etiske plikt og hvordan han kan velge å møte eleven. Det er i tråd med Jordet (2021) sine tanker om hvordan en pedagog bør opptre i sitt virke. Han sier at anerkjennelsesteorien i en skolekontekst er med på å legge grunnlaget for en yrkesetisk tenking (Jordet, 2021).

Marte sine evner til å snu speilet og reflektere over sin egen handling viser også at hun er bevisst på sin rolle, sitt ansvar og sin etiske plikt. Den etiske plikten som Marte tar ansvar for i møte med elevene som samsvarer det (Løgstrup, 2000) sier om etikk i samhandling med andre mennesker. Han mener at relasjoner mellom mennesker formes til en etisk forståelse som er basert på omsorg og kjærlighet (Løgstrup, 2000). Marte mener det er viktig å vise tillit i relasjoner til elevene, og at det å by på seg selv er et verktøy. Hun viser også evnen til å være en autonom klasseleder i sitt utsagn: «...Vise tillit i relasjonen, at jeg er den voksne som tar ansvar, men bruke humor og ha evnen til å gjøre forskjell når det trengs».

7.2.2 Klasseledelse

En trygg og god klasseledelse er rammen for innholdet i undervisningen, både faglig og relasjonelt (Nordahl, 2016). Gjennom denne strukturen åpnes det for en kultur for gode samspill der både lærer og elev som ikke nødvendigvis er asymmetrisk, der lærer har fulle og hele kontrollen uten å involvere eleven. Jordet (2021) beskriver denne form for samspill i klasserommet som en arbeidsallianse (Jordet, 2021). Rollen til læreren er å i å bruke tid på å vinne en elevs aksept, så derfor kan en forståelse av begrepet arbeidsallianse brukes i en skolekontekst. Det er alltid den voksne som har ansvaret for relasjonen (Hattie, 2009).

Forskning viser til at relasjonsbygging er avgjørende for kvaliteten på klasseledelsen. Andre faktorer som spiller inn er rutiner og strukturer, forventningsstyring, motivasjon og engasjement, håndtering av atferd og tilrettelagt undervisning (Forsmo Jenssen og Nordahl, 2022). For en elev som har nevroutviklingsforstyrrelser vil god kvalitet på klasseledelse være avgjørende for deres trivsel. Jeg støtter meg til Urnes (2018) som viser til ulike kunnskaper om tilrettelegging for elever med nevroutviklingsforstyrrelser kan hjelpe eleven med å håndtere de eksekutive vanskene. Urnes (2018). I likhet med Urnes (2018), men uten å snakke direkte om elever som har nevroutviklingsforstyrrelser, hevder Nordahl (2002) at kvaliteten på klasseledelsen er avgjørende for elevers reaksjon og handlinger (Nordahl, 2002).

Funnene i studiet refererer til en god forståelse for elever som har nevroutviklingsforstyrrelser hos ny-utdannede lærere som underviste i klasser som hadde et mangfold av denne elevgruppen. Lærerne viste kunnskap om de ulike diagnosene innen nevroutviklingsforstyrrelser og hvordan tilrettelegge for hver enkelt i et inkluderende perspektiv (Yoro, et.al., 2020). Lærerne bruker ulike strategier for å støtte elevene som innebar for eksempel kollegaveiledninger, elevenes læring gjennom samarbeid med andre, gruppeinndeling etter evner og visuell støtte (Yoro, et.al., 2020).

Analysen viser funn som identifiserer de tre informantenes kunnskap om hva god klasseledelse er. I tillegg viser de at de er bevisst på hva som skal til for å opprettholde og gjennomføre en undervisning med god klasseledelse. Marte har en strategi som går ut på å trygge elevene på at det er hun som har ansvaret for timen og at hun styrer innholdet. Det er med på å skape en god arbeidsallianse. Hun er opptatt av at alle elevene i klassen, uansett

funksjonsnivå, skal ha samme regler og struktur å følge i undervisningen. Hun mener at trygghet kommer først, og at det er en de av tilretteleggingen for elever med nevroutviklingsforstyrrelser. Hun snakker også om erfaringer som tilsier at dersom hun er utydelig i sin ledelse, blir elevene utrygge og kan vise det i utagerende atferd som negativ språkbruk og negativ motorisk uro.

I likhet med Marte, snakker også Henrik om klasseledelse som en trygghet for elevene. Hans strategi går ut på å skape ro og trygghet i form av faste rutiner for hvordan timen skal starte.

Elever som har nevroutviklingsforstyrrelser har som nevnt eksekutive vansker som gjør at det kan være problematisk for dem å prosessere informasjon. Spesielt dersom den informasjonen inneholder mange ord og flere beskjeder i samme setning (Urnes, 2018). Henrik beskriver en kompetanse han har på dette ved å være konsekvent i sine instruksjoner til alle elevene. Det kan tenkes at flere elever enn de som har eksekutive vansker også trenger korte, greie instruksjoner.

Henrik snakker ikke om visualisering av beskjedene sine. Han gjør det muntlig. Det som kan være hensiktsmessig for elever med eksekutive vansker er å få tilrettelagt informasjonen skriftlig eller ved hjelp av bilder (Statped.no, 2021). Det vi vet om elever som har nevroutviklingsforstyrrelser er deres evne til å kamuflere vanskene deres (Urnes, 2018). Måten de gjør det på kan utarte ulikt. En elev som har ADHD kan for eksempel kamuflere ved at hen later som om at informasjonen er mottatt og forstått, for å unngå å skille seg ut i mengden. Et annet eksempel, kan være en elev som har Tourettes syndrom og holder tilbake sien tics for å unngå oppmerksomhet. Med det kan den eleven bruke så mye energi på det, slik at informasjonen ikke når frem. Dette er faktorer som en lærer må være oppmerksom på for å kunne forsikre seg og eleven om at informasjonsflyten blir god.

Henrik sin måte å håndtere overgangen fra friminuttet til time gjennom hele dagen på kan identifiseres med Honneth (2008) sin solidaritetssfære. I skolesammenheng har denne sfæren innhold som tilhørighet, kompetanse, autonomi, mestring og mening (Jordet, 2021). Tydelig klasseledelse, slik Henrik beskriver den med samme rutiner i starten på hver time, kan være med å bidra til å etablere et solidarisk klassemiljø. Jeg støtter meg til Jordet (2021) som

beskriver dette på en måte der et godt klassemiljø hvor eleven føler ansvar og bryr deg om hverandre og det som foregår i rommet av samspill blir solidaritet og tilhørighet (Jordet, 2021). Jordet (2021) beskriver «kompetanse» i denne sfæren som lærerens evne til å gi elevene oppgaver som de kan omdanne til kunnskap eller bruke sine kunnskaper og evner for å få frem sitt potensiale (Jordet, 2008). Det samsvarer med Bae (2007) sin beskrivelse av et postmoderne syn på barn. Henrik oppfattes som en autonom lærer, som gir sine elever frihet og ansvar, og med det kan hans uttrykk for anerkjennelse gjenspeiles i hans lederstil.

En autonom lærer gir elevene frihet til å velge selv, ta egne valg og erfare med støtte fra læreren at det gir mening i oppgaveløsning (Jordet, 2021). På en annen side, kan en autonom lærer, som gir elevene valg bli problematisk for mestringsopplevelsen til en som har autisme. Det som er karakteristisk hos en elev med autisme er elevens utfordring med å ta valg, spesielt når det blir mange valg (Urnes, 2018).

Solidaritet handler om mening, og mening i denne konteksten er de erfaringen eleven opplever som relevant og interessant og som kan gi dem utfordringer (Jordet, 2008).

I solidaritetssfæren handler mestring om det læreren velger å gi av utfordringer og oppgaver som barnet faktisk får til, eller tror de får til. Mestringsopplevelsen barnet får øker sannsynligvis barnets motivasjon til skolearbeid og sosial omgang på skolen (Jordet, 2021).

Jordet (2021) snakker om anerkjennelse som grunnlag for aktørskap, og i det ligger det moderne synet på barn som i de siste tiårene har utviklet seg innen teoridanning og forskning (Jordet, 2021, s. 116). Synet på barn har endret seg og ved å tenke på barnet som et subjekt med egne tanker og følelser som de selv har rett til å utvikle, blir dette til et positivt syn på barn og anerkjennelse gjør at eleven frigjøres til å utnytte sine egne ressurser (Jordet, 2021).

Klasseledelse er de strategiene og tiltakene en lærer bruker i undervisningen for å skape og opprettholde et godt læringsmiljø som er trygt og inkluderende for alle elevene. Fokuset i en klasseledelse er at elevene skal trives og utvikle kunnskap og evner som undervisningen inneholder. Innen klasseledelse ligger begreper som for eksempel relasjoner, omsorg, engasjement og motivasjon. Nordahl (2010) setter fokuset på at det er læreren som legger føringer for undervisningen, og elevene skal motiveres og inspireres til å være aktive i sin

egen læringsprosess (Nordahl, 2010). Samtlige av informantene er opptatte av dette og viser det ved å snakke om sin egen kompetanse og trygghet innen klasseledelse. Det kan se ut som at de har tre ulike lederstiler, men med samme utgangspunkt.

Jordet (2021) sier at samspill mellom lærer og elev er kjærlighet i praksis (Jordet, 2021). En autorativ leder, som her er klasseleder, er det motsatte av autoritær klasseleder. En autorativ klasseleder har kvaliteter som gjenspeiles i Honneth (2008) sin kjærlighet sfære som handler om profesjonsutøvelse og den omsorgen som en lærer velger å møte en elev med (Jordet 2021). Elena sier at hun er streng, men at hun også er autoritativ. Hennes refleksjon rundt det å være streng, handler om å sette grenser som er en form for omsorg. Som Jordet (2021) sier er trygg og god klasseledelse en form for omsorg. Den tiden som en lærer investerer i omsorg, fører til trygg tilknytning og tillit mellom lærer og elev. Trygg tilknytning og tillit er elementer som bygger god arbeidsallianse i samspillet mellom lærer og elev (Jordet, 2021).

Når Elena beskriver seg selv som en autorativ leder, samsvarer det med Jordet (2021) sitt syn på hvordan en god klasseleder bør være ut ifra beskrivelse av begrepet arbeidsallianse (Jordet, 2021). Den tiden en lærer investerer i omsorg og vennlighet som igjen fører til tillitt og trygg tilknytning, er elementer som bygger en god arbeidsallianse i samspillet mellom elev-lærer (Jordet, 2021). Det er to sider som berøres av dette samspillet. Det første er at lærer og elev skal oppnå noe sammen ved å gjøre et arbeid sammen. Det andre er allianse, som her betyr at aktørene har inngått en avtale som er gjensidig forpliktende (Jordet, 2021). Jordet (2021) beskriver tre sentrale dimensjoner i en læres kompetanse; Faglig og didaktisk kompetanse, relasjonell og emosjonell kompetanse og ledelseskompetanse (Jordet, 2021, s. 247).

Marte forteller at strukturen er viktig i hennes undervisning. Det skal ikke være noe tvil om hva som skal foregå. Hun er opptatt av å ha en felles gjennomgang av strukturen og innholdet i timen, for så å oppsøke de som trenger en ekstra gjennomgang. Marte sitt syn på klasseledelse handler om trygghet. Hun mener at det blir utrygt for elevene dersom de ikke har en trygg leder. Elever som har nevroutviklingsforstyrrelser er avhengig av ytre strukturer for å kunne håndtere sine eksekutive vasker (Urnes, 2018). Marte sier at sterk klasseledelse er

den beste tilpassingen for elever som har nevroutviklingsforstyrrelser, noe som kan støttes av forskning på klasseledelse (Nordahl, 2016).

7.2.3 Eleven i sentrum - lærerens forståelse for og kunnskap om nevroutviklingsforstyrrelser

Denne delen av drøftingen anser jeg på flere måter den viktigste delen. Med det mener jeg at uten elevens opplevelser, respons eller utvikling har ikke læreren noen forutsetninger for å evaluere eller diskutere sin praksis med kollegaer. Det er eleven som danner grunnlaget for virksomheten i skolen, og det er viktig at eleven er aktør i sin egen læringsprosess. På hvilken måte kommer anerkjennelse frem i lærerens syn på eleven, er stikkord for denne delen. Drøft av lærerens forståelse og erfaringer av elevens mestring i undervisning, hva som er viktig for elevens trygghetsfølelse og elevens behov for å bli tatt på alvor.

Som det er beskrevet i teorikapittelet, går anerkjennelse av eleven og relasjonsbygging hånd i hånd, og kan ses i sammenheng med ulike aktiviteter i en skolehverdag. Jeg støtter med til Drugli (2012) sin teori om at bakteppet for forståelsen av relasjonsbygging ligger i å anerkjenne eleven (Drugli, 2012). I intervju nummer tre, samtalen med Henrik, kommer det frem at han bruker både verbal og nonverbal kommunikasjon for å forstå elevens behov. I relasjonsbygging brukes også verbal og nonverbal kommunikasjon. Den strategien støttes av Drugli (2012), som hevder at en god relasjon viser seg i både væremåte og det som blir formidlet verbalt (Drugli, 2012).

Henrik viser til hvor viktig det er å våge å snakke med eleven, både i gruppe og i en til en relasjon. Det er de intersubjektive møtene som ligger til grunn når en skal vise eleven at en bryr seg på ekte. Henrik uttrykker dette på denne måten:

«Jeg har mange samtaler med elevene, en til en eller i grupper. Nummer 1 er: skap relasjon. Nummer 2: spør alltid hva eleven vil, hva fungerer for den enkelte og når fungerer det best. Som lærer må jeg skjønne det».

Dette sitatet kan tolkes på ulike måter, men dersom en ser etter elementer som kan stemme med anerkjennelsesteorien, ser jeg flere elementer som kan identifiseres med Honneth (2008) sine tre sfærer, og tenker spesielt på kjærlighetsaffæren som beskriver kvaliteten på relasjonen mellom lærer og elev (Jordet, 2021). I dette sitatet forteller Henrik at anerkjennelse kommer til uttrykk gjennom måten han møter eleven på ved å gi eleven emosjonell støtte, slik som samsvarer med Jordet (2021) sin forståelse av kjærlighetsaffæren i en skolekontekst (Jordet, 2021).

Måten som Henrik toner seg inn på kan også relateres til det Jordet (2021) beskriver som romslige interaksjonsmønstre (Jordet, 2021). Det handler om selve samspillet mellom lærer og elev, og at det har et anerkjennende dialogisk samspill. Henrik innleder samspillet med en elev, både verbalt og nonverbalt, i en til en situasjon og i gruppe. Denne måten å gå inn i et samspill på, åpner for å gi mulighet til å utforske de romlige interaksjonsmønstre som Jordet (2021) deler inn i fire kategorier. Kategori nummer 1 i Jordet (2021) sin forståelse av romlige interaksjonsmønstre handler om at læreren må ha fokus på eleven og ta elevens perspektiv. Læreren oppgave er å stimulere til elevens engasjement, og lyst til å fortelle som igjen lager en felles opplevelse i samspillet (Jordet, 2021). Henrik sier «... nummer 1: skap relasjon ...», som i seg selv ikke sier noe om på hvilken måte læreren har fokus på eleven og hvordan han tar elevens perspektiv. Ved å sette ord på handlingen og prioritere relasjon som nummer 1, viser Henrik at han har forstått at relasjon er viktig å ha på plass før man går videre. I en relasjon ligger det etiske forståelser for sine handlinger (Løgstrup, 2000) og forståelsen av et likeverdig og gjensidig forhold (Drugli, 2012). På den måten, ved at Henrik uttrykker at relasjon er viktig, går han inn i samspillet på en måte som Jordet (2021) beskriver i kategori nummer 1 (Jordet, 2021).

På en annen side kan det oppleves som krevende for en elev med for eksempel autisme å møte lærer i en til en relasjon. Det som karakteriserer en med autismspekterforstyrrelser er avvik da det gjelder sosial interaksjon med andre og utfordringer i kommunikasjon i samspill med andre (Urnes, 2018). Det finnes lite forskning som kan bekrefte eller avkrefte teorier om at elever med autismspekterforstyrrelser kan ha utfordringer i relasjon med lærere til tross for læres evne til å anerkjenne eleven. I en slik diskusjon, vil jeg mene at en læres evne til å

tilegne seg kunnskap om diagnosen til enkeltindividet, samtidig som eleven blir møtt med respekt og anerkjennelse for den hen er likevel vil ha gjennomslag for elevens mulighet til å lykkes i relasjonen og utvikling av egne evner på skolen. Jeg støtter meg til Nordahl (2002) som sier at elevens måter å møte utfordringer på må ses i sammenheng med elevens forståelse av situasjonen der og da (Nordahl, 2002). Det er derfor nødvendig at læreren snakker med eleven, forklarer og setter grenser, struktur og rammer for hva som skal foregå for så å vise det gjennom å modellere det. Ved å modellere det en sier, skaper det tillitt mellom lærer og elev.

Marte sin måte å anerkjenne eleven på er å bruke metoder som loggføring av elevens opplevelse av undervisningen. Loggen føres i en nettressurs, som elevene og lærer har tilgang til. Det fungerer også som et kommunikasjonsverktøy mellom dem. Kriteriene for og/eller overskriftene i loggen bestemmes av henne, og eleven skal føre loggen selv, med sin subjektive mening og opplevelse av undervisningen. Hennes fokus retter seg mot elevens mestringsfølelse, som hun mener kan komme til uttrykk ved å gjøre det på denne måten. Slik jeg ser det handler dette også om inkludering. Jeg begrunner det med Haug (2017) sin forklaring på medvirkning og hva det betyr for enkelt eleven en klasse (Haug, 2017). Måten Marte bruker elevens rett til medvirkning på gjennom å føre logg, kan skape en felles tilhørighet, da dette gjelder for alle elevene uansett hvilket faglig eller sosialt nivå de er på. Et annet perspektiv innen inkluderingsprinsippet, som jeg mener Marte viser til, er den mestringsfølelsen som muligens kommer ut av å føre logg. Motivasjon og mestringsresultater får gir ofte resultater, sier Olsen et. al. (2016), som også snakker om betydningen av kollektive mestringsopplevelser og som bidrar til et positivt og inkluderende læringsmiljø med rom for individuelle tilpasninger (Olsen et. al., 2016).

Honneth (2008) sin anerkjennelsesteori beskriver viktige psykososiale og samfunnsmessige vilkår for den frie selvrealiseringsprosessen hos mennesker. Med andre ord betyr det at mennesker skal kunne få utvikle seg fritt og leve gode liv (Jordet, 2021). Erfaringer av anerkjennelse bidrar til at mennesket står friere i sin selvrealiseringsprosess, og det er derfor svært avgjørende for et barn å oppleve å bli anerkjent for å kunne utvikle sine evner og kunnskaper. Motsatsen av anerkjennelse er krenkelse (Jordet, 2021). Å bli krenket kan

medføre at barns opplevelse av tilhørighet blir svekket, og det gjør noe med selvfølelsen, selvtilliten og selvrespekten. I denne konteksten og i et yrkesetisk perspektiv vil det si at en lærer har et ansvar for en elevs utdannings – og danningsprosess. Jordet (2021) refererer til Løgstrup (2000) når han sier at anerkjennelsesteorien legger grunnlag for yrkesetisk tenkning og at anerkjennelse kan anses som en etisk fordring i skolen (Jordet, 2021).

Dette vil kreve at skolen og lærerne starter med å se på sin egen praksis for å avdekke praksiser og tankesett som er med på å krenke elever. Der det er krenkelser viser det seg å være lite anerkjennelse, som er skadelig for elevens selvfølelse. Jordet (2021) sier følgende: «Gjennom begrepet anerkjennelse og de tre anerkjennelsesformene mener jeg vi har funnet en vei som leder til en bedre skole som gir alle elever muligheter til å lykkes. Det teoretiske og empiriske grunnlaget for dette er overbevisende» (Jordet, 2021).

Med utgangspunkt i presentasjonene av funnene i forrige kapittel, skal jeg nå videre drøfte lærerens selvinnsikt, lærerens bevissthet på egen rolle, verdier og holdninger hos læreren, klasseledelse og kunnskap om elever som har nevroutviklingsforstyrrelser. Jeg har valgt ut noen sitater som jeg anser som relevant til drøfting og som kan svare på min problemstilling. Jeg skal drøfte hvordan anerkjennelse kommer frem i lærerens forståelse for elever med nevroutviklingsforstyrrelser. Først skal jeg gjøre rede for hvilke begreper som blir brukt i drøftingen og hvilke kilder som er med på å belyse problemstillingen.

I min analyse av intervjuene kommer det frem at forståelse for elever med nevroutviklingsforstyrrelser henger sammen med lærerens selvinnsikt, bevissthet om sin rolle og sitt ansvar, verdier og holdninger, samt klasseledelse. Forskning viser til at de mest effektive og positive læringsmiljøene baseres på profesjonskvaliteten hos læreren. Læreren som er lederen for klassen, kan med andre ord påvirke hvordan elevene lærer og hvilke resultater det blir ut av det, både for personlig og faglig vekst hos eleven og ikke minst relasjonsbygging i samhandlingen (Nordahl, 2010). Slik jeg anser det er det nødvendig å ha en trygg klasseleder, der elever med nevroutviklingsforstyrrelser skal utvikle sitt potensiale. Det er i trygge omgivelser som barn utvikler seg best. Tilknytning skaper rom for gode relasjoner i klasserommet og mellom lærer-elev (Brandtzæg et. al, 2016).

Henrik sier at som lærer må man være opptatt av at elevene skal føle seg velkommen i klasserommet og at de skal føle seg vel sammen med lærer og medelever. I samtalen snakker vi om det som dreier seg om lærers ansvar i relasjonsbyggingen, og at lærer har ansvaret for relasjonen. Dette samsvarer med Hattie (2009) sin tanke som går ut på det samme. Ønsker den voksne en forandring i relasjonen, må den voksne ta initiativ til det, ikke barnet (Hattie, 2009). I denne samtalen kommer det også frem hva Henrik mener om vurdering av elevens innsats. Han er kritisk til at eleven skal vurderes ut ifra en norm som går på prestasjon, og ikke ut ifra hva eleven faktisk lærer. Han legger vekt på å kunne være interessert i eleven, og har tro på den måten å komme i relasjon med eleven. Han understreker det ved å bruke nonverbal og verbal tilnærming «...jeg ser deg. Jeg er interessert i det du er, og det du liker.» Henrik ønsker å bidra til at eleven opplever seg selv som verdifull i hans øyne, uavhengig av forutsetninger eller prestasjoner. Med det ønske fra læreren vil eleven føle seg verdifull (Jordet, 2021). I sfæren om kjærlighet vil en elev lære at behovet deres er ekte og blir møtt og besvart av læreren. Når det skjer, er det større mulighet for at eleven å uttrykke sine ønsker og behov uten frykt for å bli avvist (Jordet, 2021). Slik Honneth (2008) ser det, er det i dette øyeblikket som individet eier definisjonsmakten, da det angår hva som oppleves som anerkjennelse og hva som oppleves som krenkelse. Med en slik forståelse av relasjonen må læreren rette oppmerksomheten mot elevens subjektive virkelighetsoppfatning og opplevelse (Jordet, 2021).

Det som opptar Elena mest i samtalen om kunnskap om nevroutviklingsforstyrrelser viser seg å handle om å ta elevens perspektiv. Hun mener at kunnskap om diagnosene kommer til gode i tillegg til å anerkjenne elevenes ulikheter, behov og utfordringer. Marte tenker at kunnskap om nevroutviklingsforstyrrelser er viktig å ha med seg i relasjonsarbeid og anerkjennelse av eleven. Hun understreker at kunnskap om ikke trumfer lærerens holdninger. Det er helt vesentlig og naturlig for henne å kunne si «...Jeg godtar at du har det sånn, eller at du tenker sånn, eller føler sånn». Marte sier samtidig at det er viktig for henne som lærer å gi eleven rett til å være som en er. Hun er opptatt av å snakke med elevene om ulikheter og mangfold i klassen, og mener det skaper samhold. Linder (2019) beskriver også viktigheten av å oppleve samhold. Å være sammen om noe felles, et miljø der barn og voksne kan lære av ulikhetene hos hverandre er verdifullt (Linder, 2019). På en annen side kan kunnskap om

nevtroutviklingsforstyrrelser bidra til et profesjonelt læringsfellesskap og delingskultur om tilrettelegging for et inkluderende undervisningsmiljø i skolen, som Yoro, et.al. (2020) også beskriver (Yoro, et.al., 2020)

8.0 Avslutning

Jordet (2021) skriver om anerkjennende pedagogikk i skolen og bruker Honneth (2008) sine tre systematiske sfærer. Dersom en pedagogisk virksomhet skal oppnå en helhetlig forståelse av begrepet anerkjennelse, bør alle tre sfærene som representerer former for anerkjennelse være til stede i lærerens og skolens virksomhet (Jordet 2021). I tillegg til Jordet (2021) sin forståelse av de tre sfærene har også hans beskrivelse av klasseledelse, profesjonelle læringsfellesskap, tilknytningsteori også vært aktuelt å diskutere i dette studiet. Etske perspektiv og læres selvinnsett har også blitt presentert som en del av forståelsen for anerkjennelsesbegrepet.

I arbeidet med dette studiet og problemstillingen har jeg sett på flere ulike forhold som kan ha påvirkning på anerkjennelse og relasjonsarbeid i forhold til elever med nevroutviklingsforstyrrelser i ungdomskolen. Slik jeg ser det har det vært nødvendig å studere ulike teorier og forskningsarbeid som kan ha påvirkning på en læres relasjon og forståelse av eleven. Dette har også gitt meg mer innsikt i og kunnskap om hvordan en god lærer bør samhandle med elever som strever med eksekutive vansker. Informantene i dette studiet snakket om kompleksiteten ved sitt pedagogiske arbeid, og la ikke skul på hvilke hindringer som kan oppstå i deres hverdag. Det de trekker frem er tid. Tid til å snakke sammen med kollegaer og tid til å planlegge gode undervisningsmetoder som skal ha et innhold og arbeidsmetode som inkluderer alle i klasserommet.

8.1 Konklusjon

Informantene jeg har vært i kontakt med beskriver ulike perspektiver og måter de jobber med relasjoner og anerkjennelse av elever med nevroutviklingsforstyrrelser. Gjennom analyse og drøfting av funn skal det presenteres en konklusjon på problemstillingen:

På hvilke måter kommer anerkjennelsesbegrepet til uttrykk hos tre ungdomsskolelærers relasjonsarbeid med elever som har nevroutviklingsforstyrrelser?

Funn i min studie viser til lærernes strategier for å komme relasjon til elever som har nevroutviklingsforstyrrelser. Den mest betydningsfulle strategien viser seg å være å etterstrebe å forstå den enkelte elev gjennom prinsipper for anerkjennelse. Ulike strategier for tilrettelegging i tillegg til kunnskap om nevroutviklingsforstyrrelser kan være avgjørende for elevens utvikling både faglig og sosialt (Yoro, et.al. 2020).

Det antydes at lærerne som var med i studiet ser det som høyst nødvendig å ha en god relasjon til elever som har nevroutviklingsforstyrrelser og at anerkjenne av elevene ligger til grunn for relasjonsarbeid i deres praksis. Anerkjennelsesbegrepet kommer til uttrykk i det informantene reflekterer om sin egen praksis, slik det er blitt drøftet i kapittel 7.

«Jeg ser deg. Jeg er interessert i det du er og det du og det du liker». Dette sitatet vil jeg si er det viktigste funnet i denne studien. Jeg har valgt deler av det som tittel på masteroppgaven min. Det forteller om lærerens forståelse for elever som har nevroutviklingsforstyrrelser, og ordene rammer inn oppgaven på en måte som gjenspeiler det Jordet (2021) formidler i hans forståelse av Honneth sine tre sfærer i anerkjennelsesteorien. I samtalen la også Henrik til dette «... Hvis du som lærer gleder deg samtidig, da har du ikke noe stress med å skape en relasjon». Læreren rammer dette inn på en måte som viser hans forståelse av å anerkjenne eleven, skape trygg relasjon og samtidig være sitt ansvar bevisst. En elev som blir møtt av en slik lærer har antakeligvis gode forutsetninger for å utvikle seg faglig og sosialt i skolen (Jordet, 2021).

8.2 Studiets begrensninger, kvaliteter og relevans

Problemstillingen i dette studiet omfavner et vidt tema, og det har vært nødvendig å gjøre noen begrensninger i undersøkelsen. Likevel ser jeg i ettertid at problemløsningen kunne ha vært enda mer spisset og kun konsentrert seg om en diagnose. På en annen side ønsket jeg å ha fokus på samlebegrepet *nevroutviklingsforstyrrelser*. Ettersom jeg i min praksis erfarer at tilrettelegging for vansker innen en diagnose, ofte kan ha nytte av flere elever med andre diagnoser innen nevrospekteret

Slik jeg anser det er kvaliteten på studiet i samsvar med Kvale og Brinkmann (2021) sine kvalitetskriterier. Et eksempel på det er at intervjuene har foregått i en fortellerform, der jeg som intervjuer har stilt korte spørsmål og fått lange gode svar. I noen tilfeller er enkelte informanter en bedre kilde til forskning en andre (Kvale og Brinkmann, 2021). Det forklares på den måten at det kommer seg an på hvilken motivasjon og kunnskap informanten har, samt relasjonen mellom intervjuer og informant i intervjurommet, om det er et samarbeidsklima mellom dem (Kvale og Brinkmann). Samtlige intervjuer opplevdes som et godt samarbeid og samspill. God motivasjon og kunnskap hadde også informantene. Det som skilte seg ut, var at det tredje intervjuet bød på flere anledninger til å stille oppfølgingsspørsmål og at informanten

hadde lengere svar enn de to andre informantene.

Studiens relevans avhenger av flere faktorer. Funnene kunne ha vært annerledes dersom det hadde vært flere informanter involvert, som for eksempel eleven selv, foresatte, ledelsen ved skolen eller PP-tjenesten. I mitt forskningsprosjekt ønsket jeg å undersøke tre lærere fra tre ulike ungdomsskoler og kommuner. Med det har studiet hatt noen begrensinger ved at undersøkelsene kun har dreid seg om lærerens erfaringer og ikke flere aktørers erfaringer. Det er i tillegg basert på et lite utvalg av informanter, som kan være med på å begrense generaliseringen av resultatene. Det kan nevnes at jeg er en uerfaren forsker, som også på et naturlig sett påvirker denne forskningen. Studiet har likevel gitt resultater som er relevant for min egen yrkespraksis, ettersom jeg er opptatt av tematikken. Jeg støtter meg til Kleven og Hjordemaal (2021) sin forståelse av at forskning starter gjerne med å undre seg over fenomener i sitt interessefelt (Kleven og Hjordemaal, 2021).

Grunnen til og bakgrunnen for dette studiet og forskningens prosjekt har vært et personlig ønske om kompetanseheving på temaet. Jeg mener at temaet er aktuelt i skolen, og da særlig ungdomsskolen der elever med nevroutviklingsforstyrrelser blir eksponert for ulike undervisningsformer, flere lærere og forhold seg til og krav om mer selvstendighet. Det er faktorer som elever med eksekutive vansker kan oppleve som problematisk å forholde seg til. Som beskrevet i teoridelen, trenger ungdom støtte og forståelse i sin utvikling på grunn av sin sårbarhet for å bli utsatt for situasjoner som kan få negative konsekvenser og behov for trygg tilknytning. Det kan forstås som spesielt viktig for elever som har nevroutviklingsforstyrrelser. Jeg støtter meg til teorier om tilknytning og beskrivelse av reguleringsvansker hos elever med nedsatte eksekutive vansker, slik Urnes (2018) beskriver (Urnes, 2018). Anerkjennelse er på mange måter nøkkelen til en god relasjon mellom lærer og elev, slik som Jordet (2021) beskriver det. Det å anerkjenne elever, uansett funksjonsevne, kan åpne for muligheter til å se eleven som ressurs (Jordet, 2021).

9.0 Litteraturliste

- Bae, B. (2007). *Å se barnet som subjekt – noen konsekvenser for pedagogisk arbeid i barnehage*. Hentet 22. juni 2024 fra <https://www.regjeringen.no/no/tema/familie-og-barn/barnehager/artikler/a-se-barn-som-subjekt---noen-konsekvenser/id440489/>
- Brandtzæg, I., Torsteinson, S. og Øiestad, G. (2016). *Se eleven innenfra. Relasjonsarbeid og metallisering på barnetrinnet*. Oslo: Gyldendal Akademisk
- Braun, V. & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3, 77-101. Hentet 23. mai 2024 fra <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Drugli, M. (2012). *Relasjonen mellom lærer og elev. Avgjørende for elevenes læring og trivsel*. Cappelen Damm AS.
- Falkum, E. (2018). Den terapeutiske alliansen. Tidsskrift for Den norske legeforening, 138(13), 1233-1235. Hentet 22.juni 2024 fra <https://doi.org/10.4045/tidsskr.18.0331>
- Forskningsetiske komiteene (2023). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap og humaniora*. Hentet 14. September 2024 fra <https://www.forskningsetikk.no/retningslinjer/hum-sam/forskningsetiske-retningslinjer-for-samfunnsvitenskap-og-humaniora/>
- Freiberg, H.J., & Lamb, S.M. (2009). Dimensions of Person-Centred Classroom management. *Theory Into Practice*, 48(2), 99-105. Hentet 10.juli 2024 fra <https://doi.org/10.1080/00405840902776228>
- Harkestad Olsen, M., (2020) *Tilpasset opplæring og spesialundervisning*. Oslo: Pedlex as
- Hattie, J. (2009). *Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. London: Routledge
- Hattie, J. (2013). *Synlig læring – før lærere*. Cappelen Damm Akademis
- Haug, P. (2016). *Dette vet vi om inkludering*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag

- Honneth, A. (2008) *Kamp om anerkjennelse*. Oslo: Pax
- Honneth, A. (2019) *Tingliggjøring og anerkjennelse*. Oslo: Cappelen Damm akademisk
- Hoven, G., Rye, A. L. A., Johansen, K. & Sammen er vi, b. (2006). *Sammen er vi best: sosiale læringsprosesser med tanke på inkludering på individ-, klasse- og skolenivå: en kasusstudie med et spesielt fokus på en elev med diagnosen AD/HD* (Bd. nr. 49). Trøndelag kompetansesenter.
- Høybråten Sigstad, H. M., (2024). *Nevroutviklingsforstyrrelser sett i lys av nevrovitenskap og spesialpedagogikk*. Hentet 23. juli 2024 fra <https://www.utdanningsnytt.no/nevromangfold-nevroutviklingsforstyrrelser-nevrovitenskap/nevroutviklingsforstyrrelser-sett-i-lys-av-nevrovitenskap-og-spesialpedagogikk/388698>
- Imsen, G. (2020). *Elevens verden: innføring i pedagogisk psykologi* (6. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Jakobsen, T.G. (2021). *Vitenskapsfilosofi og kritisk realisme – et ikke-antroposentrisk alternativ*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Jenssen, M. M. F., & Nordahl, T. (2022). Profesjonelle læringsfellesskap og læreres undervisningspraksis. *Acta Didactica Norden*, 16(1), 21 sider. Hentet 22. mai 2024 fra <https://doi.org/10.5617/adno.8144>
- Jordet, A.N. (2021). *Anerkjennelse i skolen: En forutsetning for læring*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Kaland, N., (2023). «Autisme og eksekutive funksjoner». Hentet 16. august 2024 fra <http://www.utdanningsforskning.no/artikler/2023/autisme-og-eksekutive-funksjoner/>
- Kearney, C. A. (2008). *School refusal behavior in youth. A functional approach to assessment and treatment*. American Psychological Association.
- Killèn, K (2007): *Barndommen varer i generasjoner. Forebygging er alles ansvar*. Oslo: Kommuneforlaget
- Kvale, S., Brinkmann, S., Anderssen, T. M., & Rygge, J. (2015). Det kvalitative forskningsintervju (3. utg.). Oslo: Gyldendal akademisk, 50-60.

Kleven, T.A og Hjørdemaal, F.R (2021) *Innføring i pedagogisk forskningsmetode*. Bergen: Fagbokforlaget.

Kunnskapsdepartementet (2017). *Overordnet del – verdier og prinsipper*. Fastsatt som forskrift ved kongelig resolusjon. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. Hentet 22. mars 2024 fra

<https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/verdier-og-prinsipper-for-grunnopplaringen/id2570003/>

Løgstrup, K.E., (2000). *Den etiske fordring*. Oslo: Cappelen Damm

SIKT (2024) Kunnskapssektorens tjenesteleverandør. Hentet 28. april 2024 fra

<https://sikt.no/>

Nordahl, T. (2002). *Eleven som aktør. Fokus på elevens læring og handlinger i skolen*. Oslo: Universitetsforlaget.

Nordahl, T., og Gustavsen, A.M. (red) (2022). *Forsknings- og utviklingsarbeid i barnehage og skole – tilnæringsmåter ved Senter for praksisrettet utdanningsforskning*.

Ogden, T. (2013). *Klasseledelse: praksis, teori og forskning*. Gyldendal akademisk.

Ogden, T. (2015). *Sosial kompetanse og problematferd blant barn og unge*. Gyldendal akademisk.

Olsen, M. H., Mathisen, A. R. P. & Sjøblom, E. (2016). *Faglig inkludert? fortellinger fra elever med ulik måloppnåelse* (1. utg. utg.). Oslo: Cappelen Damm akademisk.

Opplæringsloven. (1998). *Lov om grunnskolen og den videregående opplæringa* (Lov-1998-07-17-61). Hentet 3. juni 2024 fra

<https://lovdata.no/dokument/NLO/lov/1998-07-17-61>

Opplæringsloven. (2024). *Lov om grunnskolen og den videregående opplæringa* (Lov-2024-03-08-9). Hentet 10. September 2024 fra

<https://lovdata.no/dokument/NL/lov/2023-06-09-30?q=oppl%C3%A6ringslova>

Pearce, C. (2017). *A short introduction to attachment and attachment disorder* (2. utg.). Jessica Kingsley Publishers.

- Pianta, R.C., Hamre, B.K. & Mintz, S. (2012). *Classrom Assessment Scoring System*. CLASS. Secondary manual. Brookes
- Qvortrup, L. (2018). *Dette vet vi om profesjonelle læringsfellesskap* Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS
- Rønhovde, L. I. (2022) *Bekymringsfullt skolefravær-årsaker og tiltak*. Hentet 22. mai 2024 fra <https://www.utdanningsnytt.no/fagartikkel-skolefravaerskolevegring/bekymringsfullt-skolefravaer-arsaker-og-tiltak/310132>
- Smith, L (2009): Bowlbys teori om barnets bånd og empiriske studier av tilknytning. I: Gulbrandsen, L. M. (red): *Oppvekst og psykologisk utvikling. Innføring i psykologiske perspektiver*. Oslo. Universitetsforlaget.
- Statped.no (2021). Nevroutviklingsforstyrrelser. Hva er nevroutviklingsforstyrrelser. Oppdatert 10.06.2021. Hentet 15. september 2024 fra <https://www.statped.no/temaer/skolefravar-og-nevroutviklingsforstyrrelser/nevroutviklingsforstyrrelser/hva-er-nevroutviklingsforstyrrelser/>
- Schibbye, A. L. L. (1996). Anerkjennelse: En terapeutisk intervensjon. *Tidsskrift for norsk psykologforening*, 33(6), 530-537.
- Skjervold, A-K.,(2015). «Det er nå godt at hun bryr seg»-elever med AD/HD og deres opplevelser av relasjon til kontaktlærer. Hentet 16. august 2024 fra <https://utdanningsforskning.no/artikler/2015/det-er-na-godt-at-hun-bryr-seg----elever-med-adhd-og-deres-opplevelse-av-relasjon-til-kontaktlærer/>
- Strømstad, M., Nes, K. & skogen, K. (2004). *Hva er inkludering?* Vallset: Opplandske Bokforlag og Norges forskningsråd.
- Thagaard, T. (2019). *Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitative metoder*. Oslo: Bokforlaget.
- Thornquist, E. (2003). *Vitenskapsfilosofi og vitenskapsteori for helsefag*. Bergen: Fagbokforlaget
- Tjora, A.H. (2021). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis* (4. utg.). Oslo: Gyldendal
- Utdanningsdirektoratet (2018). *Overordnet del av læreplanverket*. Hentet 18. juli 2024 fra

<https://utdanningsforskning.no/artikler/2021/anerkjennelse-i-skolen--det-er-altfor-mange-elever-som-strever/>

Utdanningsdirektoratet (2024) Overordnet del profesjonelle læringsfellesskap og skoleutvikling. Hentet 11.07.2024 fra

<https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/3.-prinsipper-for-skolens-praksis/3.5-profesjonsfellesskap-og-skoleutvikling/?lang=nob>

Utdanningsdirektoratet (2016). Relasjoner mellom elever. Hentet 18.juli 2024 fra

<https://www.udir.no/laring-og-trivsel/skolemiljo/sosial-laring-gjennom-arbeid-med-fag/Relasjoner-mellom-elever/Larerelev-relasjonen-og-elevelev-relasjoner/?fbclid=IwAR36vZ-9vhZNSk1bQzRd5owahwuOgzMZugz2trZguu0CJ2jeXJoBGfVK8GE>

Utdanningsdirektoratet (2024). De viktigste endringene i ny opplæringslov. Hentet 20. august 2024 fra

<https://www.udir.no/regelverk-og-tilsyn/skole-og-opplaring/ny-opplaringslov/hva-er-nytt-i-ny-opplaringslov/hva-er-nytt-i-ny-opplaringslov/>

Utdanningsforskning.no (2019). Elever blir mer engasjerte av lærere som bryr seg. Hentet 18. juli 2024 fra

<http://www.utdanningsforskning.no/artikler/2019/elever-bli-mer-engasjerte-av-larere-som-bryr-seg/>

Urnes, A-G.(red.) (2018). *Den interaktive hjernen hos barn og unge – forståelse og tiltak ved nevroutviklingsforstyrrelser og nevropsykiatriske tilstander*. Oslo: Gyldendal

WHO, World Health Organization (2024). ICD-11 International Classification of Diseases 11 th Revision. Hentet 15. August 2024 fra

<https://icd.who.int/browse/2024-01/mms/en>

Yoro, A.J., Fourie, J.V. & Van der Merwe, M., 2020, 'Learning support strategies for learners with neurodevelopmental disorders: Perspectives of recently qualified teachers', African Journal of Disability 9(0), a561., Hentet 15. August 2024 fra

<https://doi.org/10.4102/ajod.v9i0.561>

10.0 Vedlegg

Vedlegg 1- Godkjenningsskriv fra SIKT

2024, 10:21

Vurdering av behandling av personopplysninger - Ref. 591668



Vurdering av behandling av personopplysninger

Referansenummer

591668

Vurderingstype

Standard

Tittel

Master i spesialpedagogikk. Problematisk skolefravær

Behandlingsansvarlig institusjon

Høgskolen i Innlandet / Fakultet for lærerutdanning og pedagogikk / Institutt for pedagogikk - Lillehammer

Prosjektansvarlig

Anne Lindblom

Student

Heidi Monica Østgård

Prosjektperiode

01.03.2024 - 15.09.2024

Kategorier personopplysninger

Alminnelige

Lovlig grunnlag

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

Behandlingen av personopplysningene er lovlig så fremt den gjennomføres som oppgitt i meldeskjemaet. Det lovlige grunnlaget gjelder til 15.09.2024.

Meldeskjema 

Kommentar

Sikts personverntjenester har vurdert endringene registrert i meldeskjemaet.

Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet med vedlegg. Behandlingen kan fortsette.

Vi har registrert 15.09.2024 som ny sluttdato for behandling av personopplysninger.

Det er gjort mindre endringer i informasjonsskriv og intervjuguide. Endringene påvirker ikke vår opprinnelige vurdering.

Forskningsdeltagerne har yrkesmessig taushetsplikt, og skal ikke dele taushetsbelagte opplysninger eller uttale seg identifiserende om enkeltelever overfor prosjektet.

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

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

Lykke til videre med prosjektet!

Vedlegg 2- Informasjonsskriv

Vil du delta i forskningsprosjektet

«Hvordan jobber skolen med å anerkjenne elever med nevroutviklingsforstyrrelser»?

Formålet med prosjektet

Dette er et spørsmål til deg om du vil delta i et forskningsprosjekt, en del av en masterstudie i spesialpedagogikk. Formålet med prosjektet er å få en forståelse over lærers opplevelser og erfaringer med arbeidet rundt elever med nevroutviklingsforstyrrelser.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Du får denne forespørselen fordi:

Dette masterprosjektet dreier seg om hvordan skolen jobber med å anerkjenne elever med nevroutviklingsforstyrrelser og dere er valgt ut som deltakere i prosjektet da tematikken er aktuelt for elever på ungdom skolene over hele landet. Det er til sammen tre skoler som får denne henvendelsen.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Høgskolen i Innlandet Fakultet for lærerutdanning og pedagogikk/institutt for pedagogikk – Lillehammer, er ansvarlig for personopplysningene som behandles i prosjektet. Prosjektansvarlig er Anne Lindblom, professor på Høgskolen i Innlandet.

Det er frivillig å delta

Det er frivillig å delta i prosjektet. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller senere velger å be om å få dine opplysninger slettet.

Hva innebærer det for deg å delta?

- Det skal gjøres et intervju med en av lærerne ved skolen.
- Omfanget beregnes til et intervju som varer mellom 45-90 minutter.
- Tidspunkt for intervjuet avtales senere, men det er ønskelig å gjennomføre det i løpet av februar/mars 2024.
- Personopplysninger som kan være aktuelle å samle inn er tittel på lærer som intervjues via lyd/videoopptak
- Opplysningene og intervjuet registreres med notater og lyd-/videoopptak.

Kort om personvern

Vi vil bare bruke opplysningene om deg til formålene vi har fortalt om i dette skrivet. Vi behandler personopplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket. Du kan lese mer om personvern på neste side.

Med vennlig hilsen

prosjektansvarlig

Professor Anne Lindblom

student

Heidi Monica Østgård

Vedlegg 3- Samtykkeerklæring

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om forskningsprosjektet

«Hvordan jobber skolen med å anerkjenne elever med nevroutviklingsforstyrrelser»?

Jeg har fått anledning til å stille spørsmål vedr prosjektet.

Jeg samtykker til:

- å delta i intervju
- at intervjuet tas opp

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

Vedlegg 4- Intervjuguide

Intervjuguide

Praktisk informasjon om intervjuet

Følgene intervjuguide skal brukes som et utgangspunkt for semistrukturert intervjuet. Jeg minner om at du som informant har taushetsplikt og ber deg om å snakke generelt i intervjusituasjonen. Dette for å unngå å gjøre det mulig å identifisere enkeltelever.

Introduksjon av informant

- Hvor lenge har du jobbet som lærer?
- Hva slags utdanning har du?
- Hvorfor valgte du læreryrket?
- Hvilke fag underviser du i?

Elever med nevrotviklingsforstyrrelser

- Hva vet du om nevrotviklingsforstyrrelser?
- På hvilken måte har du skaffet deg kunnskap og erfaring om nevrotviklingsforstyrrelser?
- Underviser du en eller flere elever med nevrotviklingsforstyrrelser?
- Hvilke nevrotviklingsforstyrrelser er det snakk om?
- Hvor godt informert er du om elevens utfordringer og behov for tilrettelegginger?
- På hvilken måte har du skaffet deg den informasjonen?
- På hvilken måte kan ulike utfordringer i denne elevgruppen gjøre det vanskelig for dem å oppnå et godt læringsutbytte?
- Hvilke positive og negative erfaringer har det gitt deg å ha kunnskap om denne elevgruppen?
- Hvor stor del av skoletiden trenger disse elevene tilpasset opplæring?

Opplæringsloven kapittel 11 Tilpassa opplæring og individuell tilrettelegging

Utdrag:

«Kommunen og fylkeskommunen skal sørge for at opplæringa er tilpassa, det vil seie at elevane får eit tilfredsstillande utbytte av opplæringa uavhengig av FORUTSETNINGER føresetnader, og at alle skal få utnytta og utvikla evnene sine.»

«Elevar har rett til individuelt tilrettelagd opplæring dersom dei treng det for å få tilfredsstillande utbytte av opplæringa»

- Hva tenker du om ordlyden i disse utdragene i forhold til opplærings situasjonen til elever med nevroutviklingsforstyrrelser?
- Hvilke muligheter og utfordringer kan skolen støte på ut ifra ordlyden i opplæringsloven?

Elevers opplæringstilbud – kartlegging av behov og tilpasset opplæring

- Hvordan vil du beskrive opplærings situasjonen til elever med nevroutviklingsforstyrrelser?
- Hvordan kartlegger du elevenes behov for tilrettelegging og tilpasset opplæring?
- I forhold til elevens innsats, mestring, læringsutbytte - Hvilket fokus har du i undervisning?
- Møter du noen hindringer som gjør at det blir vanskelig å få gitt disse elevene den opplæringen de har rett til? Hvilke?
- Skiller denne opplæringen seg fra den opplæringen andre elever får?
- Hva er det som er annerledes fra ordinær opplæring?

Inkludering og relasjoner

- Hvordan jobber du med inkludering i klasserommet i forhold til ulike tilpasninger?
- I hvilke undervisningssituasjoner er det lett å inkludere alle, og i hvilke situasjoner er det utfordrende å inkludere alle?
- Samarbeider du med andre i arbeidet med tilretteleggingen? Hvem?
- Hva tenker du er viktig i en lærer-elev-relasjon?
- Hvordan kommer du best i kontakt med eleven som har nevroutviklingsforstyrrelser?
- Hvilke erfaringer har du i relasjonsarbeid med enkeltelever som har nevroutviklingsforstyrrelser?

- Hvordan arbeider du med relasjoner i et klasseperspektiv?

Anerkjennelse i skolen

- Hva tenker du når jeg sier anerkjennelse?
- Hva tenker du om å anerkjenne elever ut ifra hvem dem er uansett funksjonsnivå?
- Hvilke konsekvenser vil det få å anerkjenne elevene?
- På hvilken måte kommer anerkjennelse frem i din tilrettelegging og undervisning av elever med nevroutviklingsforstyrrelser?
- Hvordan kommer ditt forhold til/forståelse for anerkjennelse til uttrykk i din undervisning?

Avsluttende spørsmål

Med bakgrunn i alle faktorene vi har snakket om:

- På hvilken måte kan ulike utfordringer i denne elevgruppen gjøre det vanskelig for dem å oppnå et godt læringsutbytte?
- Har du noe du ønsker å føye til i dette intervjuet?

Vedlegg 5- Koding av transkripsjonene

	1. FORSTÅELSE	2. ERFARINGER OG OPPLEVELSER	3. ELEVEN
intervju	1.1 Lærereens innsikt	2.1 Tid	3.1 Mestring
1.	<p>Følelse av å ikke strekke til</p> <p>Stille Krav til den som skal ha spes undervisning</p> <p>Øke kompetansen i skolen</p> <p>-----</p>	<p>Tilrettelegging tar tid, tiden strekker ikke til og kapasiteten er ikke der</p> <p>Mangler tid til å samarbeide med kollegaer om tilrettelegging</p> <p>-----</p>	<p>Å ha fokus på elevens mestring er det viktigste i undervisningen</p> <p>-----</p>
2.	<p>Det å kunne noe om det. Det gjør at vi ikke blir så oppgitt. At jeg ikke føler at jeg ikke strekker til</p> <p>Opplæringslovens §11 – jeg klarer ikke helt å si at det er så veldig stor forskjell fra det som har vært før. Den sier ingen ting om hvordan</p> <p>Hvis vi hadde visst hvordan, hadde vi gjort det</p> <p>Jeg kjenner jo det på meg selv noen ganger, at jeg er jo ikke enig i det som blir meg fortalt</p> <p>Synes det er vanskelig å forholde meg til de med autisme. Jeg er redd for å nærme meg</p> <p>Takler ikke så godt å bli avvist</p> <p>Jeg er nok litt brå, som kan være utfordrende for elevgruppa</p> <p>Ta avstand er ikke et alternativ</p> <p>-----</p>		<p>Tilrettelegging- noen elever fungerer det bra for. For andre så er ikke skolen et sted de ønsker å være, ikke mestrer å være</p> <p>Jeg tror at flere av de elevene ville hatt utbytte av andre læringsarenaer Mer praktiske oppgaver</p> <p>Det aller første er at de skal føle mestring. Det er det viktigste for da tror jeg læringsutbyttet kommer</p> <p>Setter sammen grupper med ulike elever, men gir de forskjellige ting å jobbe med innad i gruppa som er tilpasset. For å ufarliggjøre gruppearbeid</p> <p>Gir ikke lekser som ikke gir mestringsfølelse. Å gi de mer av det som ikke fungerer er lite hensiktsmessig</p> <p>Eksempel på logg: Skrive tre ting de har lært Skrive spørsmål vedr faget Skrive om hvordan du likte den måten du jobbet på, forklare det og begrunne Hva kan jeg som lærer gjøre for at du skal få det til bedre?</p> <p>-----</p>
3.	<p>Opplæringsloven § 11: Det skal mye til å være uenig i det som står der</p> <p>På grunn av bemanningsnormen kan det være vanskelig å følge loven, så vi må nok være ærlig på at vi ikke klarer å følge loven hver dag</p>		<p>Fokuset må være at elevene skal klare å oppnå det de har potensial til å oppnå.</p> <p>Fokuset er at man skal lære ting man kan dra med seg videre</p> <p>Den viktigste oppgaven er å legge til rette for at eleven kan lære så mye den kan</p>

	Om hvordan anerkjennelse kommer til uttrykk i undervisningen: Det går på å starte å være positiv til gjengen. At du kommer inn i klasserommet og du prøver skape en sånn hyggelig stemning, det er anerkjennelse bare det. Lær deg å være positiv-det ser ut som det er hyggelig å ha undervisning her.		At læreren vil at eleven skal føle mestring
	1.2 Å være bevisst sin rolle/ansvar	2.2 Struktur og læringsstrategier	3.2 Trygghet
1.	Må ha evnen til å by på seg selv Jeg velger alltid å vente med å lese elevmapper, fordi jeg vil ikke at det skal farge hvordan jeg ser på det.	Mengdetrening på Basic ting i fagene er med på å gjøre selvstendige elever.	Må ta dem for de dem er – jeg tror de blir tryggere da
2.	Det er en utfordring med veldig rigide voksne, lærerne som jobber på skolen. Fokus på at alle skal behandles likt Det kan være ikke ønske om å gjøre forskjell på elever, f.eks. å gi de lengere tid på innleveringer Kan være mangel på kunnskap Jeg synes jo ofte at det går på at man ikke har tillit til at de elevene faktisk får til noe Dynamisk tilnærming til opplæring når man følger elevene over 3 år. Ser progresjonen Anerkjenne eleven? Jeg må legge opp undervisningen på en annen måte enn jeg hadde tenkt Det fører til at jeg kanskje må ta et oppgjør med meg selv, og det jeg har gjort før og tenkt og tror er riktig. Jeg må orke å anerkjenne det. Jeg må rett og slett orke å tenke hva det betyr	Innført i de klassene jeg har, så skriver jeg logg på nettressursen. Da kan det være hva de har fått ut av timen faglig Det kan være spørsmål om arbeidsform, eller om tilbakemeldinger fra meg om jeg har gjort det bra Lærer elevene å bruke Cornellnotat, en noteringsteknikk Jeg bruker mye bilder, bruker mye fortellinger og prøver å variere så mye som mulig	Forståelse av å trenge pauser fra klasserommet og arbeidsoppgaver Gruppearbeid med tilpasninger for å ikke bli sett på som annerledes gir muligheten til å få brukt flere sider av seg selv Og så snakker vi mye om i klassen at vi ikke er like, heldigvis, at det er en fin ting Noen er gode til noe, andre er gode til andre ting, men alle er gode til noe. Et inkluderingsperspektiv det der Vise tillit i relasjonen, at jeg er den voksne som tar ansvar, men bruke humor og ha evnen til å gjøre forskjell når det trengs Relasjonsarbeid tar tid- bruk tiden, i friminutter eller i timen når de trenger hjelp «jeg er interessert i hva du er interessert i» Bli stilt krav til – for hvis ingen stiller krav til meg, så betyr det at jeg ikke tror jeg kan få til noen ting Riktig kjemi er en viktig faktor og det handler om hvordan jeg fremstår Vise tillit, skaper tillit Jeg er veldig bevisst i valg av undervisningsmetoder Bruke eleven sin logg i samarbeid om eleven Informasjonsflyt i kollegiet Når du ikke kjenne eleven godt nok, gjør du noe feil
3.	Vurdering er en viktig greie, men Fokuset burde vært på læring og ikke prestasjon	Det finnes mange undervisningsformer som en del elever sliter med. Savner de praktiske fagene	

			<p>At eleven vet at du vil h*n vel, at det går på hvordan man henvender seg til eleven</p> <p>At eleven føler seg viktig «jeg betyr noe»</p> <p>Jeg har mange samtaler med elevene, en til en eller i grupper. Nr 1 er: skap relasjon Nr 2: spør alltid hva eleven vil, hva funker for den enkelte og når fungerer det best. Som lærer må jeg skjønne det</p> <p>Du må ha humor. Det står ikke i KL at en lærer skal være morsom, men det bør man. Man bør tilstrebe å by på seg selv. Du bør være litt morsom og tåle å drite deg ut litt. Breaking the ice</p> <p>Humor skaper interesse og engasjement og god relasjon.</p> <p>Anerkjennelse er det viktigste ordet i en relasjon</p> <p>Anerkjennelse har med at man skal bli sett på en positiv måte på den man er, selv om læreren har andre interesser eller verdier, så skal du bli anerkjent for den du er.</p> <p>Ta initiativ til å prate med elevene, når du ikke «må»</p>
	1.3 Verdier og holdninger	2.3 Stille krav til eleven	3.3 Bli tatt på alvor
1.		«Bli kjent fasen» kan være utfordrende med å lete seg frem i hvor mye eleven kan pushes så h*n ikke låser seg	<p>Viktig for meg at eleven forstår at jeg vil h*n vel</p> <p>Å lytte til elevens behov</p> <p>«Bli kjent fasen» kan være utfordrende for eleven</p> <p>Viktig å ta elevens perspektiv</p> <p>Anerkjenne elevenes ulikheter, behov og utfordringer</p>
2.	<p>Jeg tror at hvis jeg vet alt til å begynne med, så vil jeg kanskje lage problemer som ikke er der</p> <p>Det burde ha vært en ressursstasjon</p>	<p>Jeg har tro på å stille krav og si at jeg tror de kan få til noe.</p> <p>Direkte samtaler med eleven</p>	<p>Utfordringer kan være å komme i posisjon til samtaler, og ha tid til det</p> <p>Jeg godtar at du har det sånn, eller at du tenker sånn, eller føler sånn. At jeg på en måte gir deg rett til å ha det sånn. At jeg prøver å ta hensyn til det i samspeillet.</p>
3.	<p>I noen tilfeller skulle disse elevene bli møtt med blanke ark. Noen ganger er forhåndsinformasjon bra,</p>		<p>Å sitte rolig å følge med på undervisning eller jobbe med noe</p>

	<p>andre ganger kan det være informasjon om eleven som ikke er til elevens beste</p> <p>Godt samarbeid med PPT og andre er viktig</p> <p>Historisk sett var det jo lærere som skulle putte kunnskapen i eleven</p> <p>Problemet med skolen er at elever vurderes etter en norm ikke ut ifra hva de mestrer. Med det legger vi opp til å lage tapere og hierarki og greier som skolesystemer</p> <p>Alle skal ikke lære alt. Alle skal ikke lære det samme, fordi vi er forskjellige</p> <p>Man må være genuint opptatt av elevene – å få elevene til å føle seg sett og føle seg vel «Du vil meg vel»</p> <p>Du kan ikke forstå relasjoner som noe annet enn personlig. Når du jobber med elever, kan det ikke være en overfladisk relasjon Du må ha noe i øya eller ansiktet som eleven opplever som trygghet</p> <p>Man må snu speilet.</p> <p>Det sier seg selv at en elev som føler seg anerkjent og som har en god relasjon til lærere, vil ha helt andre forutsetninger for å høre på instruksjoner, kunne ta læring osv.</p>		<p>over tid sier seg selv at det kan bli et problem for eleven</p> <p>Skolestrukturen er for dårlig slik den er nå</p> <p>Jeg ser deg. Jeg er interessert i det du er, og det du liker. Hvis du som lærer gleder deg samtidig, da har du ikke noe stress med å skape en relasjon</p>
	1.4 Klasseledelse	2.4 Forventninger til eleven	
<p>1.</p> <p>Jeg er streng og har forventninger til dem, men så kan vi tulle og ha det moro</p> <p>Jeg er en autoritativ klasseleder</p> <p>-----</p> <p>2.</p> <p>Mine timer starter ofte med en gjennomgang av hva vi skal gjøre, og så går jeg gjennom og viser, og så jobber elevene på egenhånd</p> <p>Innholdet i timen ledes av meg, ikke elevene. det minner jeg dem på hele tiden</p> <p>I klasser som ikke har en klasseleder, blir det utrygt For denne elevgruppa, som alle andre elevgrupper, så tror jeg at sterk klasseledelse er den beste tilpassingen</p> <p>-----</p>	<p>Å anerkjenne handler om riktig forventninger til eleven</p> <p>Man må ha forventninger</p> <p>-----</p>		

<p>3.</p>	<p>I god klasseledelse ligger ro og trygghet, og det går på relasjoner</p> <p>Elevene står og hilser, det høres jo gammeldags ut, men alle står og hilser ved hver start av timen. Når du får til det på en god måte, da kan du starte undervisningen relativt umiddelbart</p> <p>Korte, greie instruksjoner som elevene skjønner, ikke 25 minutter med instruksjoner dem ikke skjønner Komme kjapt i gang med aktiviteten for å gjøre elevene aktive</p>	<p>-----</p>	<p>-----</p>
	<p>1.5 Kunnskap om elever med NOF</p>	<p>3.5 Inkludering og Erfaringer med tilrettelegging for elever med NUF</p>	
<p>1.</p>	<p>Jeg vet at det er ulike diagnoser i forhold til sånn som autisme, aspergers, ADHD.</p> <p>Skaffet meg kunnskap ved at jeg har hatt elever med de ulike forstyrrelsene</p> <p>Man blir informert om denne eleven og h*ns utfordringer</p> <p>Det må ikke være uforutsigbart</p> <p>Informasjon via møtevirksomhet med PPT og BUP</p> <p>Ønsker mer kunnskapsdeling i kollegiet og kursing</p>	<p>Krever mye ressurser og riktig bruk av ressurser</p> <p>Faglærere som lager «opplegget» og en ufaglært som gjennomfører</p> <p>Dele inn i små grupper fungerer bra</p> <p>Mange elever er veldig pliktoppfylgende</p> <p>Læringsutbyttet kunne vært bedre, ved å bruke mer tid på det de er gode på</p> <p>Noen elever med NUF forstår ikke alltid hvorfor de skal gjøre ting..</p> <p>Abstrakte oppgaver kan være utfordrende</p> <p>Det er vanskelig å inkludere alle, men når vi jobber med stasjonsundervisning er det lett</p>	
<p>2.</p>	<p>-----</p> <p>Det er ADHD, Tourettes, Autisme spektra, men kan også være OCD av noe slag</p> <p>Jeg vet det er mange forskjellige plager som oppmerksomhet, de kan være sensitive for lyder, berøring og lys.</p> <p>Det kan dreie seg om lærevansker</p> <p>Vanskeligheter med sosiale relasjoner</p> <p>Noen har kombinasjoner av de ulike diagnosene, og noe som gjør behov for tilpassing sterkere</p>	<p>-----</p> <p>Skolen er lagt opp til mye stillesitting, mye formidling. Hvis du har problemer med oppmerksomheten, så er det et problem</p> <p>Mange elever i klasserommet gjør det trangt. Det går utover læringsutbytte til de som trenger ro rundt seg og kanskje er sensitive på lyder eller berøring</p> <p>Det er lettest å inkludere alle når du har lærerstyrt undervisning</p> <p>Mange av elevene hater gruppearbeid, læringspartnere fungerer bedre</p>	

<p>3.</p>	<p>Indre og ytre faktorer kan ligge til grunn for behovet av tilrettelegging gjennom dagen</p> <p>Jeg kunne tenke meg mer kunnskap om hvordan jeg skal lage oppgaver for elever med ulike NUF</p> <p>-----</p> <p>Faglig sett har jeg ikke studert tematikken, men har vært bort i mange elever med ulike typer problemstillinger rundt det</p> <p>At ikke hjernen hos noen fungerer akkurat som det gjør hos alle de andre, at det er mange ulike varianter</p> <p>Det kan være alt fra konsentrasjonsvansker til mer spesifikke diagnoser.</p> <p>Men jeg vet at det er en greie man må ta hensyn til fordi det preger elevene i stor grad</p> <p>Jeg klarer å se et lite fellestrekk hos en del av dem gjennom å lære hvordan elever oppfører seg, så skjønner man litt hvordan utfordringen deres fungerer i praksis</p> <p>Hatt noe kursing på tematikken</p>	<p>-----</p> <p>Føler meg noen ganger utilstrekkelig som lærer</p> <p>Hvis undervisningen er lagt opp til at det er rom for å bevege seg litt, hadde det vært bra for konsentrasjonen</p> <p>Læringspartner eller gruppearbeid er inkluderende. Det må skje organisert og ordentlig</p> <p>Forståelse for hvordan eleven har det, gjør det lettere å tilrettelegge</p>	
------------------	--	--	--