



Uit

NORGES
ARKTISKE
UNIVERSITET

HSL-fakultetet, Institutt for lærerutdanning og pedagogikk, Campus Alta

Psykososialt miljø – et relasjonelt perspektiv på klassefelleskap

En kvalitativ undersøkelse om hvordan det pedagogiske personalet beskriver den gjensidige påvirkningen mellom det psykososiale klassemiljøet og elever med nevrobiologiske vansker

Fredrik Danielsen & Ina Marita Turi

Masteroppgave i spesialpedagogikk. November 2016



Innholdsfortegnelse

| | | |
|-------|---|----|
| 1 | Innledning..... | 1 |
| 1.1 | Tema og aktualitet | 1 |
| 1.2 | Bakgrunn for valg av tema og formål med prosjektet..... | 4 |
| 1.3 | Problemstilling..... | 5 |
| 1.4 | Avgrensing av studien | 6 |
| 1.5 | Oppgavens oppbygning | 7 |
| 2 | Teoretiske perspektiver | 9 |
| 2.1 | Den norske grunnskolen | 9 |
| 2.1.1 | Skolens mandat | 9 |
| 2.1.2 | Pedagogisk personale | 11 |
| 2.1.3 | Kompetansetrekanten | 12 |
| 2.1.4 | Ulike roller | 13 |
| 2.2 | Psykososialt miljø..... | 14 |
| 2.2.1 | Begrepsavklaring..... | 14 |
| 2.2.2 | Psykisk helse | 17 |
| 2.2.3 | Faktorer i et godt psykososialt miljø..... | 18 |
| 2.3 | Nevrobiologiske vansker | 25 |
| 2.3.1 | Begrepsavklaring..... | 26 |
| 2.3.2 | Oppmerksomhet og hukommelse..... | 27 |
| 2.3.3 | Eksekutive funksjoner | 28 |
| 2.3.4 | ADHD, Tourettes og ODD..... | 28 |
| 2.3.5 | Nevrobiologiske vansker i skolen | 32 |
| 3 | Metodisk tilnærming | 37 |
| 3.1 | Casestudiedesign | 37 |
| 3.2 | Kvalitativ undersøkelse | 39 |

| | | |
|-------|--|----|
| 3.2.1 | Diamanten – en visuell metode | 40 |
| 3.2.2 | Fokusgruppe- og individuellintervju | 40 |
| 3.3 | Hermeneutikk | 42 |
| 3.3.1 | Hermeneutikk som filosofisk teori | 43 |
| 3.3.2 | Hermeneutikk som analyseredskap | 44 |
| 3.3.3 | Egne vitenskapelige ståsteder – forforståelse og fordommer..... | 48 |
| 3.4 | Utvalg av intervjupersoner | 49 |
| 3.5 | Fremgangsmåte for datainnsamling..... | 51 |
| 3.5.1 | Diamantintervjuet..... | 51 |
| 3.5.2 | Fokusgruppeintervju..... | 52 |
| 3.5.3 | Transkribering og kategorisering | 53 |
| 3.6 | Etiske overveielser..... | 54 |
| 3.7 | Kvalitet i forskningsarbeidet | 56 |
| 3.7.1 | Overførbarhet | 58 |
| 4 | Empiri og drøfting..... | 59 |
| 4.1 | Bakgrunnsopplysninger om intervjupersoner..... | 60 |
| 4.2 | Resultatdel; Forståelser og beskrivelser av det psykososiale miljøet..... | 61 |
| 4.2.1 | Begrepsdefinisjon..... | 62 |
| 4.2.2 | Klasseledelse | 64 |
| 4.2.3 | Relasjon lærer - elev..... | 66 |
| 4.2.4 | Relasjon elev – elev..... | 68 |
| 4.3 | Drøftingsdel; Forståelser og beskrivelser av det psykososiale miljøet..... | 70 |
| 4.3.1 | Jussen glemt eller ikke kjent | 71 |
| 4.3.2 | Sammenhengen helse, trivsel og læring | 73 |
| 4.3.3 | Lede et læringsfellesskap | 78 |
| 4.3.4 | Relasjonskompetanse | 84 |

| | | |
|-------|---|-----|
| 4.4 | Resultatdel; Kompetanse om nevrobiologiske vansker..... | 91 |
| 4.4.1 | Teoretisk kunnskap | 91 |
| 4.4.2 | Yrkesspesifikke ferdigheter..... | 94 |
| 4.4.3 | Personlig kompetanse..... | 97 |
| 4.5 | Drøftingsdel; Kompetanse om nevrobiologiske vansker..... | 99 |
| 4.5.1 | Diagnoseforståelse | 99 |
| 4.5.2 | Assistentene – en glemt ressurs?..... | 106 |
| 4.5.3 | System-, person- eller relasjonelle forklaringer? | 109 |
| 4.6 | Resultatdel; Gjensidig påvirkning mellom det psykososiale miljøet og eleven med nevrobiologiske vansker..... | 112 |
| 4.6.1 | Elevens påvirkning | 113 |
| 4.6.2 | Det psykososiale miljøets påvirkning | 116 |
| 4.7 | Drøftingsdel: Gjensidig påvirkning mellom det psykososiale miljøet og eleven med nevrobiologiske vansker..... | 118 |
| 4.7.1 | Eleven i fokus..... | 118 |
| 4.7.2 | Tourettes syndrom og håndtering av vokale tics..... | 119 |
| 4.7.3 | Nødvendigheten av aldersadekvat informasjon | 119 |
| 4.7.4 | Klasserom vs. friminutt..... | 121 |
| 4.7.5 | Positive bidrag..... | 123 |
| 5 | Avslutning | 127 |
| 5.1 | Gjensidig påvirkning mellom det psykososiale klassemiljøet og eleven med nevrobiologisk vanske..... | 128 |
| 5.2 | Relasjonelt perspektiv og spørsmål om teoretisk kunnskap | 129 |
| 5.3 | Betydning utover den enkelte lærer og den enkelte skole..... | 130 |
| 5.4 | Konklusjon..... | 131 |
| | Litteratur..... | 134 |
| | Vedlegg | 140 |

| | |
|---|-----|
| Vedlegg 1 – illustrasjonsbilder i den visuelle metoden «diamanten» | 140 |
| Vedlegg 2 – informasjonsskriv til rektor ved xxxxx skole | 147 |
| Vedlegg 3 – informasjonsskriv og samtykkeerklæring til det pedagogiske personalet | 148 |
| Vedlegg 4 – informasjonsskriv og samtykkeerklæring til foresatte..... | 151 |
| Vedlegg 5 – intervjuguide | 154 |
| Vedlegg 6 – godkjenning fra NSD | 156 |

Forord

Denne masteroppgaven avslutter vårt vitenskapelige studie i spesialpedagogikk ved Universitetet i Tromsø, Norges Arktiske Universitet.

Aller først ønsker vi å takke våre intervjupersoner som stilte opp og delte sine fortellinger med oss! Tusen takk!

Videre vil vi rette en stor takk til vår veileder og leder for HELT-prosjektet, Mirjam Harkestad Olsen, som har delt sin kunnskap med oss og guidet oss gjennom hele prosessen. Du har vært en fantastisk inspirasjon, refleksjonspartner, hjelp og støtte under hele masterstudiet. Uten din veiledning hadde vi ikke kommet i mål. Hjertelig takk!

Vil også takke utdanningsfondet ved Fakultetet for humaniora, samfunnsvitenskap og lærerutdanning, UiT Norges arktiske universitet, for masterstipendet vi mottok.

Til slutt ønsker vi å takke vår kjære datter, Mathea, som har vært tålmodig, forståelsesfull og motiverende under denne prosessen. Uten din støtte, hadde ikke mamma og pappa kunnet gjennomføre masterstudiet samtidig. Du har vært, og er fortsatt super! Duhát giitu biiggážan!

Alta, november 2016

Fredrik Danielsen & Ina Marita Turi

1 Innledning

1.1 Tema og aktualitet

Hovedtemaet i denne masteroppgaven er det psykososiale miljøet ved skolen. Vi ønsker å få et innblikk i det psykososiale klassemiljøet når en eller flere elever i klassen har fått en diagnose knyttet til nevrobiologiske vansker. Sentralt i studiet er å få en forståelse av hvordan det psykososiale klassemiljøet, altså klassen som helhet, påvirker eleven med nevrobiologisk vanske, og hvordan eleven med nevrobiologisk vanske påvirker det psykososiale klassemiljøet. Fokuset kommer til å ligge på denne gjensidige påvirkningen.

I denne masteravhandlingen vektlegger vi stemmen til de som i sitt virke møter elevene daglig og som selv er en del av det psykososiale klassemiljøet. Vi vil derfor belyse temaet psykososialt miljø fra det pedagogiske personalets perspektiv, gjennom kvalitative intervjuundersøkelser. I denne sammenhengen rommer begrepet pedagogisk personale kontaktlærere, ressurslærere og assistenter. Selv om assistentene ikke nødvendigvis har pedagogisk kompetanse, har vi valgt å inkludere de i begrepet *pedagogisk personale*, fordi de hjelper til i opplæringen og har ofte tett kontakt med enkeltelever som behøver mer oppfølging i undervisningen. Disse yrkesgruppene samhandler daglig med klassen og enkeltelevne og har den sentrale oppgaven å jobbe for et godt psykososialt miljø, gjennom å fremme helse, trivsel og læring for alle elever.

Begrepet psykososialt miljø er et kjent begrep i den norske skolen, da psykososialt miljø er en lovfestet rettighet for alle elever, som skolen må forholde seg til. Opplæringsloven § 9a-1 slår fast at alle elever har rett til et godt psykososialt miljø som skal fremme helse, trivsel og læring. Videre står det i § 9a-3 at skolen aktivt og systematisk skal arbeide for å fremme et godt psykososialt miljø, slik at enhver elev skal kunne oppleve trygghet og sosial tilhørighet i skolen. Ordlyden i lovverket presiserer at skolen skal jobbe forebyggende med elevenes skolemiljø og motvirke fysiske og psykiske plager og lidelser, mistrivsel og dårlig læringsmiljø. Læreplanverket presiseres at skolen skal utvikle selvstendige personligheter med sosiale ferdigheter slik at elevene blir i stand til å delta i det sosiale fellesskapet (Utdanningsdirektoratet, 2006b).

Veilederen for opplæringslovens kapittel 9, som omhandler elevenes skolemiljø, definerer begrepet psykososialt miljø som «de mellommenneskelige forholdene på skolen, det sosiale

miljøet og hvordan elevene og personalet opplever dette» (Utdanningsdirektoratet, 2011). Enhver elev har sin egen subjektive rett til å definere om det psykososiale miljøet oppleves som godt og tilfredsstillende. I et rundskriv fra Utdanningsdirektoratet (2015) «Retten til et godt psykososialt miljø» nevnes noen eksempler som indikerer hva et dårlig psykososialt miljø er; blant annet dårlig klasseledelse, negativ lærerfremferd, uro i klassen og krenkende atferd som mobbing, diskriminering, trakassering, vold eller rasisme.

Når vi skal skrive om skolens arbeid med å fremme et godt psykososialt miljø, må vi også skrive om det grunnleggende prinsippet Midtlyngutvalget presenterer i skrevet «Rett til læring», som sier at alle elever har rett til tilpasset og likeverdig opplæring i en inkluderende skole for alle (NOU, 2009: 18). Videre berører vi psykisk helse og faktorer som kan styrke barnas psykiske helse. Helsedirektoratet (u.å.) skriver «Å skape et godt psykososialt miljø» trekker frem fem grunnleggende forhold og kjennetegn ved et godt psykososialt miljø. Når vi senere skal presentere våre funn og analysere empirien, tar vi utgangspunkt i tre av disse faktorene; lærerens evne til å lede klasser og undervisningsforløp, positive relasjoner mellom elev og lærer, og positive relasjoner blant elevene.

Moen (2016) skriver at en inkluderende skole har et sosialt miljø med positive relasjoner. For at det pedagogiske personalet skal kunne fremme et godt psykososialt miljø som skal bidra til en faglig, sosial og personlig utvikling hos barna, må de voksne ha gode relasjoner med sine elever. En problematisk relasjon mellom den profesjonelle og barnet kan være en risikofaktor som både skaper og fastholder et dårlig læringsmiljø (Linder, 2012). En dansk studie konkluderer at jo oftere elever har negative samspillsopplevelser med sin lærer, desto mindre lyst har de til å gå på skolen (Juhl, 2009, gjengitt etter Linder, 2012). Hattie (2013) tar for seg koblingen trivsel og læring når han skriver at relasjonen mellom lærer og elev er den faktoren som har størst effekt på læringsutbytte. Det finnes også studier som viser at gode relasjoner mellom læreren og elever skaper gode relasjoner mellom elevene (Buli-Holmberg & Moen, 2016; Farmer, Lines, & Hamm, 2011). Nordahl, Flygare, og Drugli (2013) henviser i artikkelen «Relasjoner mellom elever», til Pedersen (1998) som skriver at inkludering innebærer å ha tilhørighet i en gruppe av jevnaldrende. Skolen skal dermed sikre at alle elever skal føle en sosial tilhørighet blant sine medelever, men også i møte med det pedagogiske personalet. Elevene skal videre oppleve trygghet i det sosiale læringsmiljøet. En tydelig klasseledelse legger til rette for at elever skal lykkes og mestre skolegang (Tveit, 2012). For at alle elever skal oppleve mestring, må opplæringen være tilpasset den enkeltes evner og

forutsetninger (Gustafson & Sevje, 2015). Dette medfører at lærere har et ansvar for å utvikle evnen til å lede klasser og undervisningsforløp på en god måte (Gustafson & Sevje, 2015; Hattie, 2013).

Når vi har valgt å se på den gjensidige påvirkningen mellom det psykososiale klasse miljøet og elever med nevrobiologiske vansker, vil vi også skrive generelt om nevrobiologiske vansker og mer spesifikt om noen diagnoser som er aktuelle i vår empiri. Nevrobiologiske vansker er fellesbetegnelse på en stor gruppe av lidelser, der de vanligste diagnosene er ADHD (Attention Deficit Hyperactivity Disorders), lærevansker, og autisme, mens forstyrrelser med lavere forekomster er Tourettes syndrom (Folkehelseinstituttet, 2009: 8). Felles for disse lidelsene er at det er forstyrrelser i hjernens frontale områder, som igjen kan føre til utfordringer knyttet til utførende kognitive funksjoner, som for eksempel målbevisst atferd, fortløpende beslutninger, evaluering av handlinger, kontroll av atferd og impulsivitet, oppmerksomhet og arbeidsminne (Eslinger, Flaherty-Craig, & Benton, 2004; Hoem, 2013; Malt, 2015). Dette kan medføre store utfordringer i hverdagen og i sosiale settinger, som for eksempel i klasserommet. Tilstander knyttet til nevrobiologiske vansker kan derfor ha stor innvirkning på disse elevers psykososiale miljø og psykiske helse. Statistisk sett vil det være én elev med ADHD i hver klasse (Gillberg, 1998). Hvis vi enda trekker frem forekomsten av de andre diagnosene knyttet til nevrobiologiske vansker, kan det være enda flere elever i klasser som muligens har spesielle behov for tilretteleggelser, tilpasning, hjelp og støtte.

Videre viser tidligere undersøkelser at elever med nevrobiologiske vansker ofte har høy forekomst av psykiske lidelser (Strand, 2009). Folkehelseinstituttet (2009: 8) har lagt frem rapport som viser disse store forekomster av psykiske plager og lidelser blant barn og unge i Norge. Olsen og Mikkelsen (2015) skriver at dårlig psykisk helse kan føre til at mange elever kommer til kort i det psykososiale miljøet, fordi kravene fra skolen kan oppleves som utfordrende. En mulig konsekvens kan være at disse elevene får utagerende atferd (Berg, 2012).

Engh (2014) skriver at disse elevene vil ha spesielt god nytte av stødig klasseledelse og gode relasjoner. Det blir derfor sentralt for det pedagogiske personalet å fremme psykisk helse gjennom et godt psykososialt miljø. Det innebærer at det pedagogiske personalet må ha kunnskap om nevrobiologiske vansker slik at de kjenner til hvordan det psykososiale klasse miljøet kan og bør tilrettelegges for å ivareta behovene til disse elevene. Samtidig bør

det pedagogiske personalet kjenne til hvordan elever med nevrobiologiske vansker kan påvirke det psykososiale klassemiljøet, slik at lærere også kan ivareta de øvrige elevene i klassen. Denne gjensidige påvirkningen er aktuell å skrive om da trolig de fleste lærere og assistenter i løpet av sin karriere, vil erfare å jobbe i klasser der en eller flere elever har nevrobiologiske vansker.

1.2 Bakgrunn for valg av tema og formål med prosjektet

Da vi startet masterstudiet ved UiT, fikk vi kjennskap til et flerårig forskningsprosjekt, «Helse, Læring og Trivsel i skolen» (HELT), ledet av førsteamanuensis Mirjam Harkestad Olsen. Prosjektet er et samarbeid mellom en kommune, Regionalt Samarbeidskontor for Kommunene i det aktuelle området (RSK) og UiT Norges arktiske universitet. Formålet med HELT-prosjektet er å fremme et godt psykososialt klassemiljø gjennom å ta utgangspunkt i det særskilte behovet elever med en nevrobiologisk vanske har for tilrettelegging og oppfølging. Det legges opp til innovasjonsarbeid med mål om å ivareta disse områdene. Samtidig er innovasjonene tenkt å gagne hele klassen da de skal ha form som klasseomfattende tiltak med sikte på å fremme struktur og forutsigbarhet i skolehverdagen for alle elever.

HELT-prosjektet var i oppstartsfasen da vi startet opp med masterstudiet vårt. Denne masteroppgaven er en del av den innledende kartleggingsfasen i HELT. Annen datainnsamling i kartleggingsfasen var elevundersøkelser og kartlegging av elevenes fysiske miljø, som ble gjennomført av andre deltakere i prosjektet. Basert på denne kartleggingen vil prosjektet assistere lærerne i gjennomføring av aksjoner med mål å forbedre det psykososiale miljøet i deltakerklassene. Prosjektskolen er en 1. – 7. skole med ca. 20 elever i hver klasse. Tre av klassene er med i prosjektet og alle har én eller flere elever med en nevrobiologisk vanske med atferdsutslag.

Formålet med vårt prosjekt er å undersøke læreres og assistenters refleksjoner knyttet til det psykososiale miljøet. Denne informasjonen er viktig for det videre aksjonsarbeidet med HELT, men også for det pedagogiske personalet som jobber i skoler med klasser som har elever med nevrobiologiske vansker. Utdanningsdirektoratet (2006a) skriver i rapporten «Barn og unge med AD/HD» at elever med ADHD forstyrrer og forstyrres av det skolefaglige og sosiale miljøet og trenger derfor ofte en spesialpedagogisk innsats. Vi ønsker å legge til grunn et pedagogisk perspektiv og undersøke klasser med flere nevrobiologiske vansker, slik

at den nye kunnskapen kan være nyttig for lærere, barnehagelærere og spesialpedagoger som skal jobbe med å fremme et godt psykososialt miljø i barnegrupper, der noen barn har nevrobiologiske vansker.

Det finnes mye forskning innenfor temaet psykososialt miljø og innenfor temaet barn med nevrobiologiske vansker. Problematferd i skolen er det også skrevet en del om allerede, for eksempel Nordahl, Sørli, Tveit, og Manger (2003) og Holland (2013). Det fremstår derfor som en utfordring å frembringe ny teoretisk innsikt gjennom vårt masterprosjekt. Vi mener likevel vårt fokus på den gjensidige påvirkningen kan belyse temaene fra en litt annen vinkel. Etter vårt kjennskap finnes det lite forskning som ser på hvordan elever med diagnoser som ADHD, Tourettes Syndrom og Opposisjonell atferdsforstyrrelse påvirker klassens psykososiale miljø, og som samtidig ser på hvordan det psykososiale klassemiljøet påvirker disse elevene. Denne dynamiske prosessen ønsker vi å undersøke fra det pedagogiske personalets perspektiv. At vi også har intervjuet de respektive klassenes assistenter mener vi gir en ekstra dimensjon til vårt datamateriale, da denne yrkesgruppen ofte jobber tett med elever med for eksempel nevrobiologiske vansker, men kanskje ikke så ofte deltar i forskningsprosjekter.

1.3 Problemstilling

Gjennom studiet ønsker vi å generere kunnskap om den gjensidige påvirkningen i lys av teori psykososialt miljø og hva det pedagogiske personalet forteller om den erfarte virkeligheten når en elev i klassen har en diagnose knyttet til nevrobiologisk vanske. Problemstillingen vår blir da som følger:

«Hvordan beskriver det pedagogiske personalet den gjensidige påvirkningen mellom det psykososiale klassemiljøet og elever med nevrobiologiske vansker?»

Som problemstillingen tilsier, tar vi utgangspunkt i fortellingene fra det pedagogiske personalets perspektiv. Det er lærere og assistenter som skal fortelle om sine refleksjoner rundt det psykososiale klassemiljøet når de har en eller flere elever med nevrobiologiske vansker. Vi bruker ordet «beskriver» i problemstillingen, fordi vi kan ikke få fullstendige svar på hva det pedagogiske personalet tenker, mener, erfarer eller opplever. Vi kan bare ta utgangspunkt i de beskrivelsene intervjupersonene velger å dele med oss. Videre har vi valgt å bruke spørreordet «hvordan», fordi vi vet ikke på forhånd hvordan intervjupersonene reflekterer over temaet som skal undersøkes. Vi ønsker å identifisere beskrivelsene til

intervjupersonene og syns hvordan-problemstilling passer bra når vi vil undersøke et tema som vi vet lite om fra før.

For å belyse og utdype problemstillingen, har vi formulert følgende forskningsspørsmål:

- Hvordan forstår det pedagogiske personalet begrepet psykososialt miljø og hvordan beskrives klassens psykososiale miljø?
- Hvilken kompetanse har det pedagogiske personalet om nevrobiologiske vansker?
- Hva forteller det pedagogiske personalet om påvirkningen eleven med nevrobiologisk vanske har ovenfor det psykososiale klasse miljøet?
- Hva forteller det pedagogiske personalet om påvirkningen det psykososiale klasse miljøet har ovenfor eleven med nevrobiologisk vanske?

Disse fire forskningsspørsmål skal hjelpe oss å holde den røde tråden gjennom hele studiet, og guide oss i riktig retning. Siden psykososialt miljø er hovedbegrepet, ønsker vi å vite hva lærere legger i begrepet og hvilke faktorer de trekker frem som viktige for å skape et godt psykososialt klasse miljø, samtidig som vi ønsker å vite hvordan de beskriver klassens psykososiale miljø. Vi ønsker også å vite hva intervjupersonene legger i begrepet nevrobiologiske vansker og hvilke kompetanse de har om elever med diagnoser knyttet til nevrobiologiske vansker Dette skal gjøre oss i bedre stand til å forstå og fortolke deres refleksjoner om den gjensidige påvirkningen, som de to siste forskningsspørsmålene skal belyse.

1.4 Avgrensning av studien

Skal en forskningsstudie bli gjennomførbar og levere konkrete resultater, må den spisses og avgrenses. Med deltakelse i HELT-prosjektet ble undersøkelsen rettet mot psykososialt miljø i skolen og mot lærere og assistenter som prosjektdeltakere. Vi er klar over at arbeidet med å fremme helse, trivsel og læring blant elevene berører alle skolens ansatte, men vår problemstilling berører ikke disse andre yrkesgruppene i skolen; som ledelse, andre lærere, vaktmestere, rengjørere, osv. Med andre ord ble perspektivene til andre ansatte i skolen og skoleledelsen valgt bort, samtidig som vi også valgte bort foresatte og elever. Vi valgte å rette fokuset mot det pedagogiske personalet og deres beskrivelser av det psykososiale klasse miljøet.

Det pedagogiske personalets arbeid med å fremstå som god klasseleder og danne gode relasjoner i klassen har stor betydning for elevenes helse, trivsel og læring (Helsedirektoratet, u.å.), og vi ønsket derfor å høre hva lærere og assistenter forteller om sitt eget arbeid med disse oppgavene knyttet til det psykososiale klassemiljøet. For å avgrense oppgaven ytterligere, valgte vi ikke å se på de to andre faktorene som Helsedirektoratet (u.å.) også trekker frem som viktige faktorer ved et godt psykososialt miljø; hjem-skole-samarbeid og ledelsen.

Når det gjelder oppgavens hovedtema, psykososialt miljø, har vi valgt å ikke fokusere på mobbing, diskriminering, vold eller rasisme, slik lovverket eksplisitt nevner som krenkende atferd. Formålet er å drøfte og sette lys på den gjensidige påvirkningen når en elev i klassen har nevrobiologiske vansker og fokuset vil derfor dreie seg mot de tre nøkkelbegreper *helse, miljø og læring* i psykososialt miljø.

1.5 Oppgavens oppbygning

Første kapittel fungerer som en introduksjon til studien. Vi har redegjort for innholdet i oppgaven og presentert hovedbegrepene psykososialt miljø og nevrobiologiske vansker. Vi har begrunnet valg av problemstilling, og laget forskningsspørsmål som skal hjelpe oss å finne svar på problemstillingen. Vi har også underbygget behovet for å fremme studier om dette temaet for alle pedagoger som møter barn i både barnehager og skoler.

I kapittel 2 presenteres den teoretiske forankringen for denne undersøkelsen. Denne delen av oppgaven tar for seg sentrale teorier og begreper i problemstillingen. Her presenterer vi det juridiske aspektet ved det psykososiale miljøet, mandatet til skolen og det grunnleggende prinsippet om tilpasset opplæring i en inkluderende skole. Når vi skriver om det psykososiale miljøet, vil vi også komme innom psykisk helse. Videre presenterer vi tre faktorer som kan være med på å fremme et godt psykososialt miljø i skolen; klasseledelse, gode relasjoner til elevene, og arbeidet med å skape gode relasjoner mellom elevene. Deretter presenteres begrepet nevrobiologisk vanske, ADHD, Tourettes syndrom og opposisjonell atferdsforstyrrelse. Avslutningsvis skriver vi om mulige utfordringer i skolehverdagen og positive egenskaper som kan kjennetegne denne elevgruppen.

I kapittel 3 redegjør vi for den metodiske tilnærmingen i undersøkelsen, og ulike aspekter ved empirien. Masteroppgaven baserer seg på en mikrostudie av fenomenet psykososialt miljø i en skoleklasse. Empirien består av fortellinger fra det pedagogiske personalet. Vi har valgt å

bruke et casestudiedesign der vi går for en sammensatt singel-casedesign. Det betyr at vi forholder oss til én enkelt case, som er det psykososiale klassemiljøet, og tre analyseenheter, som er det pedagogiske personalet fra tre klasser. I henhold til problemstillingen vår, falt metodevalget på kvalitativ datainnsamling. Vi går nærmere inn på den visuelle metoden «diamanten» og fokusgruppeintervju som vi brukte under datainnsamling, og andre metodologiske betraktninger knyttet til utførelsen av datainnsamlingen. Vi reflekterer over valg av metode og fremgangsmåten ved innsamling av empiri; fra gjennomføring av intervjuene, til transkribering og videre til kategorisering. Vi beskriver også våre analyseprosesser som baserer seg på «den hermeneutiske sirkelen». Til slutt drøfter vi etiske overveielser knyttet til studiet og en vurdering av forskningens kvalitet; altså hvordan vi har ivarett validiteten og reliabiliteten.

I kapittel 4 har vi valgt å slå sammen empirien og analysene. Først presenteres skolen som har vært med i undersøkelsen vår og intervjupersonene som har bidratt med empirien. Deretter presenteres funnene i form av tabeller og oppsummeringer, før vi fortolker funnene knyttet til det aktuelle temaet. Empirien er sortert tematisk i fem hovedpunkter, ut fra forskningsspørsmålene. Deretter fortolker vi funnene og drøfter utsagnene ut fra teorien vi har presentert tidligere, for å besvare oppgavens problemstilling.

I siste kapittel sammenfatter og oppsummerer vi funnene. Vi reflekterer over resultatene og trekker linjer mellom det psykososiale klassemiljøet når klassen har en elev med nevrobiologisk vanske. Her trekkes våre fem forskningsspørsmål inn og funnene drøftes i lys av disse aspektene. Vi oppsummerer sammenhengen mellom den gjensidige påvirkningen mellom klassen og en elev med atferdsforstyrrelser knyttet til diagnosen. Vi vil også sammenligne våre funn med tidligere undersøkelser som er gjort på dette forskningsområdet. Til slutt redegjøres det kort for studiens relevans for både praksisfelt, men også andre studenter innenfor pedagogikk.

2 Teoretiske perspektiver

I dette kapitlet redegjør vi for det teoretiske rammeverket for undersøkelsen vår. To sentrale begreper i problemstillingen vår er psykososialt miljø og nevrobiologiske vansker.

Vi skal først se på hovedtemaet, elevens psykososiale miljø. Teorikapitlet starter med en redegjørelse for skolens mandat og det pedagogiske personalet som jobber i skolen. Deretter diskuteres hva som er et godt psykososialt miljø og hvilke elementer som er viktige å jobbe med for å oppnå et godt psykososialt klassemiljø som oppleves inkluderende. Her vil vi presentere hvordan det pedagogiske personalet gjennom klasseledelse, god relasjonell kompetanse og tilrettelegging av et trygt og inkluderende klassefellesskap, kan og skal jobbe med å fremme helse, trivsel og læring for elevene. Disse elementene er aktuelle i vårt datamateriale og vil videre benyttes i analysen og drøftingen i kapittel 4.

Videre følger teori om nevrobiologiske vansker og hvordan slike vansker kan påvirke evnen til oppmerksomhet, hukommelse og eksekutive funksjoner. Deretter skriver vi om de nevrobiologiske vanskene ADHD, Tourettes syndrom og Opposisjonell atferdsforstyrrelse (ODD). Vi avslutter med et underkapittel om nevrobiologiske vansker i skolen. Her ligger hovedvekten på hvilke utfordringer som kan oppstå, men også hvordan disse elevene kan bidra positivt i klassemiljøet, dersom det pedagogiske personalet klarer å legge til rette undervisningen og

2.1 Den norske grunnskolen

I dette underkapitlet vil bakgrunnen for den norske grunnskolen bli presentert. For å kunne drøfte hva som legges i begrepet psykososialt miljø, er det nødvendig å se på de juridiske og politiske føringene. Her vil vi komme innom de overordnede prinsippene inkludering og tilpasset opplæring. Deretter vil vi presentere rollene til det pedagogiske personalet som jobber i skolen og som skal arbeide for å fremme et godt psykososialt miljø. Vi legger hovedvekt på kontaktlærerne og assistentene som er grunnlaget for vår empiri.

2.1.1 Skolens mandat

Grunnskolen virksomhet blir først og fremst styrt av Lov om grunnskolen og den videregående opplæringen (Opplæringsloven, 1998) og Læreplanverket for Kunnskapsløftet, heretter LK06 (Utdanningsdirektoratet, 2006b). LK06 sammenfatter bestemmelsene i

opplæringsloven og utdyper de overordnede målene for opplæringen. Under «Prinsipper for opplæring» kommer det tydelig frem at alle barn og unge har rett til å være en del av et inkluderende fellesskap for å oppnå læring og utvikling (Utdanningsdirektoratet, 2006c). Det finnes mange offentlige dokumenter som presiserer at den norske skolen skal være en inkluderende skole, blant annet Meld. St. 30. (2003-2004) «Kultur for læring» som skriver at skolen skal være inkluderende og alle skal ha mulighet til å utvikle seg selv og sine evner. Et annet offentlig dokument er NOU (2009: 18) «Rett til læring» som skriver at skolens overordnede prinsipp er å tilby tilpasset og likeverdig opplæring i en inkluderende skole for alle elever. For å oppfylle dette idealet må det jobbes for å skape et inkluderende læringsmiljø. Læringsmiljøet ved skolen kan defineres som det miljøet elevene og lærerne og øvrig pedagogisk personale erfarer og opplever, der hovedvekten skal ligge på elevenes opplevelse (Skaalvik & Skaalvik, 2013). Læringsmiljøet kan forstås som de miljømessige faktorene i skolen som har innflytelse på elevenes sosiale og faglige læring, samt elevenes generelle situasjon i skolehverdagen (Federici & Skaalvik, 2013).

Inkluderingsbegrepet ble for første gang brukt i Reform 97, etter at Norge hadde underskrevet og ratifisert Salamanca-erklæringen. I byen Salamanca i Spania, forpliktet Norge til å arbeide for å fremme en inkluderende skole for alle, ved å gi alle barn rett til utdanning (UNESCO, 1994). Haug (2014) påpeker at det ikke finnes en felles definisjon eller forståelse av inkludering, fordi inkluderingsprinsippet er et politisk konstruert begrep. I opplæringsloven finner vi ikke ordlyden «inkluderende skole» eller «inkludering». Likevel trekkes det frem fire konkrete oppgaver som skolen må jobbe med for å kunne fremstå som en inkluderende skole Haug (2014). Den første oppgaven er å øke fellesskapet, noe vi også finner i opplæringslovens § 8-2 som sier at elever skal deles i klasser for å ivareta elevers behov for sosialt tilhørighet. Den andre oppgavene er å øke deltakelse, som samsvarer med det LK06 skriver om elevmedvirkning som en positiv faktor for utviklingen av sosiale relasjoner. Den tredje oppgaven er å øke demokratisering, slik at elever blir engasjerte deltakere som lærer å respektere mangfoldet i et inkluderende sosialt fellesskap (Utdanningsdirektoratet, 2006c). Den fjerde og siste arbeidsoppgaven for skolen er å øke utbyttet. En inkluderende skole skal tilby en tilpasset opplæring etter opplæringslovens § 1-3, som gjør at enhver elev skal kunne oppleve utvikling og læring (NOU, 2009: 18). Haug (2014) oppsummerer og skriver at i realiseringen av inkludering, aktualiseres begrepet «tilpasset opplæring», som da handler om

å utvikle undervisningen slik at kravene om fellesskap, deltagelse, medbestemmelse og utbytte blir ivaretatt.

Prinsippet om inkluderende skole kan altså ses i sammenheng med prinsippet om en tilpasset opplæring. Olsen og Skogen (2014) skriver at inkludering kort og godt handler om et likeverdig opplæringstilbud som må være tilpasset alle elever, altså er inkludering rammen for en likeverdig og tilpasset opplæring. Prinsippet om tilpasset opplæring reguleres av opplæringslovens § 1-3 som bestemmer at opplæringen skal tilpasses hver enkelt elevs evne og forutsetninger for læring. For at alle elever skal kunne fungere i et fellesskap, må opplæringen møte mangfoldet og tilpasses og legges til rette etter alle individer. I LK06 beskrives tilpasset opplæring som et grunnleggende element i fellesskolen; der elevene skal mestre utfordringene knyttet til læring. Olsen og Skogen (2014) sier at tilpasset opplæring kan oppnås gjennom at læreren varierer og tilpasser arbeidsoppgaver, arbeidsmåter, læremidler og organisering etter hvert enkelte elevs behov.

2.1.2 Pedagogisk personale

Den norske skolen skal være for alle. Inkludering er ikke bare en politisk føring for skolen, det er også et mål i selve opplæringen. Det innebærer at det er noen som må realisere dette prinsippet i møte med elevene. I vår undersøkelse fokuserer vi på det pedagogiske personalet da de er sentrale i arbeidet med å tilrettelegge for et godt psykososialt klassemiljø. Haug (2014) påstår at det politiske prinsippet om inkludering skaper store utfordringer for lærerne i deres praktisk-pedagogisk virksomhet, for det er de som møter elevene daglig. Vi ser det derfor som en nødvendighet å skrive om det pedagogiske personalet og deres arbeid med å skape en inkluderende skole der alle elever skal kunne oppleve sosial tilhørighet.

I begrepet «pedagogisk personale» tar vi utgangspunkt i kontaktlærere, ressurslærere og assistenter, fordi disse jobber daglig i klasserommene, direkte med elevene. Selv om assistenter ikke nødvendigvis har pedagogisk utdanning, velger vi å inkludere de i betegnelsen, fordi de jobber også med pedagogikk når de er sammen med elever.

Opplæringsloven bruker betegnelsen «undervisningspersonale» i kapittel 10 om personalet som er tilsatt i undervisningsstillinger i skolen. Opplæringslovens § 10-1 fastslår krav om relevant faglig og pedagogisk kompetanse til de som skal tilsettes i undervisningsstillinger. I «Prinsipper for opplæring» i LK06 presiseres læreres kompetanse og rolle. Her utdypes det at lærere skal være ledere som skal skape forståelse for formålene med opplæringen til elevene

sine, og at de skal arbeide for at alle elever blir interesserte og engasjerte i arbeidet med fagene (Utdanningsdirektoratet, 2006c). Det pedagogiske personalet må ha kompetanse innenfor fag, relasjoner, organiseringer og flerkulturalitet (Berg, 2012). Dette finner vi også støtte hos i nordiske undersøkelser, som hevder at de to mest sentrale kompetanseområdene til det pedagogiske personalet, er relasjonskompetanse og kompetansen til å være en tydelig leder (Nordenbo m.fl., 2008, gjengitt etter Linder, 2012). Vi kommer tilbake til disse kompetanseområdene i kapittel 2.2.3.

2.1.3 Kompetansetrekanten

Skau (2011) har utarbeidet en modell for profesjonalitet kalt «kompetansetrekanten» (se figur 2.1). Hun skriver at samlet profesjonell kompetanse kan deles i tre: teoretisk kunnskap, yrkesspesifikke ferdigheter og personlig kompetanse.



Figur 2.1: Kompetansetrekanten (Skau, 2011, s. 58)

Det teoretiske aspektet er utdanningen; som innebærer blant annet kjennskap til begreper, modeller og teorier, og kompetanse om faget, altså fagspesifikk kunnskap. LK06 kaller dette for den faglige kyndighet (Utdanningsdirektoratet, 2006c). For det pedagogiske personalet omfatter det blant annet kunnskap om pedagogikk og didaktikk og kjennskap til mønsterplaner og lovverk knyttet til skolen (Skau, 2011). Det yrkesspesifikke aspektet består av erfaringer og teknisk-metodiske ferdigheter i hvordan undervise. Denne kompetansen består av læreres evne til å formidle faget, organisere læringen og veilede elever (Utdanningsdirektoratet, 2006c). Den siste siden i kompetansetrekanten er det personlige aspektet, som innebærer den personlige væremåten, viten og forståelsen, hvordan man er i

rollen som lærer, som leder og som medmenneske (Skau, 2011). I «Prinsipper for opplæringen» blir dette kalt for flerkulturell kompetanse og kunnskap om elevers ulike utgangspunkt (Utdanningsdirektoratet, 2006c). Den personlige kompetansen kommer til uttrykk gjennom det pedagogiske personalets verdigrunnlag, menneskesyn og karaktertrekk. Skau (2011) er opptatt av den personlige kompetansen og dets betydning i arbeid med mennesker. Denne type kompetanse er mellom fag og person og tar lang tid å utvikle. Videre er personlig kompetanse vanskelig å måle, telle og veie, fordi den er kvalitativ. Det handler rett og slett om personlig egnethet og utvikling av seg selv som person.

2.1.4 Ulike roller

Opplæringslovens paragraf 8-2 fastslår at hver elev skal ha en kontaktlærer knyttet til seg. Hver klasse skal ha minimum én kontaktlærer som skal fungerer som en leder med praktisk, administrativt og sosialpedagogisk ansvar for elevene i sin gruppe. Hva som legges i disse tre ansvarsområder er ikke tydelig definert. Det finnes få føringer for kontaktlærerens rolle.

Hvis vi først ser på de praktiske og administrative oppgavene til en kontaktlærer, kan vi si at kontaktlærere har ansvaret for å koordinere undervisningstilbudet slik at undervisningen blir samlende og helhetlig. De praktiske oppgavene er knyttet til organiseringen av skoledagene, mens de administrative oppgavene er knyttet til registrering av fravær, orden og oppførsel (Olsen & Skogen, 2014). Hvis kontaktlærere skal kunne utføre disse oppgavene, må de samarbeide med øvrig undervisningspersonale for å få et innblikk i elevenes skolehverdag.

Qvortrup (2012) skriver at en av forutsetningene for å skape en god skole, er å organisere og praktisere teamledelser. Gode skoler kjennetegnes av at de styrker innsatsen med å organisere seg i team for å skape bedre koordinering av undervisningen og sikre kvaliteten i skolen. Disse teamene kan bestå av kontaktlærere, øvrige lærere, annet pedagogisk personale og eventuelle assistenter (Olsen & Skogen, 2014). Teamsamarbeidet, med blant annet assistenter, er nødvendig når undervisningen skal tilpasses elevenes forutsetninger og behov. Assistenten kan bistå lærere med praktisk hjelp i opplæringen eller følge opp elever utenom opplæringen (Utdanningsdirektoratet, 2010). Forskriftene til opplæringsloven presiserer at assistenter ikke kan lede opplæringen eller ha ansvar for spesialundervisning da det ikke stilles noen formelle krav til assistentenes kompetanse. Det vil si at assistenter ikke skal være ansvarlige for planlegging, undervisning og evaluering, men at de kan gjennomføre undervisningsopplegg dersom det er planlagt av en lærer med pedagogisk kompetanse.

Både organisering av undervisningstiden og vurdering i orden, oppførsel og fravær kan sies å ha som formål å fremme et godt psykososialt miljø, skriver NOU (2015: 8) i «Fremtidens skole – Fornyelse av fag og kompetanser». Allikevel er det de sosialpedagogiske oppgavene til en kontaktlærer som oftest blir knyttet til arbeidet med å skape et godt psykososialt klassemiljø. Det sosialpedagogiske ansvaret er å følge opp elevene sine og påse at de har et godt psykososialt miljø på skolen (Warp, 2012). Videre skriver Warp (2012) at selv om det heter at skolen skal sørge for å fremme et godt psykososialt miljø, har kontaktlæreren en sentral rolle, fordi det er blant annet kontaktlæreren som mottar anmodninger om tiltak som gjelder det psykososiale miljøet til eleven. I neste underkapittel vil vi gå nærmere inn på det pedagogiske personalets arbeid med å skape et godt psykososialt klassemiljø.

2.2 Psykososialt miljø

Dette underkapittelet presenterer undersøkelsens hovedtema; elevers psykososiale miljø. Herunder vil vi diskutere det juridiske aspektet ved det psykososiale miljøet i skolen, der vi skal se på opplæringslovens kapittel 9 om elevene sitt skolemiljø. Vi har valgt å ha fokus på skolens arbeid med å fremme helse, trivsel og læring (§ 9a-1). Videre følger en begrepsavklaring av psykososiale forhold, der psykisk helse vil være i fokus. Til slutt vil vi presentere noen grunnleggende forhold som Helsedirektoratet (u.å.) skriver er sentrale for å styrke elevers psykiske helse og skape et godt psykososialt miljø; det pedagogiske personalets evne til å være gode klasseledere og inneha en god relasjonskompetanse, samt deres arbeid med å skape positive relasjoner mellom elevene i klassen.

2.2.1 Begrepsavklaring

Erdis og Bjerke (2009) definerer det psykososiale miljøet i skolen som de mellommenneskelige forholdene på skolen, det sosiale miljøet og elevenes opplevelse av læringssituasjonen. Det psykososiale miljøet er altså de sosiale situasjoner som oppstår i skolehverdagen relatert til elevens arbeidssituasjon; slik som lærerstøtte, elevmedvirkning og tilpasset opplæring, men også til elevenes relasjoner med hverandre. Erdis og Bjerkes (2009) definisjon tar for seg den subjektive opplevelsen, slik også opplæringslovens § 9a-3, 1. ledd påpeker; at det handler om den enkelte elevs opplevelse.

Opplæringslovens kapittel 9a, som omhandler skolemiljøet, ble tilføyd i 2003 som en følge av økt bevissthet av betydningen som det psykososiale og fysiske miljøet har for elevens læring

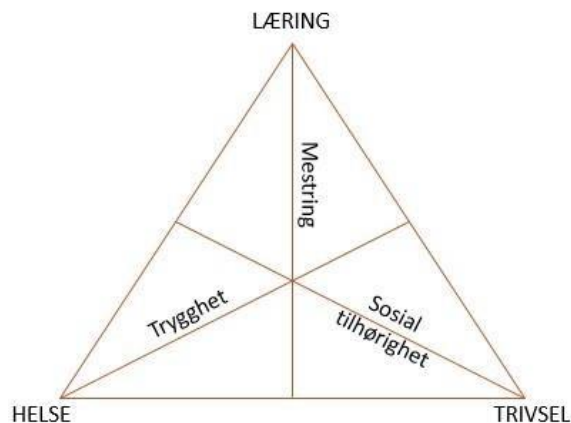
og helse (Berg, 2005). Opplæringslovens § 9a-3, første ledd, slår fast at alle elever har rett til et godt psykososialt miljø. Trygghet og sosial tilhørighet blir nevnt som grunnlaget for et godt psykososialt miljø. Andre ledd i samme lovparagraf presiserer at ingen elever skal bli utsatt for krenkelser. Her nevnes mobbing, diskriminering, vold og rasisme som eksempler på krenkende ord og atferd. Verken opplæringsloven eller LK06 definerer ytterligere hva et godt psykososialt skolemiljø er. Det innebærer at det er den enkelte elevs subjektive opplevelse av trygghet og tilhørighet som forteller om eleven har et godt psykososialt skolemiljø. Siste ledd fremhever elevens rett og skolepersonellens plikt til å skape og ivareta et godt psykososialt miljø. Lovteksten fastslår at skolen skal behandle en klage om dårlig psykososialt miljø som enkeltvedtak og at skolen må sette inn tiltak for å bedre det psykososiale miljøet.

Enkeltvedtak gjelder rettigheter for eleven og plikter for det pedagogiske personalet, og skal gi svar på hva skolen har tenkt å gjøre videre i saken for å forbedre det psykososiale miljøet for den enkelte eleven (Utdanningsdirektoratet, 2011). Samtidig skriver Warp (2012) at en ytterligere forutsetning for at elever skal få et godt psykososialt miljø på skolen, er at skolens ansatte kjenner kravene i opplæringsloven og innehar kompetansen til å ivareta elevenes læringsmiljø.

I opplæringslovens kapittel 9a-1 om elevene sitt skolemiljø, står det at det psykososiale miljøet ikke bare skal være godt, men at det i tillegg skal fremme helse, trivsel og læring. Kunnskapsdepartementet (2006b) har utarbeidet en veileder til opplæringslovens kapittel om elevenes skolemiljø, der de tar for seg begrepene helse, trivsel og læring. I veilederen skriver de at et skolemiljø som fremmer helse, har et positivt og sunt miljø som ikke gjør elevene syke, men som kan være med å styrke den fysiske og psykiske helsen til alle elever. Et skolemiljø som fremmer trivsel er en skole hvor alle elever trives og har lyst til å være, en skole der alle har plass og tilhørighet. Et skolemiljø som fremmer læring er en skole som skaper gode læringsbetingelser for elevene, slik at de kan utvikle seg og oppleve mestring. Disse tre begrepene; helse, trivsel og læring, står sentralt for det psykososiale miljøet og henger tett sammen, noe som fører til at alle disse elementene påvirker hverandre. Danielsen (2012) skriver at det er en positivt kobling mellom skoletrivsel og elevenes tilfredshet med livet og deres selvregulerte læring. Elevenes erfarte lærerstøtte har stor betydning for trivsel i skolen. Medelevstøtte tilskrives noe mindre betydning, men er like fullt viktig, ifølge Danielsen (2012). Simons-Morton, Crump, Haynie, og Saylor (1999) skriver at et positivt

skolemiljø kan bidra til at elevene opplever sosial tilhørighet til skolen som igjen kan relateres til bedre akademiske resultater.

Basert på lovparagrafene kan vi trekke ut helse, trivsel, trygghet, sosial tilhørighet og læring som grunnelementer i begrepet psykososialt miljø. Dette er illustrert i figur 2.2 «Psykososialt miljø»:



Figur 2.2: Psykososialt miljø (Olsen, 2016)

Modellens tre hjørner viser hvilke elementer det psykososiale miljøet skal fremme, jamfør opplæringslovens paragraf 9a-1: helse, trivsel og læring. Dette er grunnpilarer for skolens arbeid med det fysiske og psykiske læringsmiljøet. Bærebjelkene for et godt psykososialt miljø er lagt inn i modellen og baserer seg på paragraf 9a-3 om trygghet og sosial tilhørighet, i tillegg til mestring som er et mål for læring og en kilde til trygghet. At alle bærebjelkene møtes i et krysningspunkt illustrerer hvordan alle elementene henger sammen (Olsen, 2016).

Skolen skal arbeide kontinuerlig og systematisk for nettopp å fremme helse, trivsel og læring, etter opplæringslovens § 9a-4. Lovverket pålegger ansvaret hos skoleledelsen når de skriver at «Skolen skal aktivt drive eit kontinuerleg og systematisk arbeid for å fremje helsa, miljøet og tryggleiken til elevane [...] Skoleleiinga har ansvaret for den daglege gjennomføringa av dette.» Elevenes rett til et godt psykososialt miljø og skolens plikt er med andre ord godt forankret i opplæringsloven, og gir elevene et sterkt rettsvern (Olsen & Mikkelsen, 2015). Videre kan man si at opplæringslovens § 9a-4 om systematisk arbeid også slår fast at skolen er lovpålagt til å jobbe forebyggende når de bruker ordet *fremme* i lovverket.

Kunnskapsdepartementet (2006b) tydeliggjør at denne bestemmelsen ikke bare omhandler å hindre plager, mistrivsel og dårlig læring, men at skolen aktivt skal bidra positivt til god

psykisk og fysisk helse, trivsel og læring. Lovbestemmelsen har et tydelig forebyggende og helsefremmende perspektiv. Utdanningsdirektoratet (2011) presiserer at alle skoler skal ha skriftlige planer for hvordan nettopp deres skole skal arbeide med å forebygge krenkelser.

I neste underkapittel skriver vi kort om elever med psykiske plager eller psykiske lidelser som kan føre til at elever ikke får et godt psykososialt miljø, og som da ikke blir fremmende for verken helsen, trivselen eller læringen.

2.2.2 Psykisk helse

Helse er et nøkkelbegrep i forståelsen av hva som er et godt psykososialt miljø. Forstavelsen *psyko* viser til at det er psykisk helse som vektlegges. Berg (2012) bruker psykisk helse som et samlebegrep for psykisk velvære, psykiske plager og psykiske lidelser. Psykisk velvære oppstår når man føler at de grunnleggende behovene for trygghet, sosial inkludering, mestring, anerkjennelse og respekt er tilstrekkelig dekket. Som følge av dette, kan man føle en tilfredsstillelse og følelse av at man kan realisere sine egne muligheter. Dette kan oppnås når andre møter deg med empati og forståelse (Berg, 2012).

Tegn på psykiske plager kan være angst, søvnvansker, spisevansker, konsentrasjonsproblemer, rastløshet med videre. Slike belastninger oppleves som plagsomme og påvirker evnen til å fungere optimalt. Disse signalene kan være et forstadium til mer alvorlige psykiske lidelser. Siste kategori i psykisk helse er nettopp psykiske lidelser, som fører til endring i tanker, følelser og atferd. Vi kan blant annet nevne, angstforstyrrelse, depresjon og andre alvorlige sinnslidelser. Symptomene oppleves som store belastninger og går utover den daglige fungeringen, skriver Berg (2012).

Folkehelseinstituttet (2009: 8) utarbeidet en rapport for syv år siden, der de kunne vise at 15-20 % av elevene i Norge opplever psykiske plager i løpet av sin skolegang. Berg (2012) skriver at det er viktig å kartlegge og sette inn tiltak også i skolen for å forebygge nedsatt funksjon hos disse elevene som opplever sin psykiske helse som et hinder for god helse, trivsel og læring. Videre skriver Berg (2012) at forebyggende psykisk helsearbeid i skolen handler om å ivareta den viktigste læreforutsetningen; elevenes psykiske helse. Rapporten «Bedre føre var» viser til at belastende skolemiljø er den alvorligste risikofaktoren for ungdoms psykiske helse, og at dårlige psykososiale forhold kan gi mange uheldige utslag, som konsentrasjonsvansker, psykisk tretthet, angst, osv.

(Folkehelseinstituttet, 2011: 1). Læringsmiljøet er nødvendigvis ikke hovedårsaken til plagene hos alle disse elevene, men tallene forteller at det er mange elever i norsk skole som ikke har det bra. Samtidig skriver Zeiner (2004b) og Bryhn (2009) at forekomsten av tilstander som depresjon, angst, raserianfall, selvskading og søvnevansker hos mennesker med en nevrobiologisk vansker er noe høyere enn i den øvrige befolkningen. I kapittel 2.3 skriver vi om elevgrupper med ulike nevrobiologiske vansker.

Det pedagogiske personalet møter elevene daglig, noe som setter dem i en unik posisjon til å arbeide for at skolen ikke skal oppleves som en ekstra belastning for disse elevene som har psykiske lidelser og plager. Linder (2012) viser til den nordiske undersøkelsen som Nordenbo med flere (2008) har utført, som dokumenterer og hevder at det pedagogiske personalet er en viktig beskyttelsesfaktor for psykisk helse og skriver at det pedagogiske personalet må tilpasse undervisningen og lede klassen, slik at elevene får utviklet sosiale ferdigheter. Skolen skal være en arena der alle elever får knytte positive relasjoner og oppleve mestring og læring. Med andre ord må det pedagogiske personalet strebe etter å utvikle klassens og skolens psykososiale miljø. Dette er viktig for alle elever i skolen, men særlig viktig for de utsatte elevgruppene. Olsen og Mikkelsen (2015) skriver at det er relasjonene mellom det pedagogiske personalet og elevene, men også relasjonene mellom elever, som legger basisen på kvaliteten på det psykososiale klasse miljøet.

Nedenfor vil vi presentere noen faktorer som kan være med å skape et *godt* psykososialt klasse miljø, som i sin tur er med på å fremme en god psykisk helse.

2.2.3 Faktorer i et godt psykososialt miljø

Som nevnt ovenfor, viser en nordisk undersøkelse at det pedagogiske personalet er en beskyttelsesfaktor for psykisk helse (Linder, 2012). For at skolen skal oppfylle rollen som beskyttelsesfaktor må det jobbes forebyggende, med mål om å virke positivt på alle elevers helse, trivsel, læring, trygghet og sosial tilhørighet. Veilederen til opplæringslovens kapittel 9a om elevers skolemiljø hevder at det er vanskelig å beskrive det psykososiale miljøet, fordi det avhenger av den enkeltes subjektive opplevelsesverden (Kunnskapsdepartementet, 2006b). Dermed vil det også være vanskelig å trekke frem hva som må ligge i grunn for at det psykososiale miljøet skal oppleves som godt for alle elever. Helsedirektoratet (u.å.) har utarbeidet et skriv om å skape et godt miljø på skolen, der de trekker frem fem kjennetegn på et godt psykososialt miljø. Dette er lærerens evne til å lede klasser, positive relasjoner mellom

elever og lærere, positive relasjoner blant elevene, godt samarbeid mellom skole og hjem, og god ledelse, organisasjon og kultur for læring på skolen. Tre av disse fem kjennetegnene, sammenfaller med forskningen til Nordenbo m.fl. (2008, gjengitt etter Linder, 2012), som hevder at lærerens relasjonskompetanse og ledelseskompetanse er de beste faktorene for å understøtte barns læring.

Vi har valgt å ta for oss de tre første kjennetegnene etter Helsedirektoratets (u.å.) skriv; lærerens evne til å lede klasser, positive relasjoner mellom elev og lærer, og positive relasjoner mellom elever. Dette var temaer som gikk igjen på tvers av intervjuene i vårt datamateriale. Verken skole-hjem-samarbeid eller ledelse og organisasjon har vært gjenstand for våre undersøkelser.

Klasseledelse

I arbeidet med å fremme et godt psykososialt miljø, er det viktig at det pedagogiske personalet fremstår som tydelige ledere, med det formålet å formidle og rettlede elever. Læreren har en lederposisjon i klassen. Klasseledelse handler om hvordan læreren bruker denne lederposisjonen i utviklingen av klassens læringsmiljø og psykososiale miljø. Lærere må etablere gode rutiner og regler som elevene forstår og forholder seg til, samtidig som lærere også må kunne endre undervisningsopplegget dersom det blir nødvendig (Gustafson og Sevje, 2015).

Nordahl (2010) skriver at god klasseledelse handler om lærerens evner til å skape et godt læringsmiljø der elever opplever arbeidsro og motivasjon til å jobbe med fag. En god undervisning forutsetter at det pedagogiske personalet skaper et godt læringsmiljø med god klasseledelse. Støtte for denne teorien finner vi også hos Gustafson og Sevje (2015) som hevder at god klasseledelse er med på å skape en trygg og forutsigbar ramme for elevens læring.

Utdanningsdirektoratet (u.å.) skriver at elementer som inngår i begrepet «klasseledelse» er støttende relasjoner, struktur og regler, læringskultur og motivasjon og forventninger. En god klasseleder tenker på elevenes beste og tilrettelegger undervisningen slik at elevene har gode forutsetninger for å mestre fagene og dermed lykkes med skolegang (Tveit, 2012). Gustafson og Sevje (2015) har sammenfallende syn når de skriver at lærere som bryr seg om elevene, viser interesse og respekter for elevene, etablerer regler og rutiner, bidrar til et trygt og inkluderende læringsmiljø, sanksjonerer når det er nødvendig, og er støttende faglig og

emosjonelt. Skaalvik og Skaalvik (2013) skiller mellom emosjonell og instrumentell støtte. Emosjonell støtte er når eleven møtes med varme, respekt og tillit, mens instrumentell støtte er når eleven får faglig veiledning og hjelp.

Utdanningsdirektoratet (2012c) skiller mellom strategisk og situasjonsbestemt klasseledelse. Strategisk klasseledelse innebærer planlegging, forberedelse, organisering og bevisste valg med tanke på å skape et godt læringsmiljø. Situasjonsbestemt klasseledelse blir de daglige interaksjonene mellom lærerne og elevene; lærerens møte med elevene. Hvordan interaksjonen med elevene er, vil preges av deres modningsnivå, ulike forutsetninger og deres motivasjon for skolearbeid (Utdanningsdirektoratet, 2012c). Situasjonsbestemt klasseledelse handler dermed om lærerens evne til å tilpasse sin ledelsesstil etter forutsetningene i elevgruppen. Spurkeland (2011) mener at kjernen til denne gode samhandlingen er relasjonskompetanse. Hos det pedagogiske personalet er relasjonskompetanse evnen til å se hver enkel elev på dets egne premisser og kunne tilpasse sin egen atferd etter barnets premisser; det er forskjell på elevene i 1. klasse og elevene i 7. klasse. Lærere må til enhver tid gjøre vurderinger og justere måten å lede klasser på; det vil si å vurdere hvordan man skal velge å gripe inn i uforutsette situasjoner. Felles for lærerens opptreden, uavhengig av elevenes alder, er å være klar og tydelig (Utdanningsdirektoratet, 2012c). En viktig forutsetning for å opptre klart og tydelig er å ha klare regler, som igjen følger med tydelige forventninger til atferd. Elevene kan gjerne være med å lage klassereglene, slik at de kan oppleve medbestemmelse og føle seg mer forpliktet til å følge reglene. Elevene må også være informerte om skolens reglement. Helst bør både klassens og skolens regler være synlige for elevene (Gustafson & Sevje, 2015).

Skal det pedagogiske personalet fremstå som tydelige klasseledere, holder det ikke kun å ha klare regler og forventninger til elevens atferd. En annen viktig forutsetning for det pedagogiske personalet er å ha konsekvenser for regelbrudd (Utdanningsdirektoratet, 2012d). Det er viktig at alle lærere reagerer konsekvent på regelbrudd slik at dette ikke avhenger av hvilken lærer som oppdager regelbrudd eller hvilken elev som begår dem. Imidlertid bør læreren også kunne utvise skjønn og se an foranledningen for regelbruddet og/eller eleven som begår regelbrudd. Emmer og Stough (2001, gjengitt etter Skaalvik & Skaalvik, 2013) skriver at et karakteristisk trekk ved lærere som lykkes med sin undervisning, er at de er fleksible i hvordan de reagerer på uventede situasjoner. I tillegg til forventninger knyttet til atferd bør læreren også kommunisere klare forventninger til innsats og faglig arbeid. Lærer

må legge opp til god struktur på opplegget sitt og tilpasse det slik at elevene har mulighet til å møte forventningene (Gustafson & Sevje, 2015). Forventninger til atferd og sosiale muligheter er i stor grad styrt av de voksne ved skolen, fordi elevene tilpasser seg hverandre når de omgås og etablerer dermed normer og retningslinjer seg imellom (Farmer m.fl., 2011). Læreren kan imidlertid ha stor innvirkning på disse normene og verdiene og kan dermed jobbe for å forme læringskulturen i klassen (Utdanningsdirektoratet, 2012d).

Vi har nå skrevet om hvordan en tydelig klasseledelse er av stor verdi for å forebygge vansker relatert til det psykososiale miljøet. Utdanningsdirektoratet (2012d) skriver også om relasjonell klasseledelse, som stiller krav til lærere om å ha kjennskap til alle elever, slik at lærere kan handle proaktivt ut fra denne kunnskapen. Forutsetningen for god klasseledelse blir dermed positive relasjoner mellom det pedagogiske personalet og elevene i klassen (Hattie, 2013).

Relasjon lærer-elev

I vår problemstilling benytter vi begrepet gjensidig påvirkning. Begrepet er tett knyttet opp til relasjonsbegrepet og viser til at eleven diagnostisert med en nevrobiologisk vanske både påvirker og blir påvirket av kvaliteten på det psykososiale klassemiljøet, som igjen er et resultat av den totale kvaliteten på relasjonene i klassen. De ulike relasjonene i skolen står dermed som et nøkkelbegrep i vår oppgave. Vår studie fokuserer slik sett på relasjoner og er dermed en studie av det Moen (2016) omtaler som undervisningens mikroprosesser.

En god klasseledelse har nær sammenheng med evnen til å bygge positive relasjoner. Det forutsetter at det er gode relasjoner mellom lærere og elever og elevene imellom (Meld. St. 22., 2010-2011). Videre kan vi si at et godt psykososialt miljø kjennetegnes av at elevene opplever trygghet, anerkjennelse og tillit, i tillegg til å føle seg som en del av et fellesskap. En inkluderende skole har utviklet et aksepterende og inkluderende sosialt miljø, som preges av gjensidig respekt og positive, utviklingsstøttende relasjoner (Moen, 2016). Dette sammenfaller også med det Gustafson og Sevje (2015, s. 10) skriver, at «gode relasjoner handler om i hvilken grad vi er i stand til å møte andre mennesker med respekt og anerkjennelse, slik at de føler seg sett, hørt og forstått». Den subjektive opplevelsen av å være inkludert i en klasse, henger da tett sammen med hvordan relasjonene i klassen er. Erdis og Bjerke (2009) skriver også at det psykososiale miljøet er de mellommenneskelige forholdene

på skolen. Dette viser at det i forskermiljøet oppfattes å være en sterk sammenheng mellom psykososialt miljø og relasjoner mellom aktørene i skolen.

Lærerne har en viktig samfunnsoppgave og spiller en stor rolle i barns liv; «det innebærer et etisk ansvar og setter krav til utøvelsen av rollen» (Spurkeland, 2011, s. 28). Relasjonen mellom lærer og elev er den faktoren som har størst effekt på læringsutbytte, hevder både Hattie (2013) og Nordenbo med flere (2008, gjengitt etter Linder, 2012). Det sosiale aspektet ved læringsmiljøet, det psykososiale miljøet, må være godt for at elevene skal prestere faglig (Skaalvik & Skaalvik, 2013). Sævi (2014) skriver imidlertid at lærere må se på relasjonen til eleven som mer enn et verktøy for å oppnå læringsresultater. En god og trygg relasjon mellom lærer og elev må være et mål i seg selv, og ikke bare et middel, skal relasjonen bli oppfattet som ektefølt av begge parter.

Lærerne har ansvaret for å gi barn den kunnskapen Kunnskapsløftet slår fast at de skal ha etter endt utdanningsløp. For å komme i posisjon for å skape læringsresultater, konsentrasjon og interesse for skolearbeidet, må læreren først skape gode relasjoner til elevene sine. Uttrykket «å se eleven» brukes ofte når det er snakk om relasjonsbygging, fordi det å bli sett av læreren kan sette varige, positive spor i eleven (Gustafson og Sevje, 2015). Slik sett må alle lærere øve å se noe positivt i alle elever. Linder (2012) trekker likevel frem at betydningen av det relasjonelle forholdet ofte undervurderes. Det kan for eksempel henge sammen med at det relasjonelle forholdet blir sett på som en selvfølge som ingen reflekterer over, eller at det pedagogiske personellet ikke forstår hvor stor betydning relasjonen til læreren har for elevens trivsel, helse, og læring.

Selv om det er en tosidighet i alle relasjoner, er det læreren som har hovedansvar for å bygge positive relasjoner med sine elever, slik at læringsmiljøet oppleves som trygt (Buli-Holmberg & Moen, 2016; Spurkeland, 2011). Lærere og elever har innflytelse på læringsmiljøet, men på ulike måter. Lærerne må derfor være bevisste voksne, som samhandler og kommuniserer godt med eleven og forstå at det er de som kan påvirke og endre eventuelle fastlåste situasjoner (Holland, 2013). Spurkeland (2011) skriver at det er lærerens primæroppgave å bygge trygge og tillitsfulle relasjoner til hver elev, og at disse relasjonene dermed blir bærebjelken i læringsarbeidet. Det finnes flere studier som har funnet at en god lærer-elev-relasjon gir bedre motivasjon, trivsel og læring for eleven. Elever som har et godt forhold til læreren sin vurderer også undervisningen som strukturert, variert og engasjerende (Nordahl, 2010).

Spurkeland (2011) hevder i tillegg til at elever lærer best fra og sammen med personer de liker og som kjenner styrkene og svakhetene til hver enkelt elev. Gustafson og Sevje (2015) skriver at gode relasjoner mellom lærer og elev gjør læreren i bedre stand til å tilrettelegge og tilpasse undervisningen, ved at man lettere kommer i posisjon til elevene.

Gode relasjoner er også viktige for læreres trivsel. Flere undersøkelser hevder at gode lærer-elev-relasjoner er viktig for at også lærerne skal føle seg vel i jobben og trives i skolen (Spilt, Koomen, & Thijs, 2011).

Hvis kvaliteten på samspillet mellom barn og voksne er dårlig, påvirkes barnets læring i negativ retning (Linder, 2012). Dersom relasjonen mellom den profesjonelle og barnet er problematisk, kan relasjonen bli en risikofaktor som igjen skaper et dårlig psykososialt miljø. Tetler (2009) skriver at relasjonsproblemer kan bli sett fra tre perspektiver. Dersom læreren har et individperspektiv eller et medisinsk perspektiv, er relasjonsproblemene et resultat av utfordringer ved eleven (Tetler, 2009). Det vil si at det er eleven som blir sett på som vanskelig eller utfordrende, fordi det er eleven som skaper utfordringer ved å hindre lærerens undervisning. En konsekvens av dette perspektivet er at læreren har begrenset handlingsmuligheter. Dersom læreren har et systemisk perspektiv på relasjonsproblemer, ligger forståelsesrammen på systemet. Da blir hele skolen sett på og beskrevet som vanskelig. Dette kan kalles for et organisatorisk perspektiv (Tetler, 2009). Tetler (2009) presenterer et tredje perspektiv der hun tar høyde for at relasjonen mellom det pedagogiske personalet og eleven kan bli sett ut fra at relasjonen er vanskelig. I det relasjonelle perspektivet er læreren selv en del av problemet, fordi det er relasjonen som blir beskrevet som vanskelig.

Relasjon elev-elev

Som vi har skrevet ovenfor, er en god relasjon mellom lærer og elever en viktig faktor for å skape et godt psykososialt miljø. Elevenes relasjoner seg imellom er minst like viktig som mellom elev og lærer, da det skaper rom for et inkluderende læringsmiljø hvor elevene kan utvikle seg faglig og sosialt. Hatties (2013) undersøkelser trekker linjer mellom positive elevrelasjoner og et positivt læringsmiljø, mens Nordahl m.fl. (2013) henviser til Pedersens undersøkelse (1998) som skriver at inkludering innebærer å ha tilhørighet i en gruppe av jevnaldrende, der barna opplever at de har venner og er «en av dem». Pinto og Valstad (2015) skriver at klassen er det mest betydningsfulle for å skape trivsel, læring og utvikling, fordi

elevene tilbringer tross alt mesteparten av skoletiden sin sammen med sine medelever, både i undervisning og i friminuttene.

Warp (2012) skriver at det er skolens ansvar å sikre at alle elever føler seg inkludert i et sosialt fellesskap, fordi retten til et godt psykososialt miljø omfatter elevens forhold til klassen. Buli-Holmberg og Moen (2016) hevder at det pedagogiske personalet som har god relasjon med sine elever, også kan være med på å knytte bånd mellom elevene. Dette finner vi også støtte for hos Gustafson og Sevje (2015) som skriver at gode relasjoner mellom lærer og elever, har en positiv påvirkning til relasjonene mellom elevene, fordi lærere fungerer som gode rollemodeller som viser at medelever skal behandles med respekt, verdighet og rettferdighet. Mange lærere tar en rolle som tilrettelegger for elevenes sosiale interaksjoner og dynamikken mellom elevene i klasserommet. Gjennom sine relasjoner til elevene kan lærerne kommunisere til alle hvilke spesifikke sosiale atferder som er av verdi. I tillegg er læreren i posisjon til å vise klassen hva han/hun synes om enkeltelevne. Skolen signaliserer at kunnskap og faglig engasjement har verdi, noe som kan føre til at elever som strever faglig, kan oppleve å bli nedvurdert av medelever. Spesielt utsatt er elevene med faglige vansker, da de oftere blir avvist og har et dårligere utbygd sosialt nettverk enn andre elever (Skaalvik & Skaalvik, 2013). Disse elever kan oppleve en svekket sosial status i klassen. Videre skriver Farmer m.fl. (2011) at aggressive elever, uten andre fordelaktige persontrekk, generelt faller utenfor i klassemiljøet. Kester og Letchworth (1972) underbygger dette når de hevder at lærere oftere kommuniserer i en positiv tone og mer faglig med de elevene som mestrer fagene. Kiuru m.fl. (2015) fant i sin studie fra finsk skole, at dess mer positivitet en lærer viste overfor en elev, dess mer akseptert ble eleven av den øvrige elevgruppen.

Oppsummering

Oppsummert kan vi si at alle elever trenger et klassemiljø preget av god og tydelig klasseledelse, gode relasjoner til sine medelever og gode relasjoner til det pedagogiske personalet. Barn som verken har opplevelsen av å være inkludert i klassen eller å møte anerkjennelse fra de voksne, vil ikke oppleve det psykososiale miljøet som godt (Linder, 2012). Elever med nevrobiologiske vansker vil ha spesielt god nytte av klasseledelse og gode relasjon, fordi elever med slike vansker kan være ekstra sårbare for psykiske plager og lidelser. For elever som strever på skolen er det viktig å ha gode relasjoner til lærere (Hattie, 2009).

Olsen og Mikkelsen (2015, s. 33) skriver at «hvor godt det psykososiale miljøet oppleves å være av disse elevene, henger nøye sammen med hvordan det pedagogiske personalet forstår disse sammenhengene mellom forhold i hjernen og de atferdstegn elevene viser». Det vil derfor være nødvendig for det pedagogiske personalet å ha gode relasjoner til sine elever, men også kjenne til og forstå nevrobiologiske vansker, for å kunne se de ulike elevenes forutsetninger og muligheter.

2.3 Nevrobiologiske vansker

Masteroppgavens problemstilling tar for seg det psykososiale klassemiljøet når en eller flere elever har en nevrobiologisk vanske. I denne delen presenterer vi først nevrobiologiske vansker generelt og viktigheten av kunnskap om disse. Deretter beskrives ADHD, Tourettes syndrom og opposisjonell atferdsforstyrrelse. Vi skriver til slutt hva som kan utgjøre utfordringer i skolehverdagen, men også om positive egenskaper som kan være et særlig kjennetegn for denne elevgruppen.

Vi tror det pedagogiske personalet i skoler og barnehager bør ha kunnskap om nevrobiologiske vansker generelt, og om de ulike medisinske diagnosene man står overfor spesielt. Vi vil imidlertid påpeke at diagnoser kan være tveeggede sverd. På én side kan de bidra til en forståelse av enkeltelevens utfordringer og behov, men de kan også føre til en forenklet tilnærming der individuelle særtrekk ikke tas høyde for (Bryhn, 2009). For å unngå en forenklet tilnærming hevder Gjærum og Grøsvik (2002) at kunnskap danner grunnlag for å forstå utviklingsforstyrrelser hos barn og dermed deres forutsetninger for utvikling. Slik kunnskap er også viktig for å vite hvordan de nevrologiske forholdene kan prege atferden til eleven, og som eleven dermed ikke bør lastes for. Denne kunnskapen må deretter omsettes i retningslinjer for handling. Dette er et krevende, men viktig første ledd for en velfundert praksis. På denne måten kan det pedagogiske personalet legge til rette for mestring i skolehverdagen. Et hensiktsmessig perspektiv på elevenes funksjonsnedsettelse kan være at dette ikke er en sykdom som kan kureres med medisin, men en eksistensiell tilstand det pedagogiske personalet må tilpasse seg og jobbe rundt (Gjærum & Grøsvik, 2002).

Om viktigheten av kunnskap om nevrobiologiske vansker sier Greene (2005) at det kan lede til en bedre forståelse av barnets vanskeligheter og dermed til forbedringer i samspillet mellom lærer og elev. Læreren møter da eleven med forståelse i stedet for fordømmelse. Begrepet anerkjennelse står sentralt som en væremåte i møte med elevene. Stikkord er lytting,

forståelse, aksept, toleranse og bekreftelse (Bergkastet, Duesund, & Westvig, 2015). God forståelse av elevens nevrobiologiske vanske blir dermed viktig for at læreren kan anerkjenne eleven. Greene (2005) skriver videre at din tolkning av barnets atferd vil styre dine forsøk på å endre denne atferden. Dersom din forståelse er mangelfull kan det lede til lite hensiktsmessige forsøk på atferdsendring. Hvis læreren tror elevens atferd er viljestyrt og planlagt kan læreren karakterisere barnet som en provoserende bråkmaker. Følgelig blir utgangspunktet for samspillet galt. Det pedagogiske personalet trenger med andre ord en god medisinsk forståelse for å kunne få et helhetlig relasjonelt perspektiv på det psykososiale miljøet i skolen. Kunnskapsbehovet i møtet med elever er en viktig grunn til at vi skriver eksplisitt om de nevrobiologiske vanskene

2.3.1 Begrepsavklaring

Nevrobiologiske vansker er en samlebetegnelse for vansker som har en nevrologisk årsak. Vanskene er ofte knyttet til forstyrrelser i hjernens frontale områder. Derfor ser man en rekke fellestrekk blant de nevrobiologiske vanskene og komorbiditet mellom dem (Øgrim & Gjørum, 2002). Med komorbiditet mener vi samforekomsten av flere ulike sykdommer eller lidelser hos samme person (Malt, 2014). Normal funksjon i de frontale hjerneområder er viktige for hjernens eksekutive funksjoner. Ordet eksekutiv kommer av å utføre, og disse utførende kognitive funksjonene omfatter blant annet målbevisst atferd, å gjøre fortløpende beslutninger og evaluering av handlinger (Eslinger m.fl., 2004; Hoem, 2013; Malt, 2015). Eksekutive funksjoner er også viktige i tilegnelsen og forståelsen av regler og normer i sosiale settinger i hjemmet, klasserommet, i lek og andre sosiale sammenkomster (Barrasso-Catanzaro & Eslinger, 2016). Andre utslag av nevrobiologiske vansker kan være utfordringer knyttet til kontroll av atferd og impulsivitet, oppmerksomhet, arbeidsminnet og manglende fleksibilitet i tankegangen mellom tanke og handling (Barrasso-Catanzaro & Eslinger, 2016). Av dette forstår vi at nevrobiologiske vansker og svekkelsen av de eksekutive funksjonene disse medfører, kan gi store utfordringer i hverdagen.

I skoleklassene som deltok i vårt prosjekt var tre ulike nevrobiologiske vansker representert gjennom de medisinske diagnosene ADHD, Tourettes syndrom (TS) og Opposisjonell adferdsforstyrrelse (ODD). Disse medisinske diagnosene kan opptre i kombinasjon med hverandre (Helmikstøl, 2012; Strand, Bryhn, Øgrim, & Nasjonalt kompetansesenter for Ad/Hd, 2009). Mange med en ADHD-diagnose vil ofte utvikle atferdsvansker og kunne møte

kriteriene til ODD-diagnosen. En person med ODD kan igjen vise symptomer som kvalifiserer til en ADHD-diagnose. På samme måte opptrer ADHD ofte som en komorbid lidelse ved Tourettes syndrom. Dette stiller krav til grundig utredning. Felles for nevrobiologiske vansker er at en del hjernefunksjoner er svekkede, ofte de som styrer oppmerksomhet, hukommelse og eksekutive funksjoner. Derfor vil vi i det følgende skrive kort om disse før vi beveger oss over til de enkelte diagnosenes kjennetegn og mulige utfordringer.

2.3.2 Oppmerksomhet og hukommelse

Oppmerksomhet og hukommelse er to hjernefunksjoner som er viktige for læring. Oppmerksomhetsforstyrrelser er et av kjernesymptomene på flere av de nevrobiologiske vanskene, og vi forstår at denne elevgruppen kan møte læringsutfordringer i skolen.

Olsen og Mikkelsen (2015) henviser til Fredens (2004) som skriver om fem nivåer av oppmerksomhet: våkenhet, oppmerksomhetsrefleks, vedvarende oppmerksomhet, delt oppmerksomhet og fokusert oppmerksomhet. Barn og unge med oppmerksomhetsforstyrrelser vil ofte streve med våkenheten (Olsen og Mikkelsen, 2015). Oppmerksomhetsrefleksen er refleksjonen som slår inn ved en ny eller plutselig påvirkning. Elever med ADHD har en tendens til å ikke greie å styre denne refleksjonen. Lyd og synsstimuli kan fort avlede disse elevene. Vedvarende oppmerksomhet vil si å være oppmerksom over tid. F.eks. må eleven som deltar i en diskusjon følge med, huske hva som har blitt sagt og huske sitt eget innspill mens eleven venter på tur. Ved delt oppmerksomhet er oppmerksomheten rettet mot to eller flere ting samtidig. Fokusert oppmerksomhet dreier seg om å rette oppmerksomheten mot for eksempel skolearbeidet til tross for at noen skaper uro og støy.

Hukommelse handler om innprenting, lagring og gjenhenting av kunnskap og ferdigheter (Ellertsen & Baug Johnsen, 2002). Walker (2003) skriver at den sensoriske hukommelsen gjør oss bevisst på våre omgivelser. Korttidshukommelsen mottar sanseintrykket og siler ut det som oppfattes som viktig og sender dette til bearbeiding for lagring i langtidshukommelsen, mens det som oppfattes som uviktig glemmes. Langtidshukommelsen lagrer informasjonen slik at den senere kan hentes fram ved behov. I sammensatt hukommelse lagres ferdigheter som skal huskes. Den semantiske hukommelsen lagrer språk, ord og fakta, mens den episodiske hukommelsen lagrer hendelser og opplevelser (Olsen og Mikkelsen, 2015). En annen viktig del av hukommelsen er arbeidsminnet. Arbeidsminnet er en

forutsetning for å holde oppmerksomheten mot den aktiviteten som drives der flere momenter må huskes, ofte i en gitt rekkefølge, mens man bedriver aktiviteten (Engh, 2014). Vi kan dermed si at hukommelsen og oppmerksomheten er prosesser som er avhengige av hverandre for å fungere.

I tillegg til hukommelses- og oppmerksomhetsvansker strever elever med nevrobiologiske vansker med hjernens utførende funksjoner, de såkalte eksekutive funksjonene (Olsen og Mikkelsen, 2015).

2.3.3 Eksekutive funksjoner

Avvik i eksekutive funksjoner antas å spille en sentral rolle ved både ADHD, TS og ODD (Harris m.fl., 1995, gjengitt etter Ellertsen & Baug Johnsen, 2002). Det er fremre pannelapp, eller prefrontal cortex, som er ansvarlig for mange av de eksekutive funksjonene. Blant funksjonene inngår initiering av handlinger, planlegging, hypotese generering, kognitiv fleksibilitet, beslutningstaking, regulering, dømmekraft, evne til å nyttiggjøre seg av tilbakemelding og selvoppfatning (Ellertsen & Baug Johnsen, 2002). Kort fortalt dreier det seg om evnen til å tenke planmessig og strategisk (Bryhn, 2009). Disse funksjonene går samtidig i hjernen og krever et samspill mellom informasjonsanalyse og planmessige, koordinerte handlinger (Hoem, 2013). Dette er viktige ferdigheter i skolehverdagen, og vansker med dette kan få stor påvirkning på elevens evne til å lære og i sosialt samspill i skolehverdagen. Utfordringer knyttet til eksekutive funksjoner er som sagt et fellestrekk for nevrobiologiske vansker.

2.3.4 ADHD, Tourettes og ODD

Vi skal nå bevege oss over til de enkelte medisinske diagnosene som var representert i klassene vi undersøkte. Felles for både ADHD, Tourettes syndrom og ODD er at det ligger genetiske årsaksfaktorer til grunn for forstyrrelsene. Tourettes viser en opphopning i familier og sannsynligvis bidrar flere genetiske og miljømessige faktorer til utvikling av syndromet. For ADHD virker det som variasjon i gener knyttet til dopaminreseptor og transport er en del av årsaken, i tillegg til gener involvert i hjernens serotonin- og noradrenalinmengder (Spurkland & Gjone, 2002). Dette kommer vi tilbake til senere i teksten. En utfordring personer som har fått en av disse diagnosene kan møte er at nevrobiologiske vansker er usynlige vansker. Slike vansker kan være vanskeligere for omgivelsene å akseptere, og personen kan oppleve å klandres for å ikke kunne kontrollere seg. Dette til tross det foreligger

et nevrobiologisk grunnlag for vansker med å kontrollere atferden (Kutscher, Attwood, & Wolff, 2013).

At det er høy komorbiditet mellom ADHD, Tourettes og ODD er regelen snarere enn unntaket. Kutscher m.fl. (2013) legger til at atferdssymptomer kan dominere så mye at underliggende problemer overses. Begge deler sier noe om hvor viktig det er med en tverrfaglig og bred kartlegging av elevene. Det har dessverre ofte vært slik at bare visse deler av elevenes sammensatte vanskebilde vies oppmerksomhet, og at elevenes ressurser havner i skyggen av dens utfordringer (Øgrim & Gjørum, 2002). Både Hoem (2013) og Kutscher m.fl. (2013) trekker frem flere positive sider ved disse elevene som det pedagogiske personalet bør fremdyrke. Blant annet nevnes kreativitet, stor lidenskap for det som interesserer og tilhørende hyperfokus i arbeid med slike oppgaver, idérikdom, villighet til å ta sjanser og mye humor. Hoem (2013) presiserer at dette gjelder under ideelle betingelser, under mindre fordelaktige betingelser vil de negative sidene ofte overskygge de positive. Noe av dette kommer vi tilbake til i kapittel 4 «Empiri og drøfting», der vi skal se nærmere på det pedagogiske personalets fortellinger om elever med de tre diagnosene vi skal gjennomgå i det følgende.

ADHD

ADHD står for Attention Deficit Hyperactive Disorder, som direkte oversatt betyr oppmerksomhetssvikt og hyperaktivitetsforstyrrelse. ADHD har tre undergrupper basert på om det er hyperaktiviteten eller oppmerksomhetsforstyrrelsen som foreligger, eventuelt den kombinerte varianten med både hyperaktivitet og oppmerksomhetsvansker (Øgrim, 2009). Atferden kan øke konfliktnivået i klasserommet og skolegården og dermed påvirke det psykososiale klasse miljøet negativt. Øgrim (2009) skriver at personer med den kombinerte formen for ADHD viser en større tendens til aggressiv adferd og sosiale problemer enn de som primært har oppmerksomhetsvansker, som ofte er mer preget av tilbaketrukkethet, angst, tristhet, apati og dårlig selvbilde. Disse elevene kan være vanskeligere å bli oppmerksom på for læreren enn de impulsive og hyperaktive elevene. Diagnosen settes følgelig omtrent tre år senere enn den kombinerte varianten (Øgrim, 2009).

Hos eleven med ADHD er funksjonsnivået til prefrontal cortex, samt subkortikale områder, svekket. Dette skyldes blant annet lave nivåer av dopamin og noradrenalin, men også serotonin og glutamat kan være involvert (Bryhn, 2009). Disse er såkalte signalstoffer, altså

kjemiske stoffer hjernen benytter når den overfører impulser mellom nervecellene (Hoem, 2013). Dopamin er forstadiet til noradrenalin og er viktig for kontroll over viljestyrte bevegelser (Dietrichs, 2009; Kierulf, 2009). Serotonin er signalstoff i flere nervebaner, blant annet de som har å gjøre med impuls kontroll, søvn og våkenhet, sinnsstemning, velbefinnende og uro (Setekleiv, 2009). Skanninger av hjernen har påvist nedsatt blodgjennomstrømming og stoffskifte i prefrontal cortex og andre steder i hjernen, noe som kan forklare et lavere funksjonsnivå (Zeiner, 2004a).

Antall barn med ADHD utgjør ca. 3-5 % av alle barn, altså er det i gjennomsnitt én elev per klasse med denne diagnosen (Gillberg, 1998). Det er 3-4 ganger flere gutter med diagnosen enn jenter (Hoem, 2013). Tilleggs vansker knyttet til ADHD er veldig vanlig, og det anslås at så mange som 70 % av barn og unge med diagnosen har minst én tilleggs vanske (Hoem, 2013). Av disse tilleggs vanskene utgjør atferdsforstyrrelser størsteparten med ca. 60-70 %. Depresjon, angst og/eller tics utgjør mellom 10-20 % hver (Zeiner, 2004b). Ut i fra disse tallene ser vi at det vil være et betydelig antall barn og unge som opplever utfordringer knyttet til ADHDs kjernesymptomer, men også i forhold til potensielle tilleggs vansker. Begge disse kildene til utfordringer kan hemme elevenes psykososiale velbefinnende og deres læringsmuligheter. Mer om dette senere i kapitlet.

Tourette Syndrom

Tourettes syndrom (TS) er en arvelig, nevrobiologisk vanske kjennetegnet ved såkalte tics. Tics kan fremtre som plutselige, ufrivillige, raske muskeltrekkninger og vokale lyder som gjentar seg (Strand, 2009). Den nøyaktige årsaken til TS er ennå ikke funnet, men som for ADHD virker det som forstyrrelser i balansen i hjernens signalstoffer spiller en stor rolle (Strand, 2009; Zeiner & Urnes, 2002). Tourettes syndrom forekommer tre til fire ganger oftere blant gutter enn jenter (Strand, 2009).

Kriterier for å få diagnosen TS er at det forekommer eller har forekommet multiple motoriske tics og ett eller flere vokale tics. Disse trenger ikke opptre samtidig, men forekommer omtrent hver dag i mer enn ett år (Strand, 2009). Over 80 % av de med en TS-diagnose opplever tilleggsproblemer, hvor 60-70 % også har en ADHD-diagnose. Barnas utfordringer knyttet til psykososial fungering virker å øke med denne samforekomsten (Bryhn, 2009; Zeiner & Urnes, 2002). I likhet med ADHD, finner vi ofte en noe høyere forekomst av tilstander som depresjon, angst, raserianfall, selvskading og søvnvansker hos mennesker med en TS-

diagnose enn i den øvrige befolkningen. De fleste elever med TS presterer innenfor det normale på ulike tester og Strand (2009) understreker at mange lever fullverdige liv. Pedagoger bør uansett være var for tilleggsvanskene skissert over og obs på at ticsene kan avlede elevens konsentrasjon i en slik grad at skolefunksjonen reduseres. Mer om dette under kapittel 2.3.5 «Nevrobiologiske vansker i skolen».

Opposisjonell atferdsforstyrrelse (ODD)

Opposisjonell adferdsforstyrrelse, ODD (Oppositional Defiant Disorder), kjennetegnes ved et adferdsmønster der barnet med diagnosen kan være kranglete, irritabel, ha sinneutbrudd, vise aggressivitet, lyve, stjele og gjøre hærverk (Zeiner, 2004b). I tillegg nekter barnet gjerne å følge regler og beskjeder, plager andre med vilje, gir andre skylden for egne feil og ugjerninger og har vist hevnlust minst to ganger de seks siste månedene (DSM-5, gjengitt etter Engh, 2014). Dette foregår på et slikt nivå at det går ut over sosial fungering og skolegang (Zeiner & Magnussen, 2010).

Diagnosen er relativt ny da den ble lansert som selvstendig diagnose i 1980 (Helmikstøl, 2012). Den har også vært kritisert for å egentlig ikke være en selvstendig diagnose, men heller et atferdsmessig uttrykk for andre vansker (Helmikstøl, 2012). Dette argumentet kan underbygges av den usikre forekomstprosenten som varierer mellom 1 til 16 % avhengig av alder, kriterier og kartleggingsmetoder (Zeiner & Magnussen, 2010). Argumentet kan underbygges videre av at årsaksfaktorene spenner fra genetisk disponering til omsorgssvikt, mangel på struktur i hverdagen og også økonomiske bekymringer i hjemmet. I den norske studien *Barn i Bergen* fant Linda Munkvold at 97 % av barna som hadde symptomer på ODD også viste symptomer på andre psykiske lidelser (Helmikstøl, 2012), noe som videre underbygger kritikken mot diagnosen som selvstendig diagnose. Kutscher m.fl. (2013) legger til at ODD ofte er en del av et syndromkompleks og at problematferden avtar når andre problemer behandles. Mens Befring (2016) skriver at ODD kan avta med alderen. På den andre siden fant en amerikansk studie fra 2013 avvikende utvikling i hjernen hos personer med denne diagnosen (White m.fl., 2013), så det kan se ut som ODD blir stående som en selvstendig diagnose. Vi forholder oss til dette og at det var en elev med denne diagnosen i en av våre prosjektklasser.

Som for ADHD er det hjernefunksjoner knyttet til impuls kontroll og vurdering som er rammet, men også logisk tenkning. Dette kan føre til misforståelser slik at barnet opplever seg

truet, kritisert eller angrepet og reagerer aggressivt i det andre ville oppfatte som nøytrale situasjoner (Engh, 2014). ODD er som nevnt en av de vanligste tilleggsvanskene ved ADHD, der så mange som 60-70 % av personene diagnostisert med ADHD kan ha ODD (Bryhn, 2009). Engh (2014) skriver at et overveldende flertall av de som diagnostiseres med ODD har, eller vil få, en ADHD-diagnose. Kutscher m.fl. (2013), på sin side, tar til ordet for å koble problematferd bort fra ODD og inn mot symptomspekteret i ulike diagnoser som ADHD, angst, depresjon med flere. Disse forholdene understreker viktigheten av en grundig kartlegging av barnet og dets omgivelser slik at man ikke overser forhold som bedre forklarer barnets adferd eller eksistensen av eventuelle komorbide diagnoser (Zeiner & Magnussen, 2010).

2.3.5 Nevrobiologiske vansker i skolen

Vi har nå sett på noen kjennetegn og fakta om ADHD, TS og ODD. Nå skal vi se nærmere på hvordan disse nevrobiologiske vanskene kan komme til uttrykk i skolen. Et godt klassemiljø og en god skolehverdag vil være et viktig bidrag til opplevelsen av å leve et godt liv, da de tilbringer store deler av dagen på skolen sammen med sine medelever og lærere. Hvordan det psykososiale klassemiljøet oppleves for elever som har fått en diagnose knyttet til nevrobiologisk vanske, har sammenheng med læreres og assistenters kunnskap og forståelse av elevens diagnose og hvordan den kan påvirke elevens atferd og læreforutsetninger (Olsen & Mikkelsen, 2015). Dersom disse faktorene ikke er tilstede kan det resultere i uønskede atferdsutslag fra elevens side. Slike atferdsutslag kan karakteriseres som problematferd.

Problematferd

Atferd kan defineres som det synlige uttrykket for samspillet mellom individet og dets miljø (Spurkland & Gjone, 2002). Begrepet problematferd viser til atferd som ikke er akseptabel. Samtidig viser begrepet til at det er atferden som utgjør et problem, og ikke eleven som person (Overland, 2007).

Problematferd kan klassifiseres i fire kategorier (Nordahl, 2000, gjengitt etter Overland, 2007): Undervisnings- og læringshemmende atferd, sosial isolasjon, utagerende atferd og norm- og regelbrytende atferd. I den første kategorien finner vi atferd som å være mentalt fraværende i undervisningen eller at man forstyrrer lærer og medelever. Bråk og uro plasseres i denne kategorien. Sosial isolasjon handler om elever som føler seg ensomme, som er alene i friminuttene, føler seg sjenerte og/eller er lei seg. Noen elever som er sosialt isolerte har en

innagerende atferd, mens andre har en utagerende atferd som gjør at de også kan passe inn i tredje kategori. Utagerende atferd kan være aggressiv både verbalt og fysisk. Ved norm- og regelbrytende atferd kan eleven utføre hærverk mot skolens eiendom, komme med trusler, plage medelever, ha med våpen på skolen, med videre. Det skal foreligge betydelig funksjonssvikt i sosial og skolefaglig sammenheng før en elev havner i denne kategorien.

Kutscher m.fl. (2013) poengterer at det kan være utfordrende å reagere empatisk på problematferd, men minner om at det ikke dreier seg om manglende viljestyrke hos barnet. De skriver videre at problematferden ikke må tolkes som en personlig krenkelse der en selv er offer for problematferden. Pedagogisk personale bør heller anse seg selv som terapeuter slik at de kan innta en analytisk tilnærming til problematferden. Det finnes alltid en årsak for problematferd, selv om atferden hverken er fornuftig eller formålstjenlig på lang sikt (Kutscher m.fl., 2013). Vi vil legge til at personalet også bør unngå offer-tenkning i forhold til skolesystemet eller skoleledelsen. Offerrollen gir ryggdekning når ting ikke går som planlagt, men i en terapeutisk rolle vil lærer eller assistent se med et analyserende blick på utfordringer med den hensikt å finne løsninger.

Uro og forstyrrelser har en betydelig negativ effekt på læring, og elever som er ukonsentrerte og urolige får mye oppmerksomhet av det pedagogiske personalet (Befring, 2016; Hattie & Yates, 2014). Holland (2013) skriver at den atferden det fokuseres på, den blir det mer av. Det pedagogiske personalet bør derfor bruke ros og skryt bevisst overfor alle elever når de oppfører seg på den måten det pedagogiske personalet vil de skal gjøre. Lærerne må også være bevisst på at problematferd ikke bare kan gå utover elevens faglige utvikling, men også føre til isolasjon og ensomhet, da elever med denne type atferd står i fare for å stenges ute fra fellesskapet som følge av sine manglende sosiale ferdigheter (Berg, 2005). Eleven kan dermed møte både faglige og sosiale utfordringer.

Faglige utfordringer

Både eleven som lever med diagnosen og resten av klassen med tilhørende pedagogiske personale kan oppleve skolehverdagen som utfordrende, men på ulike måter. Barn får ofte diagnosen ADHD og TS rundt skolestart, mest sannsynlig fordi skolen stiller større krav enn barnehagen til å kunne sitte stille, konsentrere seg om beskjeder, gjennomføre aktiviteter av varierende selvstendighetsgrad og til å prestere. I tillegg er voksentettheten, og dermed voksenkontakten, i skolen som oftest mye lavere enn i barnehagen (Ervik, Høigaard, Strand,

& Vollan, 2009). For barn som strever med de ovennevnte ferdighetene, og ikke minst med impuls hemming, kan elevrollen bli krevende å gå inn i.

Trøbbel med å fastholde oppmerksomheten gir ofte innlæringsvansker (Fredens, 2004, gjengitt etter Olsen & Mikkelsen, 2015). ADHD og lærevansker forekommer for eksempel sammen i rundt 20-25 % av alle diagnostiserte tilfeller. Kombinasjonen mellom oppmerksomhetsvansker og en eventuell spesifikk lærevanske kan skape så store innlæringsproblemer at dette feiltolkes som generelle lærevansker. En konsekvens av denne feiltolkningen kan være at elevens intelligens undervurderes (Langlete, 2004). Langlete (2004) skriver at lesevansker er mest vanlig. Dette kan by på store problemer da skolens fokus på lesing dreier seg ganske raskt fra å lære å lese til å lese for å lære.

Elever med ADHD, Tourettes syndrom og ODD utgjør en heterogen gruppe, det fins dermed ingen allmenngyldig oppskrift læreren kan anvende. Noen elever vil klare å følge det ordinære opplæringsløpet, mens andre vil trenge mye tilrettelegging eller spesialundervisning for å få et tilfredsstillende opplæringsutbytte (Ervik m.fl., 2009). Spesielt for elever med TS er at de kan ha tidkrevende og konsentrasjonsødeleggende tics. Det kan gå mye energi og konsentrasjon til å undertrykke tics, noe som kan føre til at eleven virker uoppmerksom. Det bør være mulig for eleven å forlate rommet (Kutscher m.fl., 2013) (Strand, 2009). Elever med ODD får ofte ikke vist sitt egentlige faglige nivå på grunn av deres utfordringer. I tillegg til mulige atferds-, lese- og skrivevansker må man ved alle disse tre nevrobiologiske vanskene ta høyde for potensielle motoriske vansker.

Å lære krever god arbeidshukommelse, vedvarende konsentrasjon og oppmerksomhet. Dette gjelder både for å løse oppgaver, men også å lytte til lærernes forelesninger og beskjeder som gis. Lesing stiller samme krav og en eventuell lesevanske vil gjøre prosessen enda mer utfordrende. Det samme gjelder for skriving, der det også kreves et visst motorisk nivå for å produsere leselig håndskrift. Dette er noen av de faglige sidene av skolen som kan by på utfordringer for elever med nevrobiologiske vansker.

Sosiale utfordringer

Sosialt kan utfordringer knyttes opp mot samspillet med medelever og lærerne. Hos elever med ADHD, ODD eller Tourettes syndrom er risikoen for atferdsproblemer større enn hos øvrige elever (Ervik m.fl., 2009). For eksempel kan en oppmerksomhetsforstyrrelse gjøre det vanskelig å følge med i dialog. Vansker knyttet til logisk tenkning kan føre til at elevene

oftere misforstår situasjoner og føler seg truet, kritisert eller angrepet. Dette kan føre til et høyt konfliktnivå mellom elevene, der situasjoner andre ville oppfattet som nøytrale kan eskalere (Engh, 2014). Dette kan gjelde spesielt for elever med ODD.

Eleven som har fått diagnosen TS kan ha komplekse tics som gir utslag som kopropraksi, det vil si banning eller andre obskøne ytringer. Kopropraksi skiller seg tydelig fra vanlige sinneutbrudd og banning eller andre obskøne ytringer, fordi ordene ytres ufrivillig og innimellom andre ord (Zeiner & Urnes, 2002). En annen form for alvorlige komplekse tics er kopropraksi, som er knyttet til sexrelaterte bevegelser eller berøring av en selv eller andre. Både kopropraksi og kopropraksi kan virke ødeleggende på det sosiale samspillet, da begge fremstår som sosialt upassende. Eleven selv og/eller medelever kan ende med å trekke seg unna. For eleven med TS kan det oppleves psykososialt belastende og med isolasjon og sosial angst. Dette er imidlertid en sjelden form for tics, men viktig å kjenne til for skolens pedagogiske personale, som vil trenge informasjon og veiledning (Strand, 2009; Zeiner & Urnes, 2002). Personalet bør også være obs på at de mer vanlige ticsene kan føre til et negativt selvilde, også uten at andre erter eleven. Det er viktig at medelevene får alderstilpasset informasjon slik at de kan forstå, akseptere og bli vant til sin medelev (Kutscher m.fl., 2013). Dette kan redusere psykososial belastning og hjelpe eleven å finne sin plass i klassen. Som Kutscher m.fl. (2013) skriver er Tourettes egentlig bare en blanding av vokale og motoriske tics som ikke blir et problem dersom ikke noen gjør det til et problem.

Organisatoriske utfordringer

Elever med ADHD blir fort lei av de aktivitetene de blir satt til å holde på med, spesielt om disse ikke er lystbetonte. Eleven med TS trenger et aksepterende og tolerant læringsmiljø. Det er slitsomt å ikke ha kontroll over egen kropp. Å undertrykke tics tar på og eleven kan med fordel ha et egnet rom hvor man kan gå for å få utløp for tics og slappe av. Personer med diagnosen har beskrevet det å undertrykke tics som å være tissetrengt – du kan godt holde igjen en stund, men før eller siden må det ut (Strand, 2009).

Motoriske tics sliter også ut enkeltmuskler langt ut over det som er vanlig og skaper et behov for hvile. I tunge perioder må kanskje eleven ha kortere skoledager. Tics kan også gå ut over søvnkvaliteten slik at eleven ikke møter uthvilt på skolen.

Eleven som har fått diagnosen opposisjonell atferdsforstyrrelse kan bemerke seg med protester mot skolearbeid, lærers kommandoer, plaging, ødeleggelser og slåssing (Zeiner,

2004b). Engh (2014) trekker frem viktigheten av at lærer anstrenger seg for å skape en god relasjon til eleven. Elever kan kanskje dra nytte av sosial læring i mindre grupper, positive forbilder og tett oppfølging. Alle som jobber med eleven må snakke direkte med hverandre (Kutscher m.fl., 2013).

Når man leser og skriver om ADHD, TS, ODD eller andre nevrobiologiske vansker blir det ofte mye fokus på utfordringene de bringer med seg. En lei konsekvens av dette fokuset er at elevene sjelden opplever å få ros for sine positive sider og/eller prestasjoner (Engh, 2014). Hoem (2013) og Engh (2014) trekker fram flere positive sider. Elevene med ADHD har et høyt energinivå. Hvis oppgaven oppleves som lystbetont kan de vise en sterk oppstartskompetanse, et høyt engasjement og høyt tempo og en superoppmerksomhet rettet mot oppgaven. Klarer læreren å gi slike oppgaver, vil eleven få mulighet til å vise sitt toppnivå, og det kan være høyt. Impulsiviteten, som er et kjernesymptom på ADHD, kan være et verktøy som gjør at eleven viser stor idérikdom og kreativitet. Videre trekker Hoem (2013) fram noe vi mener kan gjelde for alle tre gruppene, nemlig en personlig styrke, opparbeidet gjennom å møte mange utfordringer.

3 Metodisk tilnærming

I forrige kapittel ble den teoretiske forankringen for analysen presentert. I dette kapitlet redegjør vi for hvordan vi har gått frem metodisk i arbeidet med å fremskaffe kunnskap og besvare vår problemstilling: «Hvordan beskriver det pedagogiske personalet den gjensidige påvirkningen mellom det psykososiale klassemiljøet og elever med nevrobiologiske vansker?».

Halvorsen (2012) skriver at metode er læren om å samle inn empiri, for så å organisere, bearbeide, analysere og gjøre fortolkninger på en systematisk måte. I dette kapitlet vil vi redegjøre for vår metodiske tilnærming til datainnsamling-, bearbeiding og analyse. I tillegg skriver vi om hvordan vi har ivaretatt de etiske sidene ved å gjennomføre et forskningsstudie. Aller først skriver vi om studiens casedesign og beskriver den kvalitative undersøkelsesmetoden intervju. Vi har valgt å bruke en visuell intervjumetode kalt diamantrangering, i tillegg til fokusgruppeintervju og individuelt intervju for å belyse problemstillingen vår på en faglig interessant måte. Deretter beskrives vår hermeneutiske tilnærming til prosjektet. Her kommer vi innom hermeneutikk som filosofisk teori og hermeneutikk som analyseredskap. Videre skriver vi om fremgangsmåten ved innsamlingen av empiri; fra utvalg av intervjupersoner til gjennomføring av intervjuene. Til sist drøfter vi hvordan de forskningsetiske retningslinjene og undersøkelsens validitet, reliabilitet og overførbarhet er ivaretatt.

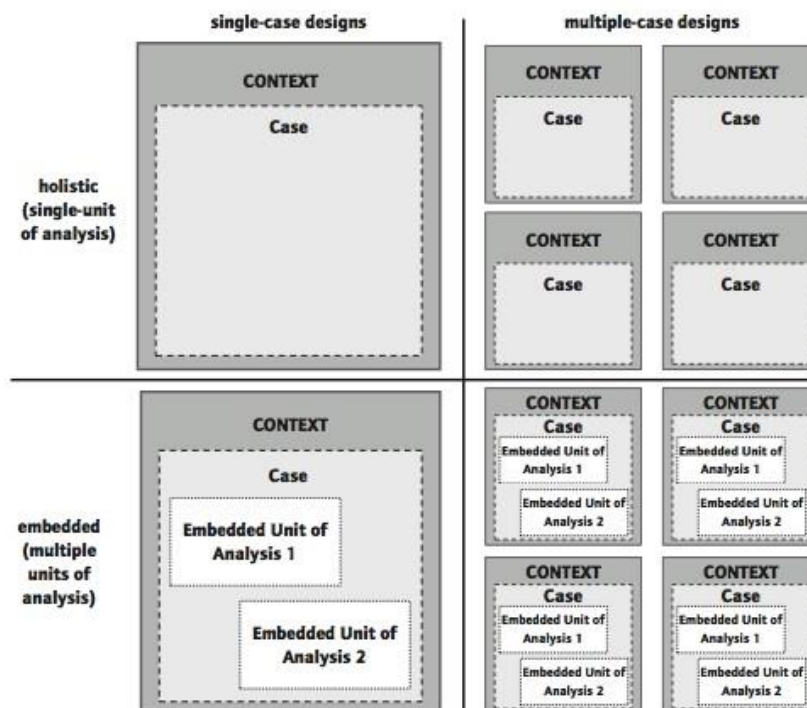
3.1 Casestudiedesign

Under planleggingen av masterprosjektet fremsto casedesign som et godt alternativ og velegnet for vårt masterprosjekt. Yin (2014) oppgir tre rammefaktorer som aktualiserer casedesign. Den første er når forskningsspørsmålet er et hvordan- eller hvorfor-spørsmål. I vår problemstilling er det lærernes stemme som skal komme frem når vi stiller spørsmål om hvordan den gjensidige påvirkningen fremstår. Den andre rammefaktoren for casedesign er når forskerne har liten eller ingen kontroll over forskningsfeltet. Hver enkelt skole er en sammensatt arena hvor elever og pedagogisk personell har sitt daglige virke. Innenfor disse omgivelsene lever og samhandler de i kontinuerlig interaksjon (Nordahl, 2010). Til sammen utgjør dette et forskningsfelt med mange variabler, noe som gjør det uoversiktlig og vanskelig å kontrollere. Den tredje faktoren er når fenomenet som skal studeres er pågående og

samtidig, i motsetning til et fortidig og avsluttet fenomen. Psykososialt miljø er nettopp et slikt pågående og samtidig fenomen som foregår gjennom hele skoleåret.

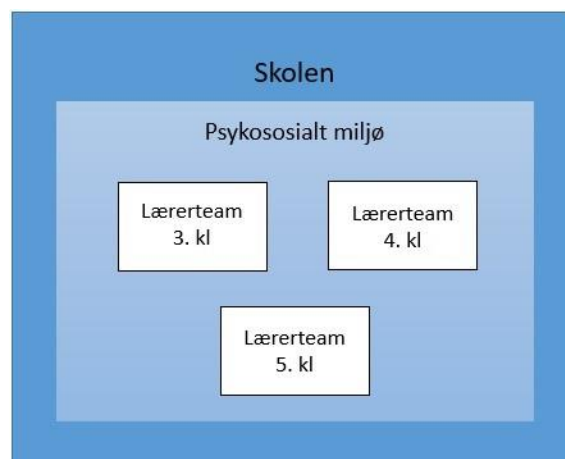
Robson (2002) skriver at det ofte er vanskelig å sette grensen mellom fenomenet, casen, og konteksten det opptrer i. Dette gjaldt også for vårt prosjekt, der vi ikke kan skille fenomenet psykososialt miljø ut av skolekonteksten. At prosjektet vårt passer til Yin sine rammefaktorer underbygger beslutningen om å bruke casestudiedesign.

Yin (2014) oppgir fire typer casedesign: Holistisk singelcase, sammensatt (embedded) singelcase, multipl case design og sammensatt multipl case design (se figur 3.1). Det som skiller disse fire designene er antall case og analyseenheter. Et holistisk singelcasedesign består av ett case og én analyseenhet. Analyseenheten kan forstås som den enheten som skal tilføre casestudiet data om selve casen. I et holistisk singelcasedesign er det den ene analyseenheten som utgjør helheten av datamaterialet. Et sammensatt singel casedesign består også bare av et enkeltcase, men har flere analyseenheter, noe som gjør datatilfanget mer sammensatt og detaljert enn i et holistisk singel casedesign. Multipl case design består av flere case og kontekster som til sammen kan gi forskeren mye data angående et gitt fenomen (Yin, 2014).



Figur 3.1: Grunnleggende casestudiedesign (Yin, 2003, s. 40)

Vårt masterprosjekt er designet som et sammensatt singel casedesign. Fenomenet vi fokuserer på er psykososialt miljø innenfor en skolekontekst. Casen er det psykososiale miljøet i klasser der én eller flere elever er blitt diagnostisert med en nevrobiologisk vanske som kan gi atferdsutslag. Analyseenhetene er i vårt tilfelle tre lærerteam og deres respektive assistenter. Lærerteamet til 4. klasse hadde, i tillegg til assistent, en ressurslærer tilknyttet teamet. Vi har dermed tre analyseenheter som opererer innenfor en gitt kontekst og som kan si oss noe om det fenomenet vi ønsker å undersøke. Til sammen danner disse elementene et sammensatt casestudie som vist i figur 3.2:



Figur 3.2: Sammensatt casestudie

Casestudiet er fleksibelt, og kan inneholde både kvantitative og kvalitative data og dermed benytte seg av mye ulik empiri (Yin, 2014). Da problemstillingen og forskningsspørsmålene tok form, forsøkte vi å se den logiske sammenhengen mellom data og hypoteser og finne en metode som faktisk kunne gi oss svar. Valget vårt falt på å gjøre en kvalitativ undersøkelse, mer om dette i det følgende.

3.2 Kvalitativ undersøkelse

Innsamlingsmetoden og analysen av data bestemmer om forskningen klassifiseres som en kvalitativ eller kvantitativ undersøkelse (Nyeng, 2012). Et kjennetegn for kvalitative studier er at de ofte forsøker å oppnå en forståelse av sosiale fenomener (Thagaard, 2013), noe vi også ønsket å gjøre i vårt masterprosjekt med det psykososiale klassemiljøet. Casestudiet er anvendelig og gir en studie fleksibilitet gjennom metodefrihet (Fuglseth & Skogen, 2006; Robson, 2002). En casestudie kan derfor gjennomføres med bruk av flere datainnsamlingsmetoder (Robson, 2002). Dette gjelder også for vårt prosjekt, der vi har

gjennomført tre ulike typer. Det er vanlig å kombinere flere innsamlingsmetoder med det mål å oppnå en mer helhetlig forståelse av et case (Yin, 2014). Vi har benyttet oss av den visuelle metoden diamantrangering og fokusgruppeintervju. I tillegg var det en prosjektdeltaker som ikke hadde anledning til å stille til fokusgruppe, og som vi derfor måtte intervjuer individuelt.

3.2.1 Diamanten – en visuell metode

Diamantrangering er en visuell metode som har vært brukt i skolen som en læringsmetode der elevene har rangert nedskrevne påstander, bilder e.l., ofte knyttet til et gitt tema, for å få klarhet i egne meninger, følelser og tanker. Metoden legges opp som en gruppeoppgave der gruppen må diskutere seg frem til en endelig rangering (Clark, 2012). Det essensielle skal være diskusjonen og forhandlingsprosessen fram mot enighet som oppstår i gruppa under prosessen, ikke hvordan bildene rangeres.

En av fordelene med diamantrangering er at metoden gir intervjupersonene¹ mulighet til å snakke fritt med hverandre omkring et gitt tema. Vi valgte å benytte bilder i stedet for påstander for bedre å dekke mulige scenarioer, fordi bilder åpner for intervjupersonenes subjektive tolkning. Mennesker er visuelle vesener med ulike kulturelle erfaringer; subjektiviteten er kompleks og unik (Spencer, 2011). Det er enklere å finne bilder som viser ulike sider ved skolehverdagen for elever og lærere enn å lage påstander. I tillegg er det en fare for at påstander ikke åpner for tolkning og kan stemme dårlig med lærernes erfaringer og direkte spørsmål kan fort virke styrende inn mot de svarene man tror forsker vil ha. Bildene, derimot, åpner for at flere aspekter kan dras inn i intervjupersonenes diskusjon og gjør intervjusituasjonen mer åpen for intervjupersonenes erfaringer (Spencer, 2011).

Diamantrangeringen fungerte både som en selvstendig datainnsamlingsmetode og som en forberedende metode foran fokusgruppeintervjuene. I fokusgruppeintervjuer kunne vi følge opp inntrykk og spørsmål vi satt igjen med etter gjennomføringen av diamanten.

3.2.2 Fokusgruppe- og individuellintervju

Et intervju er en samtale mellom forsker og intervjupersonen, der forskeren har en hensikt med samtalen og på grunnlag av det kontrollerer samtalen ved på forhånd å bestemme temaet

¹ Vi har, i tråd med Kvale og Brinkmann (2009), valgt å bruke betegnelsen *intervjupersoner* om prosjektdeltakerne. Dette for å unngå benevnelsen informant, som reduserer intervjupersonen til et objekt forskeren kan hente informasjon fra.

og overordnet struktur (Kvale & Brinkmann, 2009). Intervjuene var lagt opp som semistrukturerte, det vil si at de verken var en åpen samtale eller en lukket spørreskjemasamtale (Kvale & Brinkmann, 2009). For at vi ikke skulle miste fokus under intervjuene, og for å sikre besvarelser med relevans for vårt prosjekt, støttet vi oss på en intervjuguide basert på vår problemstilling og våre forskningsspørsmål. Tema kretset derfor omkring psykososialt miljø, nevrobiologiske vansker og gjensidig påvirkning. Mer om dette under kapittel 3.5 «Fremgangsmåte for datainnsamling».

Fokusgruppeintervju er en type intervjuteknikk der datainnsamlingen skjer via en gruppeinteraksjon om et bestemt emne (Wibeck, 2011). Fremgangsmåten i fokusgruppeintervjuer er å samle en gruppe mennesker som skal diskutere fritt med hverandre om et gitt emne. Det er moderatoren som leder samtalen og introduserer nye aspekter gjennom å stille spørsmål. Metoden forutsetter ikke at deltakere kjenner hverandre, men det kan være en fordel i forhold til å ha et felles grunnlag for fokus og at alle tør å ta talerrollen og si noe under diskusjonen (Wibeck, 2011). Fordelen med fokusgrupper er at moderatoren ikke styrer samtalen direkte, men får frem intervjupersonenes mangfold av synspunkter om det emnet det skal forskes på. På denne måten kan intervjumetoden gi en dypere og mer komplett forståelse av det aktuelle temaet (Vaughn, Schumm, & Sinagub, 1996).

Å snakke sammen i en liten gruppe sammen med personer en kjenner og jobber sammen med, kan skape en trygghetsfølelse slik at intervjupersonene tør å dele sine synspunkter. Dette kan imidlertid tenkes å slå ut motsatt også, spesielt når det er snakk om temaer som kan fortelle noe om hvordan en mestrer sin yrkesrolle (Kvale & Brinkmann, 2009). Andre mulige positive sider ved fokusgruppeintervjuer er at intervjupersonene assosierer ut fra hverandres utsagn, bygger på og utdyper, noe som kan være positivt for datamaterialet. I tillegg kan mennesker med tilknytning til samme tema i større grad kan utfylle og øke hverandres kunnskap gjennom gruppesamtalen, enn i et individuelt intervju (Fuglseth & Skogen, 2006). Vår vinkling mot den gjensidige påvirkningen mellom elev og klasse kan også ha blitt oppfattet som en ny vinkling for lærerne, og dermed bidra til et litt annet syn på klassen og enkelteleven. På den annen side kan en mulig ulempe i fokusgruppeintervju være at en i gruppen dominerer samtalen i slik grad at andre ikke slipper til med sine innspill (Thagaard, 2013). Forskerens evne til å modere samtalen er derfor viktig, og kvaliteten på samtalen avhenger av denne evnen.

I tillegg til fokusgruppe ble det gjennomført ett individuelt intervju. Dette med en lærer som ikke var til stede da lærerteamet ble intervjuet. I et individuelt intervju vil interaksjonen begrense seg til å foregå mellom intervjuperson og oss som intervjuer. Dette kan være en fordel, da intervjupersonen er alene om ordet. En risiko kan være at intervjupersonen formulerer seg knapt og at samtalen blir statisk. Her kan fokusgruppeintervjuet gi en mer naturlig flyt og intervjupersonene får diskutert sine synspunkter med andre.

3.3 Hermeneutikk

Fra et vitenskapelig ståsted kan casestudier og hermeneutikk virke risikable å anvende i et forskningsprosjekt. Casestudier, fordi det i et systematisk og uoversiktlig forskningsfelt kan være vanskelig å spisse studiet og velge ut de viktigste faktorene i undersøkelsen av fenomenet. Hermeneutikk, fordi det er en åpen prosess hvor det alltid er mulighet for å lese teksten med nye historiske og/eller eksistensielle forutsetninger (Gadamer, 2010). Likevel argumenterer Taylor (2001) for en hermeneutisk tilnærming, da han mener det bare er på denne måten vår kunnskap og forståelse kan utvikle seg. Dette betyr at vår lesing og tolkning ikke nødvendigvis er den mest nøyaktige tolkningen av materialet som foreligger. På den annen side vil det styrke våre tolkninger om andre som leser dem er enige med oss. Derfor er det viktig å gå i hermeneutisk dialog med en tekst selv om det er et vågestykke der en utsetter seg for andres sannhet (Gadamer, 2010).

Tankegods fra hermeneutikken har vært retningsgivende for oss allerede fra et tidlig stadium i prosjektet. Innenfor hermeneutikken finner vi et knippe teorier knyttet til forståelse og tolkning (Krogh, 2009). Det er viktig å påpeke at hermeneutikk ikke må anses som en selvstendig metode. Hermeneutikk er overordnet metode i den forstand at det handler om hvordan vi kan forstå, mens metode handler om en lært fremgangsmåte for å samle inn data (Krogh, 2009). Vi anvender teorier fra Gadamer, Heidegger, Schleiermacher og Taylor for å lage en hermeneutisk plattform for vårt prosjekt. Videre har vi utviklet en modell (figur 3.5) som illustrerer tolkningsprosessen vi har jobbet etter. Denne er inspirert av den hermeneutiske sirkelen, og basert på Gadamers begreper om forståelseshorisont, forforståelse og fordom. Dette skriver vi mer om under delkapittel 3.3.2, «Hermeneutikk som analyseredskap».

3.3.1 Hermeneutikk som filosofisk teori

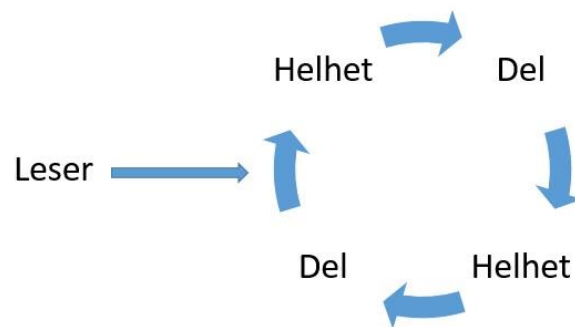
Som filosofisk teori handler hermeneutikken om hvordan vi mennesker er i stand til å forstå, og hva som skjer i oss når vi utvikler vår forståelse (Krogh, 2009). Klassiske hermeneutikere som Heidegger (2001) og Gadamer (2001) vil påstå at en ikke kommer utenom hermeneutikk uansett hva en driver med, fordi vi i kraft av å eksistere er «kastet ut» og «utsatt» for forståelsen. Forståelse er dermed ikke noe vi kan ha eller disponere. Forståelse er en grunnkategori i menneskelig eksistens og mennesket er alltid et forstående og historisk vesen. Vi kan ikke tre ut av forståelsen eller gjøre erfaringer uten at disse impliserer forståelse, forforståelse eller fordom. Erfaring forutsetter dermed alltid en form for forståelse, og fortolkning er en språkliggjøring av denne forståelsen (Blaikie, 2007). Videre hevder Taylor (2001) at fortolkning er essensielt når en skal forklare fenomener innen humanvitenskapene, og at samfunnsvitenskapelig forskning bør ha en hermeneutisk forankring. Gadamer (2001) underbygger nødvendigheten av en hermeneutisk tilnærming i humanvitenskapene når han skriver at gjenstanden for forskningen i humanvitenskapene ikke kan foreligge som en faktisk gjenstand, og derfor ikke lar seg objektivere. Her trekker vi paralleller til casestudiet og hvordan studiets case, som kan forstås som gjenstanden, ikke lar seg skille tydelig fra konteksten den opptrer i. Gadamer skriver videre at det er først gjennom spørsmålsstillingen at tema og forskningsgjenstand konstitueres, noe som stemmer overens med casestudiets planleggingsfase. Dermed ser vi at hermeneutikken kan passe godt til casestudier.

I tillegg fordrer intervju som metode en hermeneutisk tilnærming fordi intervjuets hovedingrediens, språket, har en hermeneutisk avdekkende funksjon, ifølge Heidegger (2001). Han skriver at ordene vi tar i bruk er med på å prege innholdet i det vi sier og åpne for forståelse ved at vi taler dem. Schleiermacher (2001) supplerer at tale, tekst og handling beror på tidligere tenkning. Gadamer skriver at «[a]ll tale og tekst er henvist til forståelsens kunst» (2010, s. 221). Hermeneutikkens vei mot forståelse går derfor fra tale, tekst og/eller handling, og over mot tenkning med det mål å oppnå forståelse (Schleiermacher, 2001). Slik sett fremstår intervju som en velegnet metode som er med på å legitimere hermeneutikkens plass i vårt prosjekt.

Ut fra disse teoretiske betraktningene har hermeneutikken dannet grunnlaget for vårt arbeid. I det følgende skal vi se nærmere på hvordan vi anvender elementer fra hermeneutikken som redskap i våre dataanalyser.

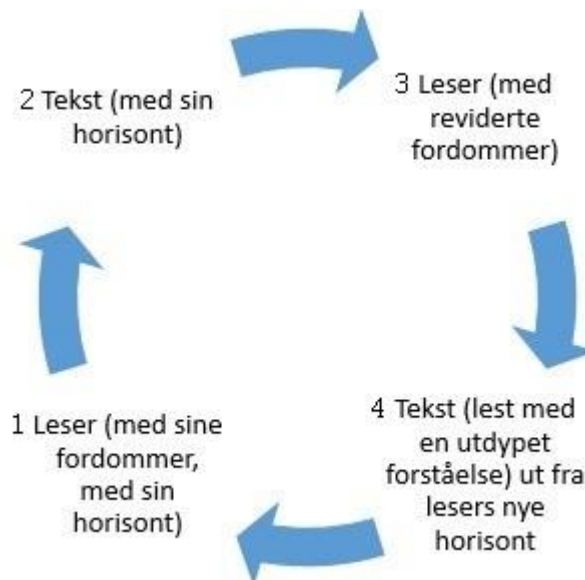
3.3.2 Hermeneutikk som analyseredskap

I vår analyse er vi inspirert av den hermeneutiske sirkel, slik den tok form under Gadamer. Opprinnelig var den hermeneutiske sirkelen tenkt å illustrere den vekselvirkningen mellom helhet- og delforståelse som ble anvendt i studier av jus og bibeltekster. Her tok leseren for seg tekstdel, for eksempel et bibelvers. Dette ble lest i lys av helheten bibelen utgjør, samtidig som tekstdelen også kunne påvirke tolkningen av bibelens helhet. Den hermeneutiske sirkelen kunne da vært skissert slik:



Figur 3.3: Den hermeneutiske sirkel helhet-del (Krogh, 2009, s. 25)

Med Gadamer's begreper om forståelseshorisont, forforståelse og fordom ble sirkelens utforming videreutviklet:



Figur 3.4: Den hermeneutiske sirkel-tekst-leser (etter Krogh, 2009)

Det vi ser av denne modellen er at leseren nå har blitt en del av den hermeneutiske sirkelen. Vi har lagt inn tall for å illustrere hvordan sirkelvandringen starter med at leseren møter teksten² med de fordommer som inngår som en del av hans forståelseshorisont (1-2). Dette møtet kan gi leseren behov for å revidere sine fordommer (3), og den videre lesingen skjer med utdypet forståelse og ny horisont (4).

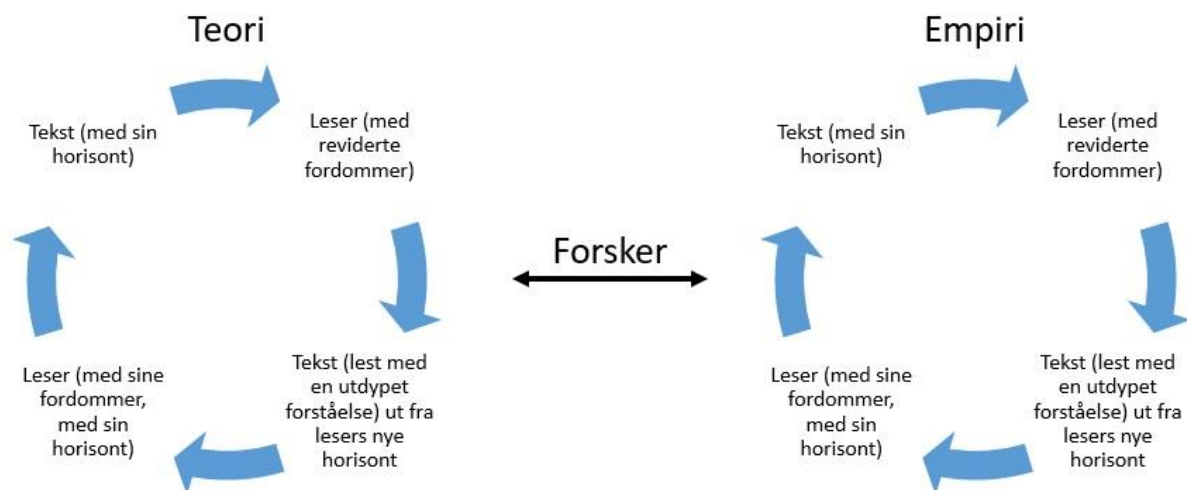
Vår forståelseshorisont kan beskrives som den helheten som vår forforståelse og våre fordommer utgjør. Forståelseshorisonten er formet av vår kulturelle bakgrunn, våre erfaringer, holdninger og oppfatninger, både bevisste og ubevisste (Krogh, 2009; Sletnes, 2015). Disse elementene utgjør til sammen en helhet vi aldri kan få full oversikt over. Samtidig ivaretar horisontbegrepet tanken om at vår forståelse aldri er uten forutsetninger, og at den alltid er under utvikling (Krogh, 2009). Teksten har også en horisont bestående av et sett med forutsetninger. Forfatterne av teksten, i vårt tilfelle intervjupersonene og alle forfatterne vi har oppgitt som kilder, trenger ikke ha vært bevisst alle disse forutsetningene da de heller ikke kan ha full oversikt over sin horisont (Krogh, 2009). I møtet mellom leser og tekst skjer det en horisontsammensmeltning. Det betyr at vi tilnærmer oss tekstens horisont med sikte på å forstå den (Krogh, 2009). Det må påpekes at enighet ikke er en forutsetning for horisontsammensmeltning med teksten, kun forståelse. Relatert til vårt prosjekt kan vi derfor hevde at vi forstår hva intervjupersonene forteller, men at vi kan være uenige med dem. En forutsetning for horisontsammensmeltning er at det finnes noen kontaktpunkter mellom horisontene. En helt fremmed horisont er det ikke grunnlag for å oppnå forståelse for, avstanden blir for stor. Det er også usannsynlig at en skulle møte en fullstendig sammenfallende horisont, da dette ville innebære identiske oppfatninger, holdninger, erfaringer og kulturell bakgrunn (Krogh, 2009). Kontaktpunkter mellom vår og intervjupersonenes horisont kan tenkes å være at vi alle er godt kjent med skolesystemet, både som elever og lærere. Både intervjupersonene og vi har pedagogisk utdanning og vi deler generelt mye felles kultur og kunnskap. Dette muliggjør horisontsammensmeltning.

Våre fordommer utgjør en sentral del av vår forståelseshorisont. Ordet fordom har en negativ klang i dagligtalen, men fordommer er ikke nødvendigvis uberettigede, gale eller i veien for

² Tekstbegrepet innenfor moderne hermeneutikk omfatter, i tillegg til tekst, språklige ytringer, film, bilder, handlinger og kulturen disse handlingene bygger på (Alvesson & Skoldberg, 2008; Blaikie, 2007). Begrepet «lesing» må derfor også forstås i utvidet betydning.

sannheten. Dette fordi fordommer er basert på tidligere erfaringer, og Gadamer (2003) hevder disse fordommene er en forutsetning for vår evne til å gjøre nye erfaringer. Gadamer skriver videre at vi kan sette våre fordommer ut av spill ved å stille spørsmål ved dem, fordi spørsmålets vesen er å åpne muligheter og holde dem åpne. Vi har stilt spørsmål til feltet ut fra vår forforståelse av fenomenene vi undersøker. Det er disse spørsmålene som utgjør vår problemstilling og våre forskningsspørsmål. Ved å gjøre dette, åpner vi for at vi kan avkrefte eller bekrefte våre fordommer. Vi har forsøkt å være kritiske til vår forforståelse og våre fordommer, men som Krogh (2009) skriver, kan vi ikke ha full oversikt over vår horisont; vi kan ikke «[...] ha et kritisk forhold til den samlede sum av fordommene våre.» (Krogh, 2009, s. 54). Dette betyr at vi i arbeidet med materialet vårt kan ha hatt fordommer som vi ikke har vært bevisste på, og at disse kan ha preget deler av materialet.

Som vi ser av figur 4 kan horisontsammensmeltningen resultere i at leseren må revidere sine fordommer. I den videre tekstlesingen vil leseren ha utviklet sin horisont og dette kan åpne for utdypet forståelse. Basert på den hermeneutiske sirkelen etter Gadamer (figur 3.4) og hans begreper om forståelseshorisont, forforståelse og fordom har vi utformet denne modellen (figur 3.5) for å illustrere den hermeneutiske tolkningsprosessen vi har fulgt i vårt masterprosjekt:



Figur 3.5: Hermeneutisk tolkningsprosess

Som modellen illustrerer er vi forskere lesere av de tekstene som både utgjør prosjektets teori og empiri. Det betyr at vår horisont har smeltet sammen med både teorien og empirien.

Gadamer (2010) skriver om at tekster har en autoritet. Autoritet betyr her at vi som lesere anerkjenner at tekstforfatteren har en større innsikt enn oss på det aktuelle området. Alle forfatterne vi henviser til i vårt teorikapittel anerkjenner vi som personer med større innsikt enn oss i det tema de skriver om. Alle våre intervjupersoner har en autoritet i sine utsagn der de deler sin forståelse med oss. Samtidig som vi anerkjenner autoriteten til tekstforfatterne betyr det imidlertid ikke at vi fullstendig underkaster oss den; vi kan fortsatt stille oss kritisk og gå i diskusjon med teksten. I forhold til våre intervjupersoner ligger det et etisk dilemma i det at vi fortolker deres forståelse, noe vi skriver mer om i kapittel 3.6 «Ethiske overveielser i forskningsprosjektet».

Når vi tolker vår empiri driver vi med såkalt dobbel hermeneutikk, fordi vi fortolker den fortolkningen intervjupersonene allerede har gjort. Dette er også kjent som annengrads fortolkninger (Thagaard, 2013). Disse baserer seg på intervjupersonenes forståelse, «men går videre ved å trekke inn et nivå som gjenspeiler forskerens teoretiseringer» (Thagaard, 2013, s. 42). På neste nivå ligger tredjegradsfortolkninger som dreier seg om å tolke intervjupersonenes utsagn med henblikk på å avdekke skjult eller underliggende betydning. Våre intervjupersoners fortellinger kan inneholde taus kunnskap som blir tatt for gitt, men som påvirker intervjupersonenes praksis. Eller det kan være tabubelagte meninger som bevisst blir forsøkt skjult (Alvesson & Sköldberg, 2008; Blaikie, 2007). Gadamer oppfordrer til å forsøke å se bak det som blir sagt og mot det som blir tatt for gitt i det som sies, det som ligger bak utsagnet og som utsagnet vitner om (Blaikie, 2007). Dette er det vi har som intensjon når vi analyserer intervjupersonenes utsagn. Ved å koble på teori og se utsagn i lys av disse kan vi få øye på det som ligger bak de ulike utsagn. Gjennom kategoriseringsprosessen av datamaterialet kan det også fremtre andre sider ved uttalelsene enn den umiddelbare, fordi vi leser med et søkende blikk og en intensjon om å sortere.

Under tolkningsprosessen vil vår forståelseshorisont utvikle seg og det går an å se for seg at den ekspanderer. Dette vil gi horisonten større kontaktflate. Med større kontaktflate følger større innsikt; jo mer vi leser og lærer, jo mer vil vi oppdage at vi ennå ikke forstår og det blir behov for mer teori. Gjennom leserprosessen vil vi med stor sannsynlighet oppdage nye perspektiver på vår empiri og teori som kan gi alternative tolkninger i forhold til de vi allerede har gjort. Dersom modellen skal fange inn dette elementet må størrelsen på sirkelene utvides. For eksempel kan teorisirkelen bli større når vi henter inn mer teori, og hadde det vært anledning til det, kunne vi hentet inn ekstra empiri, noe som ville økt størrelsen på

empirisirkelen. Modellen må derfor ikke anses som statisk. Sirklene kunne også vært illustrert som oppadgående spiraler for bedre å fange inn forståelsens utvikling.

I modellen er våre fordommer i stor grad styrende for horisontsammensmeltningen med teori- og empiri-sirklene fordi vi søker å avkrefte eller bekrefte våre fordommer gjennom å finne svar på vår problemstilling og våre forskningsspørsmål. Tolkingsprosessen blir derfor en hermeneutisk sirkelvandring mellom empiri og teori, der vi utforsker mulige tolkninger og forsøker å samle disse i en helhet (Alvesson & Sköldberg, 2008; Blaikie, 2010).

Tyngdepunktet i prosessen ligger dermed mellom etablert teori og empiribaserte fortolkninger Thagaard (2013). Prosessen kan sies å være abduktiv, i den forstand at en beveger seg frem og tilbake mellom empiri og teori til man når en tilsynelatende metning (Blaikie, 2000). Vi skriver tilsynelatende, fordi andre kan lese materialet ut fra en annen forståelseshorisont og komme frem til en annen forståelse. Dette møtet mellom etablert teori og dataanalysene danner grunnlag for nye teoretiske perspektiver (Thagaard, 2013). Resultatet av denne prosessen kan leses i kapittel 4 «Empiri og drøfting». I neste delkapittel vil vi beskrive mer konkret hvilke fordommer som har preget vår forforståelse inn mot prosjektet.

3.3.3 Egne vitenskapelige ståsteder – forforståelse og fordommer

Det er vår forforståelse med sine fordommer som har formet vår problemstilling og våre forskningsspørsmål. Denne masteravhandlingen står slik sett som et resultat av de undersøkelser som er gjort for å besvare disse spørsmålene og enten avkrefte eller bekrefte våre fordommer. Noe som har preget vår forforståelse er vår utdanningsbakgrunn, der den ene er utdannet grunnskolelærer og den andre er barnevernspedagog.

I problemstillingen «Hvordan beskriver det pedagogiske personalet den gjensidige påvirkningen mellom det psykososiale klassemiljøet og elever med nevrobiologiske vansker?» ligger det en fordom om at elever med en nevrobiologisk vanske påvirker klassens psykososiale miljø og at denne påvirkningen som oftest er negativ. Gjennom våre forskningsspørsmål har vi forsøkt å fange inn hvordan denne påvirkningen fremtrer ifølge skolens pedagogiske personale.

Når vi spør lærerne om deres forståelse av begrepet psykososialt miljø er spørsmålet basert på en fordom om at lærernes kunnskap om et gitt tema har betydning for deres ferdigheter knyttet til arbeidet med dette temaet. I tillegg har elevene en lovpålagt rett til et godt psykososialt miljø, noe som gir lærerne et særskilt ansvar for å skape et slikt miljø for alle

sine elever. Lærerne bør derfor ha kunnskap om hva lovverket legger i begrepet slik at de kan følge dette opp i praksis. Derfor spurte vi også hvordan lærerne opplevde klassens psykososiale miljø og hva som kan skape et godt psykososialt miljø.

I forhold til spørsmålet om begrepet nevrobiologisk vanske var vi interessert i å lodde det pedagogiske personalets kunnskap og forståelse fordi dette er elever som ofte har behov for tilrettelegging i skolehverdagen. En fordom vi hadde var at hvis lærerne hadde liten kunnskap om nevrobiologiske vansker ville deres elevforståelse lide under dette. Som en konsekvens ville eleven ha atferdsutslag som påvirker klassens psykososiale miljø. Underveis utviklet vi vår forståelse av det pedagogiske personalets kompetanse gjennom oppdagelsen av Skaus kompetansetrekant. Modellen hjelper å få orden og system i de ulike sidene ved en yrkeskompetanse, muliggjør en mer grundig vurdering basert på vår empiri. Med Skaus modell fikk vi spisset fordømmen om at lærernes kunnskap har betydning for deres praksis, inn mot å se lærernes teoretiske kunnskap i sammenheng med deres yrkesspesifikke ferdigheter og personlige kompetanse.

Ved spesifikt å spørre om denne elevgruppen bidrar positivt til klassens psykososiale miljø åpner vi for at vår fordom om at disse elevene stort sett har en negativ påvirkning kan være uberettiget. Samtidig hadde vi en fordom om at det er en gjensidig påvirkning mellom elev og det psykososiale klassemiljøet. Dersom det psykososiale miljøet i klassen er bra, så vil dette virke positivt og forebyggende for elevene med nevrobiologiske vansker. Hvis klassemiljøet er preget av for eksempel uro, svak klasseledelse, manglende rutiner eller dårlige relasjoner så kan dette virke tilbake på eleven.

Dette var noen av de fordommer som inngikk i vår forforståelse. Gjennom prosjektet har vi forsøkt å være åpne for at våre fordommer kan være uberettigede og at resultatene ikke behøver å være i tråd med våre forventninger.

3.4 Utvalg av intervjupersoner

HELT-prosjektet var allerede godkjent av NSD og knyttet opp mot prosjektskolen da vårt masterprosjekt ble innlemmet. Dette gjorde prosessen med å få rektors godkjenning av prosjektet, tilgang til utvalg og rekruttering av intervjupersoner både lettere og langt mindre tidkrevende for oss. Vi benyttet en kriteriebasert utvelgelse, det vil si at våre intervjupersoner måtte oppfylle visse kriterier for å være aktuelle for prosjektet (Christoffersen & Johannessen, 2012). Vår problemstilling fordret tre kriterier: 1) Intervjupersonen måtte jobbe som lærer

eller assistent ved prosjektskolen, 2) Klassen intervjupersonen jobbet i, måtte ha minst én elev som hadde fått diagnosen nevrobiologisk vanske, og 3) Den nevrobiologiske vansken måtte gi utslag i en observerbar atferd.

Når vi utformet kriteriene for aktuelle intervjupersoner tenkte vi på forhånd at disse kom til å ha noe å bidra med i forhold til fenomenet vi ville undersøke. Lærerne er den eneste gruppen profesjonelle i et barns liv som har mulighet til å se hele barnet i relasjon til den sosiale økologien barnet er forankret i (Farmer m.fl., 2011). Økologibegrepet har klare paralleller til en relasjonell forståelse av elevens psykososiale miljø da en definisjon på økologi hentet fra samfunnsvitenskapen kan være at det dreier seg om individet og dets relasjoner til andre mennesker og til sine fysiske omgivelser (Bø & Helle, 2013). Lærere arbeider daglig med elevene og har ansvar for å fremme et godt psykososialt miljø. Klassenes assistenter jobber tett på flere av elevene som har fått en nevrobiologisk diagnose og kjenner derfor disse elevene godt. De kan også bidra med et annet perspektiv enn læreren da de ikke har hovedansvaret for undervisningen, men skal hjelpe elevene med skolearbeidet. Dette gjør både lærernes og assistentenes stemmer viktige for prosjektet. Det kunne vært interessant med elevstemmen, men etisk vanskelig å gjennomføre da prosjektets vinkling kan få fram sensitive opplysninger og potensielt gjøre elevene bevisste på uheldige prosesser. En kan også stille spørsmål om ved om elevene er i den beste posisjonen til å vurdere relasjonelle prosesser i klassens psykososiale klassemiljø. Dette var vurderinger som lå til grunn for vårt utvalg.

Skolens inspektør fungerte som et bindeledd og en dørvokter og døråpner mellom forskerne og det pedagogiske personalet, altså en person som kontrollerte vår tilgang til intervjupersoner (Christoffersen & Johannessen, 2012). Basert på våre kriterier lanserte inspektøren tre aktuelle klassetrinn. Inspektøren hadde da forhørt seg med de aktuelle ansatte om det var interesse for å delta i denne typen prosjekt, hvorpå lærerne stilte seg positive og uttrykte at deltakelse potensielt kunne bidra til å utvikle deres arbeid knyttet til psykososialt miljø. Følgelig samtykket alle lærerne og assistentene ved disse klassetrinnene til å delta i både diamantrangering, fokusgruppeintervju og individuelt intervju.

Til sammen deltok seks lærere og to assistenter i diamanten. Seks lærere og fire assistenter deltok i fokusgrupper fordelt på de ulike lærerteamene og en egen fokusgruppe for assistenter. I tillegg deltok én lærer i et individuelt intervju (se 3.2.2). For en oversikt over intervjupersonene, se tabell 4.1 i kapittel 4 «Empiri og drøfting».

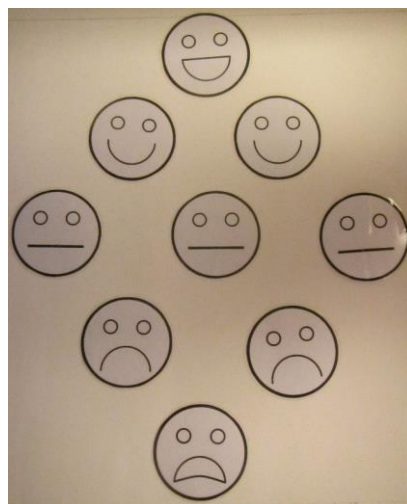
3.5 Fremgangsmåte for datainnsamling

Datainnsamlingen ble gjennomført høsten 2015 i løpet av én uke og kom i gang kort tid etter den første henvendelsen til skolen. Vi valgte å starte datainnsamlingen med diamanten både fordi det var en fin måte å etablere kontakt med intervjupersonene før fokusgruppeintervjuene, men også fordi lærerne og assistentene fikk diskutert rundt temaet uten å være påvirket av fokusgruppeintervjuet. Diamantintervjuene foregikk ved skolen når lærerne hadde planleggingsdager i forbindelse med høstferien. Fordelen med valg av tid og sted var at deltakerne hadde god tid til å delta i den visuelle metoden og var trygg i sine omgivelser.

3.5.1 Diamantintervjuet

Problemstillingen ble i diamantintervjuet omformulert til spørsmålet «Hvilke bilder passer best med hvordan det psykososiale klassemiljøet er?» og instruksjonen lød: «Ranger disse bildene fra det som passer best – til det som passer dårligst med hvordan dere opplever klassens psykososiale miljø». Vi hadde på forhånd laget et bildeutvalg bestående av 18 bilder av forskjellige skolesituasjoner, i og utenfor klasserommet. Her prøvde vi å variere bildene for å dekke så mange sider ved skolehverdagen som mulig (se vedlegg 1 – illustrasjonsbilder i den visuelle metoden «diamanten»).

Vi var bevisste på at intervjupersonene selv måtte tolke bildene og diskutere seg fram til en rangering. Videre laget vi et mønster for gradering til å støtte lærerne ved hjelp av emoji'er som vi teipet i et diamantmønster (se bilde 3.1).



Bilde 3.1: Diamantmønsteret

Vi foretok tre diamantintervjuer, ett med hvert lærerteam sammen med klassens respektive assistenter. Under diamantintervjuene benyttet vi både notatblokk, lydopptaker og to videokameraer. Ett kamera var rettet mot intervjupersonene, mens det andre var satt opp bak intervjupersonene slik at vi kunne se hvordan de plasserte bildene. Metodens formål ble forklart og det ble presisert at lærerne ikke trengte å henvende seg til oss under diamanten, da det var opp til dem å tolke illustrasjonene. Lærerteamene virket å forstå metoden og diskusjonene fløt naturlig i gruppa. På denne måten fikk vi en samtale som rommet utsagn og refleksjoner vi muligens ikke hadde fått tak i gjennom ordinære intervjuformer.

3.5.2 Fokusgruppeintervju

Deretter gjennomførte vi fire fokusgrupper. Hvert av lærerteamene ble intervjuet. I tillegg ble det gjennomført et eget fokusgruppeintervju for assistentene. Grunnen til dette var at de fleste assistentene jobbet på SFO og derfor ikke hadde tid til å bli intervjuet sammen med lærerteamene etter undervisningstiden. Under fokusgruppeintervjuene ble det benyttet lydopptaker og notater. Sistnevnte i tilfelle det dukket opp elementer vi ville følge opp senere i intervjuet eller knyttet til teori.

Intervjuguiden (se vedlegg 5) var utarbeidet ut fra teoriforankringen og vår forforståelse. Den inneholdt fire faser, inspirert av Christoffersen og Johannessen (2012): Innledning med avslappende og nøytrale spørsmål; bakgrunnsopplysninger om yrkesrolle, utdanning og arbeidserfaring. Dernest kom faktaspørsmål som «Hva forstår intervjupersonene med begrepet psykososialt miljø?» og «Hva forstår de med begrepet nevrobiologiske vansker?» eller «Hvilke faktorer er viktige for å skape et godt psykososialt klassemiljø?» Her ble det stilt noen oppfølgingsspørsmål om deres kjennskap til elever med nevrobiologiske vansker og om de hadde fått informasjon om denne typen vanske, enten via utdanning, kurs eller ekstern veiledning. Når intervjupersonene var godt i gang med samtalen, ledet vi de inn på mer praksisrelaterte og sensitive spørsmål som omhandlet beskrivelser av klassens psykososiale miljø og den gjensidige påvirkningen mellom elevene med nevrobiologiske vansker og klassen. Vi forsøkte å formulere spørsmålene slik at de la opp til beskrivende svar. Dette i et forsøk på å sikre at intervjupersonene delte mange av sine erfaringer, opplevelser og oppfatninger (Thagaard, 2013). Vi følte at vi lyktes med dette da intervjupersonene ofte ga oss lange og utfyllende svar. Samtidig opplevde vi også at visse intervjupersoner snakket mer

enn andre. Vi oppfattet ikke dette som at de andre ikke slapp til, heller at de inntok en mer avslappet rolle der de satt og sa seg enig i «ordførere» fortelling.

3.5.3 Transkribering og kategorisering

Etter diamanten og fokusgruppeintervjuene begynte arbeidet med å bearbeide materialet slik at data kunne bli analysert. Vi hørte gjennom lydopptakene fra alle tre diamantrangeringene og de fire fokusgruppeintervjuene og et individuelt intervju, og transkriberte dem i sin helhet. På diamanten så vi i tillegg gjennom videoopptakene for å se hvem av intervjupersonene som sa hva og hvilke illustrasjoner det var snakk om.

Transkribering er en tidkrevende og møysommelig prosess som krever både oppmerksomhet og konsentrasjon. Diamantintervjuene var noe mer utfordrende å transkribere enn fokusgruppeintervjuene, fordi intervjupersonene refererte mye til bildene de rangerte. Dermed måtte vi bruke både lyd- og videoopptaket for å identifisere hvilke bilder de refererte til, for så å skrive dette inn i transkripsjonen. Derfor laget vi et system for de 18 bildene, der de fikk både nummer og tittel. Dette er vedlagt oppgaven (vedlegg 1 - illustrasjonsbilder i den visuelle metoden «diamanten»). Fokusgruppeintervjuene bød også på noen transkriberingsmessige utfordringer da intervjupersonene ofte overlappet eller snakket i munnen på hverandre. At vi var to gjorde imidlertid dette arbeidet lettere. Underveis i denne første bearbeidingen fikk vi en grov oversikt over intervjuene og noterte oss interessante utsagn og koblinger til teorikapitlet

Når alle syv intervjuene var ferdigtranskribert, begynte arbeidet med sortering og analysering. Gjennom de første lesingene ble vi mer og mer fortrolige med vårt datamateriale. Vi fulgte en prosedyre inspirert av Vaughn m.fl. (1996), hvor vi først gikk gjennom transkripsjonene og forsøkte å identifisere fellestrekk og mulige kategorier å sortere materialet inn i. Thagaard (2013) betegner dette som en temasentrert tilnærming, der dataene kategoriseres slik at temaer kan analyseres på tvers av datamaterialet. Videre skriver Thagaard (2013) at en forutsetning for denne tilnærmingen er at en har informasjon om de samme temaene fra prosjektdeltakerne. I vårt prosjekt var intervjuene semistrukturerte; Intervjuer fulgte en intervjuguide (vedlegg 5), men hadde rom til å følge opp intervjupersonenes utsagn i stor grad. Hvert intervju kunne derfor fortone seg ganske ulikt det forrige. Likevel ble alle intervjupersonene stilt de samme spørsmålene i løpet av samtalen, noe som ga oss mange felles tema på tvers av intervjuene.

I analyseprosessen ble lengre utdrag, setninger og singelord vi oppfattet som relevante ble plukket ut. Dette bidro til å gi oversikt slik at vi lettere oppdaget sentrale tema og sammenhenger. Samtidig vil det å inndelegge dataene for å fremheve visse mønstre kunne stenge for alternative tolkninger (Thagaard, 2013). Vi har derfor forsøkt å være bevisste på at når vi har gjort et valg i forhold til våre analyser har vi samtidig valgt bort noe annet. En annen ting vi har vært bevisste på er at den temabaserte tilnærmingen kan føre til at utsagn løsriver fra sin sammenheng, noe vi har forsøkt å unngå da det kan føre til urimelige tolkninger. I tilfeller der sammenhengen for utsagnet er spesielt viktig har vi tatt med større deler av transkripsjonen.

Parallelt med transkriberingen og kategoriseringen leste vi teori og ettersom prosessen skred frem kunne vi spisse lesingen vår mer og mer inn mot de tema som empirien pekte mot og for å finne støtte for våre tolkninger.

Med utgangspunkt i spørsmålene var noen hovedkategorier gitt på forhånd, slik som psykososialt miljø, nevrobiologisk vanske og gjensidig påvirkning. Underkategorier dukket opp underveis basert på fellestrekk og mønstre i intervjuene, blant annet klasseledelse, relasjonskompetanse, forklaringsmåter. Kategoriene og tilhørende utsagn var under redigering gjennom store deler av skriveprosessen, der noen kom til mens andre ble fjernet.

3.6 Ethiske overveielser

De nasjonale forskningsetiske komiteene (2015) nevner spesielt tre viktige etiske prinsipper som vi som forskere må overholde; informert samtykke, konfidensialitet og ivaretagelse av forskningssubjektens integritet. Informert samtykke er et sentralt krav ved all forskning på mennesker og innebærer at intervjupersonene skal ha alle nødvendige opplysninger angående prosjektet (Christoffersen & Johannessen, 2012) og at de fritt uttrykker tillatelse til forskningen. I vårt tilfelle fikk først rektor tilsendt informasjonsskriv om prosjektet (vedlegg 2). Når rektor godkjente at skolen kunne delta, fikk alle intervjupersoner tilsendt informasjonsskriv (vedlegg 3), i tillegg til foresatte til elevene i de aktuelle klassene (vedlegg 4). Intervjupersonene kunne krysse av for hvilke intervju de ville delta på. De fikk også informasjon om at skolen og deres besvarelser skulle anonymiseres. Videre ble de informert om hvordan intervjudataene skulle behandles og hvem som skulle behandle dem. Forskningens konfidensialitet ble ivaretatt ved at all informasjon som kan knytte intervjupersonene til prosjektet var forbeholdt oss og forskningsprosjektets leder.

Prosjektdeltakernes anonymitet er ivaretatt ved at masteravhandlingen ikke inneholder noen identifiserbare opplysninger om verken prosjektskolen, deltakerne eller elever ved skolen. Som forskere hadde vi også et ansvar for å gi vern både mot objektivt og subjektivt opplevd skade eller belastning som forskningen kan påføre lærerne og utdanningsinstitusjonene (De nasjonale forskningsetiske komiteene, 2015). Det ble opplyst om muligheten for å trekke seg fra prosjektet, uansett tidspunkt og uten å måtte oppgi grunner for dette. Imidlertid var det ingen av intervjupersoner som valgte å benytte seg av denne muligheten. De skriftlige samtykkene ble deretter samlet inn og oppbevart nedlåst.

Det er forskningsetiske utfordringer knyttet til den doble hermeneutikken i analysene, der vi som forskere fortolker intervjupersonenes allerede fortolkede virkelighet (Giddens, 1976, gjengitt etter De nasjonale forskningsetiske komiteene, 2015). Det oppstår et spenn mellom intervjupersonenes tolkning og vår tolkning, da intervjupersonene våre har gitt oss beskrivelser av erfaringer og synspunkter som de opplever som meningsfulle i den sammenhengen de har satt dem i, mens vi har intensjoner om å tolke disse beskrivelsene i nye sammenhenger basert på vår forståelse. Vi dekontekstualiserer intervjupersonenes fortellinger for så å rekontekstualisere dem i tråd med vår forståelse (Thagaard, 2013). Dermed tar vi utgangspunkt i intervjupersonenes fortellinger, deres forståelse, men presenterer vår tolkning og forståelse. Thagaard (2013) skriver at dette kan oppleves problematisk for prosjektdeltakerne, fordi selv om de har samtykket til å delta så kan de tolkningene som til slutt presenteres avvike til dels kraftig fra de fortellingene de kom med i intervjuene. De kan oppleve at det de har sagt har blitt tatt ut av en sammenheng. Dette er en reell fare når vi har kategorisert datamaterialet etter tema. I verste fall kan intervjupersonene oppleve dette som et tillitsbrudd og føle seg fremmedgjort (Thagaard, 2013). Dette er et vanskelig dilemma for oss forskere å løse, fordi vi i forkant av prosjektet ikke vet hvordan våre tolkninger vil utvikle seg i løpet av prosessen. Ved å skille mellom intervjupersonenes egne tolkninger og våre tolkninger av disse kan dilemmaet reduseres noe, da leserne har mulighet til å se de utsagnene vi har fortolket og kan vurdere om våre tolkninger virker rimelige. Dette gjør vi ved å presentere transkripsjonene av intervjupersonenes utsagn i egne tabeller. Der vi bruker intervjuutsagn i teksten markeres dette tydelig, slik at disse lett lar seg skille fra våre tolkninger. Videre kan det at vi har anonymisert intervjupersonene våre være et grep som gjør at de føler seg ivaretatt, til tross for eventuelle kritiske tolkninger vi måtte ha til deres fortellinger. Disse grepene løser imidlertid ikke problemet med at intervjupersonene kjenner

igjen seg selv materialet dersom de leser masteravhandlingen. Dette er vanskelig å få gjort noe med i vårt prosjekt, hvert fall når det kommer til utsagn som omhandler de medisinske diagnosene i de ulike klassene da dette er veldig spesifikk informasjon. På den annen side kan det tenkes at våre intervjupersoner finner våre tolkninger interessante og at de gir et alternativt perspektiv de kanskje kan ha nytte av.

Vi som forskere er i tillegg klar over våre egne roller som forskere og at vi har et annet perspektiv på fenomenet enn våre intervjupersoner. Metodene vi har brukt er preget av en direkte kontakt mellom oss og intervjupersonene og dette skaper både en metodisk og etisk utfordring (Thagaard, 2013). Vi erkjenner at vi på denne måten har påvirket datamaterialet. I det følgende vil vi beskrive hvordan vi har gått frem for å sikre kvalitet og troverdighet i vårt forskningsarbeid.

3.7 Kvalitet i forskningsarbeidet

Ifølge Dalland (2013) er det to krav som må stilles til data for å sikre kvalitet i forskningsarbeidet. For det første stilles det krav til dataene om *relevans* for å besvare problemstillingen. For det andre stilles det krav til innsamlingsmetodens *pålitelighet* (Dalland, 2013). Disse to begrepene kan knyttes til reliabilitet og validitet, og nivået for disse to utgjør til sammen forskningens grunnlag for troverdighet (Silverman, 2011, gjengitt etter Thagaard, 2013).

For å sikre relevante data fant vi fram til intervjupersoner med relevant erfaring som vi intervjuet ved hjelp av en intervjuguide (vedlegg 5) med spørsmål relevante for å besvare vår problemstilling. Påliteligheten, eller *reliabiliteten*, til innsamlingsmetoden handler om nøyaktigheten i innsamlingen. Reliabilitet forutsetter en god beskrivelse av prosessen slik at andre lesere kan vurdere kvaliteten på studien og eventuelle feilkilder. Etter å ha lest om våre fremgangsmåter skal leseren sitte igjen med tillit til vår forskning. Dette kravet har vi forsøkt å etterleve gjennom detaljerte beskrivelser i delkapittel 3.4 «Fremgangsmåte for datainnsamling». Disse skal være så grundige at en selv eller andre forskere skal kunne etterfølge prosedyrene i eventuelle nye studier (Befring, 2016; Yin, 2014). Nye studier kan likevel få andre resultater fordi innsamlingsmetodene i kvalitative undersøkelser ofte er unike. Selv om samme intervjuguide benyttes, vil ikke intervjuet bli helt likt det forrige, fordi hver intervjuperson er et unikt individ og deres svar vil føre samtalen langs andre veier enn forrige intervju (Befring, 2016). Analysene kan selvsagt gjøres etter et fast mønster, men en annen

forsker kan likevel komme til å gjøre andre tolkninger av samme materiale. Uansett har vi beskrevet fremgangsmåten i prosjektet så nøyaktig som mulig for å gi studien troverdig forskningsmetodisk dokumentasjon.

For å sikre reliabilitet i datainnsamlingen benyttet vi intervjuguide og diktafon i fokusgruppeintervjuene. I diamanten ble alle gruppene stilt samme inngangsspørsmål og alle gruppene fikk de samme bildene å vurdere. Disse øktene ble filmet fra to vinkler, slik som beskrevet under 3.5 «Fremgangsmåte for datainnsamling». I intervjusituasjoner kan det oppstå mange feilkilder i kommunikasjonsprosessen (Dalland, 2013). Ved å bruke lydopptaker og videokamera, sikret vi å høre alt informantene sa, og så også tydelig hvilken informant som snakket og fikk dermed også transkribert med god lyd kvalitet. Under transkriberingen lyttet vi begge på opptakene for å sikre nøyaktig transkribering. Vi dobbeltsjekket også for skrivefeil og/eller utelatelse av tekst. Prosjektlederen lyttet også gjennom opptakene og leste gjennom transkriberingen, noe som styrker nøyaktigheten ytterligere.

Tekstmaterialet ble deretter delt opp i kategorier basert på intervjuguiden og mønstre på tvers av intervjuene. Ved å plassere dette materialet i tabeller (se kapittel 4 «Empiri og drøfting») er det lettere for leseren å skille mellom utsagn fra intervjupersonene og våre tolkninger av disse utsagnene. Det fremgår tydelig i teksten hva som er blitt sagt av intervjupersonene under intervjuene og hva som er våre tolkninger. Vi bruker parenteser i direkte sitater fra intervjupersonene. Korrekt bruk av kildehenvisninger gjør leseren i stand til å skille mellom anvendt teori og våre tolkninger av denne. Teori som anvendes er redegjort for i oppgavens teorikapittel (se kapittel 2). Hele prosessen er relevant da både teorien, intervjupersonene, innsamlingsmetoden og forskningsspørsmålene er egnet til å undersøke problemstillingen.

Et annet element som var med på å øke reliabiliteten var at vi var to studenter som gjorde tolkninger av datamaterialet. I tillegg leste vår veileder over analysene og kom med innspill til våre tolkninger av datamaterialet. Dermed har tre personer vært involvert i analysearbeidet. Thagaard (2013) skriver at troverdigheten styrkes når flere forskere deltar i prosjektet, fordi forskerne kan diskutere og finne gode beslutninger sammen, noe vi opplevde var tilfellet i vårt studie. En annen faktor som kan ha bidratt til å styrke reliabiliteten i intervjubesvarelsene er at HELT-prosjektet som vår master sorterer under, er et innovasjonsprosjekt. Dette burde oppmuntret intervjudeltakerne til å være åpne og ærlige i sine besvarelser, fordi vårt

datamateriale, i tillegg til å inngå som empiri i vår masteravhandling, inngikk som en del av HELT-prosjektets kartleggingsfase for mulige innovasjoner. Dette elementet kan også ha bidratt til at intervjupersonene våre også har hatt opplevelsen av å ha fått noe igjen for å delta i vår del av HELT-prosjektet. En av intervjupersonene uttrykte for eksempel etter diamantrangeringen at det var fint å reflektere sammen med teamet omkring klassens psykososiale miljø, da det meste av tiden ellers går til hverdagslige plikter. Våre intervjupersoner kom inn med en lyst til å forbedre sin praksis og bli bedre pedagoger og dermed en motivasjon for å delta i både fokusgrupper og diamantrangering. Vi tror denne innstillingen til prosjektet også vil gjøre intervjupersonene mer mottakelig for eventuell konstruktiv kritikk i vårt drøftingskapittel.

3.7.1 Overførbarhet

En åpenbar kritikk mot de fleste kvalitative metoder er at de involverer få intervjupersoner. Slik sett kan en hevde at funnene er ikke generaliserbare overfor lignende caser, i dette tilfellet andre skoleklasser med elever med nevrobiologiske vansker. I kvalitativ forskning snakker man imidlertid ikke om generalisering, «men grader av overførbarhet mellom lignende caser eller fenomener» (Nyeng, 2012, s. 122). Man kan stille spørsmålsteget ved å bare utføre et enkelt casestudie og hevde at resultatene er generaliserbare (Yin, 2014). Dette gjelder spesielt om man sidestiller ett enkelt casestudie med ett enkelt svar på en spørreundersøkelse. Casestudiet kan imidlertid ikke brukes i en slik sammenligning. Et godt gjennomført casestudie kan brukes til såkalt analytisk generalisering. Nøkkelen ligger i de forberedende fasene av prosjektet der man leser seg opp innen relevant litteratur og formulerer forskningsspørsmål basert på fordommer relatert til problemstillingen. Sammen utgjør disse to (litteratur og fordommer) den teoretiske rammen som analysen av datamaterialet settes opp mot. Hvis resultatene av analysen stemmer overens med teori og fordommer kan man konkludere med at resultatene er analytisk generaliserbare (Yin, 2003). Det styrker selvfølgelig også funnene om de stemmer overens med etablerte teorier.

Vi har nå beskrevet vår metode, fremgangsmåte, hermeneutiske tilnærming og bakenforliggende vurderinger for prosjektet. I de påfølgende kapitlene vil vi presentere resultater fra datainnsamlingen og deretter analysere disse.

4 Empiri og drøfting

I dette kapitlet presenteres og drøftes empirien fra vår undersøkelse med det hovedmål å besvare problemstillingen «Hvordan beskriver det pedagogiske personalet den gjensidige påvirkningen mellom det psykososiale klassemiljøet og elever med nevrobiologiske vansker?».

Datamaterialet er sortert i henhold til forskningsspørsmålene våre. Først hvordan det pedagogiske personalet forstår begrepet «psykososialt miljø» og hvordan de erfarer det psykososiale miljøet i klassen. Etter dette undersøker vi hvilken kompetanse det pedagogiske personalet har om nevrobiologiske vansker. Til slutt går vi over til hva intervjupersonene forteller om påvirkningen eleven med nevrobiologisk vanske har ovenfor det psykososiale klassemiljøet, og motsatt; hvordan det psykososiale klassemiljøet påvirker eleven. Siden vi brukte diamantrangering og fokusgruppeintervju, vil mange av utsagnene være et resultat av en dialog mellom intervjupersonene. Denne informasjonen ønsker vi å videreformidle til leserne og har derfor markert utsagnene i samme tabell i kursiv for å illustrere at her spiller intervjupersonene på hverandres utsagn. Slike dialogvekslinger anser vi å være relevant i våre resultater, for det viser at intervjupersonene ofte fullfører og bygger på hverandres setninger og legger føringer for de andre intervjupersonene i samtalen.

Forskningsspørsmålene var utarbeidet som tema i intervjuguiden (vedlegg 5) og utgjorde rammeverket under intervjuundersøkelsene. Vi presenterer utsagnene med utgangspunkt i analyseenhetene våre; hvert trinns lærerteam. Assistentene utgjorde en egen fokusgruppe, men deres utsagn er blitt lagt til i klassen de tilhører. Vi presiserer hvem som er assistenter ved å skrive det i parentes i presentasjon av funnene og drøftingen.

Hvert forskningsspørsmål presenteres i underkapitler som igjen er delt inn i flere tabeller, basert på kategorier som utpekte seg under gjennomgangen av empirien vår. Etter hver tabell følger en kort oppsummering av informantenes utsagn. Vi markerer tydelig i teksten hva som er presentasjon av empiri ved å kalle underkapitlene for «resultatdel». Når all empirien knyttet til det aktuelle forskningsspørsmålet er presentert i ulike tabeller, følger vår tolkning av redegjørelsene. Datamaterialet drøftes da i lys av teorien som vi presenterte i kapittel 2. Dette markeres i underkapitler som heter «drøftingsdel». Vi har valgt å presentere både empiri og drøfting i samme kapittel, fordi vi mener denne integreringen av drøftingen gir leseren en bedre flyt i lesingen og det blir lettere å følge våre resonnementer.

4.1 Bakgrunnsopplysninger om intervjupersoner

Innledningsvis blir hver intervjuperson presentert. Dette slik at leseren danner seg et bilde av intervjupersonen, og får en bedre forståelse av konteksten for personens utsagn, se tabell 4.1.

Vi har anonymisert alle intervjupersonene gjennom blant annet å gi dem fiktive navn, noen har skiftet kjønn i løpet av transkriberingsprosessen og antall år i arbeid har blitt rundet av både opp og ned. Disse endringene vil ikke påvirke datamaterialets validitet og reliabilitet da denne informasjonen ikke vurderes som betydningsfull for studien. Formålet er å hjelpe leseren å danne seg et bilde av det pedagogiske personalet som virkelige mennesker, og ikke bare som lærer A, lærer B, osv.

| | Navn | Utdanning | Praksis | Tid med kl. |
|---|-------------|--|------------|-------------|
| Analyseenhet 1 3. klasse | Aili | Lærerutdanning | Nyutdannet | 1 mnd |
| | Arnt | Lærerutdanning | 10 år | 2 år |
| | Anneli | Assistent | 10 år | 3 år |
| | Astrid | Assistent | 25 år | 2 år |
| Analyseenhet 2 4. klasse | Britt | Bachelor i ped. | 5 år | 1 mnd |
| | Bernt | Lærerutdanning m/ spes.ped. | 25 år | 2 år |
| | Beate | Ressurslærer Barnehagelærer m / spes.ped. | 25 år | 4 år |
| | Bjørge | Assistent | 10 år | 4 år |
| | Astrid | Se over | Se over | Se over |
| Analyseenhet 3 5. klasse | Christoffer | Lærerutdanning | Nyutdannet | 1 mnd |
| | Christine | Lærerutdanning | 10 år | 2 år |

Tabell 4.1: Presentasjon av intervjupersoner

I 3. klasse jobber det to lærere og to assistenter. Aili er nyutdannet, mens Arnt har lang erfaring i læreryrket og har jobbet med den aktuelle klassen i to år. Klassens faste assistent, Anneli, har omtrent 10 års erfaring som assistent og jobber primært med én elev. Denne

eleven har fått diagnosen ODD og er en av fokuselevne i studien. Astrid er assistent i både 3. og 4. klasse. Hun har lang erfaring og jobber både med enkeltelever og som klasseassistent. Klassen har én fokuselev til. Denne eleven har fått diagnosen Tourettes syndrom, men har i motsetning til eleven med ODD, ingen fast assistentressurs.

I 4. klasse arbeider det to kontaktlærere, én ressurslærer og to assistenter. Britt er ny i klassen, og relativt fersk som lærer også. Hun har en bachelorgrad i pedagogikk. Bernt har lang erfaring og har i tillegg til lærerutdanning, en spesialpedagogisk utdannelse. Han har jobbet lenger med den aktuelle klassen enn Britt. Beate er opprinnelig førskolelærer og har jobbet lenge i barnehage. Hun er ansatt som ressurslærer og er tilknyttet en enkeltelev med et stort hjelpebehov og følger denne eleven tett. Denne eleven er imidlertid ikke en av fokuselevne i studien, da vårt fokus er på elever med primært nevrobiologiske vansker. Beate er likevel aktuell som intervjuperson fordi hun jobber i klassen. Klassen har i tillegg to assistenter, Bjørg og Astrid (som også jobber på 3. trinn og som vi allerede har presentert ovenfor). Bjørg jobber primært med samme elev som ressurslæreren Beate, men har også et antall assistenttimer generelt i klassen. Bjørg har 10 års erfaring som assistent i skolen. I 4. klasse har de en elev som har fått diagnosen ADHD. Denne eleven er en fokuselev i vårt studie.

I 5. klasse er det to kontaktlærere, Christoffer og Christine. Christoffer er nyutdannet og underviser kun 5. klasse. Christine har jobbet i skolen i flere år og vært lærer for akkurat denne klassen i to år. Christine og Christoffer er sjelden i klasserommet samtidig. De har ingen fast assistentressurs tilknyttet klassen, annet enn lesepedagog i den daglige 20-minutters leseøkten. 5. klasse har to elever som har fått diagnosen ADHD, og som følgelig er fokuselever.

4.2 Resultatdel; Forståelser og beskrivelser av det psykososiale miljøet

Det første forskningsspørsmålet «Hvordan forstår det pedagogiske personalet begrepet psykososialt miljø og hvordan beskrives klassens psykososiale miljø?» omhandler en beskrivelse av hva det pedagogiske personalet legger i begrepet psykososialt miljø, hvilke faktorer de trekker frem som viktige for å skape et godt psykososialt miljø, og hvordan det psykososiale miljøet erfares i de aktuelle klassene.

Disse tre spørsmålene ble stilt til intervjupersonene i de ulike fokusgruppeintervjuene og i den visuelle metoden «diamanten». Når det pedagogiske personalet snakker om den formelle delen; altså definerer og presenterer faktorer som er viktige for å skape et godt psykososialt

miljø, er datamaterialet hentet fra fokusgruppeintervjuene. Når det pedagogiske personalet snakker om de reelle erfaringer; altså forteller hvordan det psykososiale miljøet erfares i de aktuelle klassene, er datamaterialet hentet fra både fokusgruppeintervju og «diamanten». Under «diamanten» stilte vi spørsmålet «Hvilke bilder passer best med hvordan det psykososiale klassemiljøet er?». Utsagnene fra diamanten har en parentes som viser hvilket bilde intervjupersonen sikter til (se vedlegg 1 – illustrasjonsbilder i den visuelle metoden «diamanten»). På denne måten får lesere se konteksten til utsagnet.

Under analyseprosessen sorterte vi intervjuutsagnene til dette forskningsspørsmålet i fire kategorier basert på utsagnenes innhold. Kategoriene blir presentert i fire tabeller med påfølgende oppsummering og drøfting. Første kategori er *begrepsdefinisjon*. I denne tabellen presenterer vi utsagn som beskriver hvordan det pedagogiske personalet definerer og forstår begrepet psykososialt miljø og hvordan det psykososiale klassemiljøet blir beskrevet generelt. Vi ønsker å se på den formelle beskrivelsen av begrepet psykososialt miljø, og den reelle beskrivelsen av fenomenet psykososialt miljø.

De tre neste kategoriene er valgt fra Helsedirektoratet (u.å.) skriv «Å skape et godt miljø på skolen» hvor de presenterer faktorer som er sentrale for å styrke barns psykiske helse og som sammenfaller med noen grunnleggende forhold som gir et godt psykososialt miljø. Vi har begrenset oss til de tre første av disse fem kjennetegnene på et godt psykososialt miljø; *klasseledelse, positive relasjoner mellom elev og lærer og positive relasjoner mellom elevene*. De to siste er *godt samarbeid mellom skole og hjem og god ledelse, organisasjon og kultur for læring*. Vi ser bort fra disse to da vår studie fokuserer på lærere og assistenter og deres klasseromsfortellinger. I disse fortellingene berøres de første tre kategoriene, mens de to siste kategoriene skulle tilsi at vi også involverte skolens ledelse og foresatte i utvalget av intervjupersoner.

4.2.1 Begrepsdefinisjon

Under fokusgruppeintervjuene ble det pedagogiske personalet spurt om hva de forstår med begrepet *psykososialt miljø*. Under følger et tabell over utsagnene om begrepsforståelsen til intervjupersonene.

| | |
|------------------------|--|
| <i>Analyse-enhet 1</i> | Aili: (1) <i>Et sosialt miljø som er, hvor elevene støtter hverandre, som er positivt og</i> |
|------------------------|--|

| | |
|---|--|
| 3. klasse | <p>som er sunt for elevene. [...] Ja, det er psykisk helse ut fra det sosiale miljøet i klassen, hvordan det påvirker elevenes «well-being». Hva er det på norsk da?</p> <p>Arnt:</p> <p>(1) Hverdagen deres, velferden, velvære eller.. At de har det bra.</p> |
| <p>Analyse-enhet 2</p> <p>4. klasse</p> | <p>Bernt:</p> <p>(1) Jeg tenker jo på miljøet i klassen som går både på det sosiale, som går på læringsmiljøet [...] Hvordan hver enkelt elev har det i klassen, hvordan klassen fungerer som ei stor gruppe.</p> <p>Britt:</p> <p>(1) Veldig viktig at de faktisk skal ha det okei på skolen generelt, og at for at de skal kunne ha det så okei at de faktisk lærer.</p> <p>Beate (ressurslærer):</p> <p>(1) Det går på trivsel. Ungene sin trivsel og trygghet. [...] Et godt psykososialt miljø, da har du det bra i lag med de du er rundt.</p> |
| <p>Analyse-enhet 3</p> <p>5. klasse</p> | <p>Christoffer:</p> <p>(1) Jeg tenker på klassemiljøet. Hvordan miljøet er i la oss si undervisningen. Hvordan det er lagt opp. Er det mye støy?</p> <p>(2) Få elevene til å trives. Få dem til å glede seg til å gå på skolen og at de har det fint.</p> <p>Christine:</p> <p>(1) Ja, jeg tenker på skolehverdagen til hver enkel elev. Om den har et miljø i klassen der den er trygg.</p> <p>(2) Ikke bare om de trives i klassen, men også hvordan de har det selv.</p> <p>(3) At det er struktur og at det ligger til rette for at de skal lære best mulig.</p> |

Tabell 4.2: Uttalelser som beskriver hvordan det pedagogiske personalet forstår og erfarer det psykososiale miljøet

Det pedagogiske personalet ved 3. klasse forstår begrepet psykososialt miljøet som det sosiale miljøet ved skolen. Det handler om elevenes hverdag og psykiske helse. Kvaliteten på det psykososiale miljøet påvirker elevenes «well-being»/velvære og miljøet bør derfor være positivt og sunt for elevene. Begge kontaktlærerne snakker om helse og trivsel. De nevner ikke læring.

Ved 4. klasse blir det lagt vekt på at det psykososiale miljøet fungerer som en overbygning for skolehverdagen. Det omfatter både det sosiale- og læringsmiljøet til elevene. De sier at klassen skal fungere som gruppe og at elevene må ha det bra sammen med hverandre. Her nevnes ikke spesifikt meelever, så det kan tenkes at det pedagogiske personalet også mener at elevene må trives og være trygg på lærere og assistenter. Det nevnes at det er viktig at elevene har det greit på skolen så de kan ha fokus på å lære.

Kontaktlærerne på 5. klasse kobler det psykososiale miljøet opp mot begrep som klassemiljø og læringsmiljø. Intervjupersonene sier videre at struktur, ro i undervisningen og tilrettelegging er viktige forutsetninger for at elevene skal føle seg trygge og trives i klassen, og dermed kunne lære. De mener at elever må glede seg til å dra på skolen og ha det bra med seg selv, dersom de skal ha det bra på skolen.

4.2.2 Klasseledelse

Noe av det første vi spurte intervjupersonene om i fokusgruppeintervjuene, var hvilke faktorer de syns er viktige for å skape et godt psykososialt miljø. Dette spørsmålet sammenfalt også med avslutningsspørsmålet vi stilte; hvordan kan de jobbe videre for å få til et godt psykososialt miljø i fremtiden? Det første intervjupersonene trakk frem som en viktig faktor i et godt psykososialt miljø er lærerens evne til å lede klasser og undervisningsforløp.

| | |
|--|--|
| <p><i>Analyse- enhet 1</i></p> <p><i>3. klasse</i></p> | <p>Aili:</p> <p>(2) Jeg er ganske ny i klassen. Det er ikke så mye jeg har å si enda, men jeg kan jo si jeg strever litt med å hevde meg. Og bli den de retter seg etter med en gang, og at jeg ikke må mase på dem.</p> <p>(3) Ja, den beste og mest effektive løsningen, sånn jeg ser det, er å etablere meg selv som en autoritet som elevene hører på og har respekt for og som respekterer min mening. At jeg da lettere kan styre og få til en sånn felles dialog og jobbe med klassen.</p> <p>(4) Jeg ble litt overraska... fordi når du [Arnt] kommer inn [...] de tar seg sammen med en gang.</p> <p>Arnt:</p> <p>(2) Snakke om hva som greit og ikke greit. Vi har regler sånn i forhold til at sier man stopp så betyr det stopp.</p> <p>(3) I klassen så er jeg klassekontakt og jeg er sjefen, veldig tydelig på det!</p> |
|--|--|

| | |
|--|--|
| | <p>(4) Jeg føler at jeg er der ganske ofte... Veldig ofte må jeg ta litt sånn streng stemme frem (bilde nr. 6 – lærer som hysjer).</p> <p>(5) Jeg tenker den hvis man ikke er med øynene på de hele tiden, så kan det her fort skje (bilde nr. 1 – kaos i klasserom).</p> <p>(6) Oppgitt over bråket. Vi har et par i klassen som kan bli så oppgitte (bilde nr. 1 – kaos).</p> |
| <p><i>Analyse- enhet 2</i></p> <p><i>4. klasse</i></p> | <p>Bernt:</p> <p>(2) At vi er tydelige ledere og grensesetting. Man har jo jobbet så lenge at man har sett hvordan ting bare flyter ut når man ikke er en tydelig voksen. At de vet hva som blir forventet av dem. At du håndhever det.</p> <p>(3) Men jeg synes det er en veldig fin gjeng. Det er... De overholder sine klasseregler, fin arbeidsro i timene, og følger det med å rekke opp hånda, vente på tur.</p> <p>Beate (ressurslærer):</p> <p>(2) Altså, det er viktig med gode voksne i det miljøet, som er gode rollemodeller og som ungene føler seg trygg på og som er tydelige voksne. Tydelig på hva som er akseptert og hva som ikke er akseptert, og som kan jobbe med vennskap på en god måte.</p> <p>(3) Her tenker jeg litt sånn «god klasseledelse». Den syns jeg er veldig god. Det å få elevene med seg (bilde nr. 18 – holder hender).</p> |
| <p><i>Analyse- enhet 3</i></p> <p><i>5. klasse</i></p> | <p>Christine:</p> <p>(4) Jeg tenker også at man har en viss fast ramme sånn at det blir forutsigbart for elevene. [...] Det føler jeg er bra for gruppa og det er også bra for den enkelte elev, fordi den har forutsigbarheten.</p> <p>(5) Ja, klasseledelse. Hvordan sette opp hverdagen for at det skal være best mulig for dem, og for resten av klassen selvfølgelig.</p> <p>(6) Jeg føler jo at vi begge to er gode menneskekjennere. Vi ser fort hva elevene trenger av oppfølging. Men enkelte av elevene trenger jeg mer tid til å lære om enn andre. [...] Men alt vi gjør i løpet av dagen og i uka, det er for å gjøre det best mulig for elevene.</p> <p>Christoffer:</p> |

| | |
|--|--|
| | (3) Det her skjer aldri! [...] Aldri galskap i klassen (bilde nr. 1 - kaos). |
| | (4) Den er ikke passende (bilde nr. 6 - lærer som hysjer) |

Tabell 4.3: Uttalelser om klasseledelse

Kontaktlærerne i 3. klasse nevner klasseledelse som en viktig faktor for å skape et godt psykososialt miljø. Aili ser viktigheten av å etablere seg selv som en leder med autoritet, som blir respektert, slik at hun kan styre elevene. Aili blir også overrasket av å se hvordan elevene tar seg sammen når Arnt kommer inn i klasserommet. Arnt sier at de voksne må snakke med elevene sine om hva som er tillatt, slik at elevene kjenner til reglene på skolen. Han beskriver seg selv som en tydelig sjef i klasserommet og sier at han ofte må være streng. Trekker også frem at elevene kan bli urolige dersom han ikke følger med.

Det pedagogiske personalet i 4. klasse er også opptatt av klasseledelse, selv om de ikke direkte bruker dette begrepet. Ressurslæreren hadde et individuelt intervju, men sier mye av det samme som en av kontaktlærerne sa under fokusgruppeintervjuet. Begge trekker frem at det pedagogiske personalet må fremstå som tydelige voksne, med klare grenser og forventninger til elevene sine. Ressurslæreren trekker også frem at det pedagogiske personalet fungerer som rollemodeller som kan jobbe med å vise hva som er akseptabel oppførsel og som bør bane vei for vennskap for elevene. Kontaktlærer Bernt reflekterer over sine egne erfaringer med klasseledelse og sier at han har sett konsekvensen av manglende klasseledelse. Når de skal beskrive hvordan det psykososiale klassemiljøet erfares, sier Bernt at klassen er flink å følge regler, rekke opp handa og jobbe godt. Ressurslæreren sier seg enig i at klassen har god klasseledelse.

Lærerne i 5. klasse nevner også ordet klasseledelse direkte og definerer det som faste rammer, forutsigbarhet og struktur. Denne faktoren blir uttalt som viktig for at elevene skal få en best mulig skolehverdag. Når de skal beskrive det psykososiale klassemiljøet sier de at det aldri er galskap i klassen og at de ikke kjenner seg igjen på at lærere må hysje på elever. Trekker frem at det finnes forbedringspotensial når det gjelder klasseledelse, men sier også at de er gode menneskekjennere som ser hva elevene trenger.

4.2.3 Relasjon lærer - elev

Relasjoner i skolehverdagen utpekte seg som en kategori, da det var noe de fleste intervjupersonene snakket om. Vi har valgt å dele relasjonene i to tabeller. Den første samler

utsagn om relasjonene mellom det pedagogiske personalet og elevene. Den neste (pkt. 4.2.4) samler utsagnene som omhandler relasjoner mellom elevene.

| | |
|--|---|
| <p><i>Analyse- enhet 1</i></p> <p><i>3. klasse</i></p> | <p>Arnt:</p> <p>(7) At vi jobber mot å ha det bra i lag.</p> <p>(8) Respekt, kanskje, var nøkkelordet, for hverandre.</p> <p>(9) Anneli [assistent] er veldig mye inne, men det er jo en spesiell elev også da. Så vi kan ikke ta han [fokuselev] helt inn i alt det her (peker på diamanten). Han gjør litt ting på siden.</p> <p>Anneli (assistent):</p> <p>(1) Jeg er jo veldig av det der at han trenger noen.. de samme. Jeg er jo stort sett bare på han.</p> |
| <p><i>Analyse- enhet 2</i></p> <p><i>4. klasse</i></p> | <p>Britt:</p> <p>(2) Fordi de som man omtaler som de som kan være «vanskelige», er jo ikke det i det hele tatt hvis du faktisk har muligheten til å følge dem opp. Hver gang [...] de føler seg sett, så vokser de jo både faglig og personlig.</p> <p>Bernt:</p> <p>(4) Det er nå i alle fall veldig fint der inne.</p> <p>Beate (ressurslærer):</p> <p>(4) [...] hvordan du tar imot elevene på morgenen. Det å møte dem i døra, håndhilse på hver elev, se på hver elev.</p> <p>(5) Men de har tydelige, nære, rolige voksne rundt seg. Så jeg synes at det er stort sett bra. Jeg tror de føler seg veldig trygg; de er ikke redd for å prate, rekke opp handa og fortelle ting som de har opplevd i friminuttene.</p> |
| <p><i>Analyse- enhet 3</i></p> <p><i>5. klasse</i></p> | <p>Christine:</p> <p>(7) Jeg tenker også på relasjonene mellom lærer og elev [...] er gode.</p> <p>Christoffer:</p> <p>(5) Det med relasjonsskaping og å få elevene til å trives. [...] Det er på en måte der du får relasjonene mellom elevene og mellom voksne, oss lærerne.</p> <p>(6) Jeg vil jo se at de fleste er fornøyd. Har det bra (bilde nr. 4 – elev smiler v/ tavla).</p> |

| | |
|--|---|
| | (7) Men ofte så blir det liksom å få slukket ilden og sjekket at alle har det bra, og så går man og tar klassen før man får fulgt de andre opp. |
|--|---|

Tabell 4.4: Uttalelser om relasjoner mellom det pedagogiske personalet og elever

Den ene kontaktlæreren i 3. klasse nevner at elever og lærere må ha respekt for hverandre og jobbe sammen, slik at alle får det bra på skolen. Når den ene faste assistenten skal snakke om klassen, snakker hun om fokuseleven og at hun er opptatt av at den eleven trenger forutsigbarhet i form av fast personale. Den ene kontaktlæreren snakker også om denne assistenten og fokuseleven, og sier at han ikke kan ta med denne eleven når han skal snakke om det psykososiale klasse miljøet, fordi han gjør ting på siden og er sammen assistenten hele tiden.

I 4. klasse sier den ene kontaktlæreren at hvis lærere følger opp elevene sine, bidrar det med vekst og utvikling, som igjen fører til at elevene ikke vil oppleves som vanskelige. Ressurslæreren snakker om hvor viktig det er med god relasjon mellom det pedagogiske personalet og elevene, der lærerne ser enkelte elevene. Her nevnes et konkret eksempel i det å møte elevene i klasseromsdøra hver morgen, håndhilse og få blikkontakt. Når de skal beskrive det psykososiale klasse miljøet, sier ressurslæreren at elevene har gode klasseledere som er tydelige, nære og rolige, og som skaper trygghet i klassen. Den ene kontaktlæreren sier også at det er fint inne i klasserommet.

I 5. klasse nevner begge lærerne at god relasjon mellom elever og det pedagogiske personalet er en viktig faktor for å skape et godt psykososialt miljø og få elevene til å trives. Når de beskriver det psykososiale klasse miljøet, oppfatter de det som at de fleste er fornøyd og har det bra på skolen. Samtidig nevnes det også at de ofte må drive med «brannslukning» der de må bruke tiden på konfliktløsning og skape arbeidsro i timene.

4.2.4 Relasjon elev – elev

Forrige tabell inneholdt utsagn om relasjoner mellom det pedagogiske personalet og elevene. Denne tabellen samler intervjupersonenes utsagn om relasjoner mellom elever.

| | |
|---|---|
| <i>Analyse- enhet 1 3. klasse</i> | Aili: (5) At elevene bryr seg om hverandre og støtter hverandre og trøster hverandre (6) Kanskje få til et system som gjør at elevene veksler litt på hvem de er |
|---|---|

| | |
|--|---|
| | <p>sammen med.</p> <p>Arnt:</p> <p>(10) [...] at det er respekt og at man tar hensyn til hverandre. Jeg tenker det at de er ganske flink på.</p> <p>(11) <i>Den her opplever vi jo, at de kan leke sammen (bilde nr. 5 - snølek).</i></p> <p>Astrid (assistent):</p> <p>(1) <i>Ja der har de jo nesten alle med når de er veldig flink (bilde nr. 5 - snølek).</i></p> <p>(2) Jeg tenker at de andre barna faktisk har lyst til å være sammen med den eleven, for eleven sin del. At den føler tilhørighet til de andre.</p> |
| <p>Analyse- enhet 2</p> <p>4. klasse</p> | <p>Bernt:</p> <p>(5) [...] at for å bygge disse relasjonene så må faktisk barna møtes.</p> <p>(6) Ja, jeg syns ofte de refererer til og forteller at de har vært mange og lekt i lag (bilde nr. 5 – snølek)</p> <p>(7) Det skjer jo at noen sier de har vært alene.</p> <p>Britt:</p> <p>(3) Det ser ut som at alle trives i lag, har det fint i lag.</p> <p>Beate (ressurslærer):</p> <p>(6) At de [fokuselever] ikke rusler alene og er så stille og tilbaketrukket.</p> <p>(7) Men jeg synes at det er en rimelig sånn sammensveiset klasse. [...] Men det virker som om de føler seg veldig trygg på hverandre. De kjenner hverandre rimelig godt.</p> <p>(8) Det skjer jo med flere i klassen (bilde nr. 7 – utenfor gruppa).</p> |
| <p>Analyse- enhet 3</p> <p>5. klasse</p> | <p>Christoffer:</p> <p>(8) Ja, og det sosiale også. Blir de terget? Har de noen å leke med?</p> <p>(9) Det er ikke noen som blir frosset ut, men det er enkelte som, som, som går ut av klassen frivillig. Klassen er veldig flink på å få alle med (bilde nr. 7 – utenfor gruppa).</p> <p>Christine:</p> <p>(8) At de er trygge på skolen, at de er trygg på at de kan si fritt i klassen hvis de rekker opp hånden. At ingen skal være engstelig for å bli hakket på hvis de sier noe som er galt.</p> |

| | |
|--|--|
| | <p>(9) Føler at de er trygge på hverandre.</p> <p>(10) Det er sånn at de kjenner hverandre. De vet om deres problemer.</p> <p>(11) Trives og samarbeider (bilde nr. 5 - snølek).</p> |
|--|--|

Tabell 4.5: Uttalelser om relasjoner mellom elever

I 3. klasse er begge kontaktlærere enige om at relasjonene mellom elevene i en skoleklasse må være gode for å skape et godt psykososialt miljø. Her blir det nevnt flere eksempler som er med på å skape en god relasjon; bry seg om medelever, vise omtanke, støtte og respekt. Den ene kontaktlæreren snakker videre om å få til et system som gjør at elevene veksler på hvem de er sammen med. En assistent nevner at opplevelsen av tilhørighet er viktig del av en god relasjon; at hver enkelt elev må føle en tilhørighet til gruppa. Når det pedagogiske personalet skal beskrive klassens psykososiale miljø sier flere at elevene er flinke å respektere hverandre og leke sammen. Assistenten til en fokuselev sier at *nesten* alle elever kan leke sammen.

I 4. klasse sier lærerne at elevene faktisk må være sammen for å få en god relasjon. Ressurslærerne sier at en viktig at ingen elever går rundt alene og trekker seg tilbake fra fellesskapet. Når det pedagogiske personalet skal fortelle hvordan det psykososiale klassemiljøet er, sier begge kontaktlærerne at det ser ut som alle trives i lag og at de ofte forteller at de har lekt sammen. Ressurslæreren er også enig i at det er en rimelig sammensveiset klasse, der alle føler trygghet. Samtidig sies det at det skjer at noen elever er utenfor fellesskapet.

Begge kontaktlærerne i 5. klasse sier at trygghet, tilhørighet og vennskap er viktig for at elever skal ha det godt på skolen. De nevner også at det er viktig å ikke bli terget eller mobbet. De sier videre at elevene i klassen kjenner hverandre godt, samarbeider og trives i lag og er flinke til å få alle med. Selv om ingen blir frosset ut, er det noen elever som selv velger å holde seg utenfor fellesskapet.

4.3 Drøftingsdel; Forståelser og beskrivelser av det psykososiale miljøet

I del 4.2 har vi presentert resultater knyttet til det første forskningsspørsmålet «Hvordan forstår det pedagogiske personalet begrepet psykososialt miljø og hvordan beskrives klassens psykososiale miljø? I resultatdelen presenterte vi de analyserte utsagnene i fire kategorier; begrepsdefinisjon, klasseledelse, relasjon lærer-elev og relasjon elev-elev. I denne

drøftingsdelen presenterer vi våre refleksjoner rundt utsagnene og kategoriene. På denne måten skiller vi tydelig mellom det intervjupersonene har sagt og våre tolkninger.

Denne drøftingsdelen består av fire underkapitler, presentert etter fire funn knyttet til det første forskningsspørsmålet. Disse fire funnene kan knyttes opp mot Skau (2011) sin kompetansetrekant som ble presentert i kapittel 2.1.3. I teorikapittelet skrev vi at den samlede profesjonelle kompetansen til det pedagogiske personalet består av teoretisk kunnskap, yrkesspesifikke ferdigheter og personlig kompetanse. Når det pedagogiske personalet definerer begrepet psykososialt miljø, deler de av sin teoretiske kunnskap. To av våre første funn kan knyttes opp mot det teoretiske; «jussen glemt eller ikke kjent» og «sammenhengen helse-trivsel-læring». Videre trekker det pedagogiske personalet frem en viktig yrkesspesifikk ferdighet; evnen til å «lede et læringsfellesskap». Til slutt kommer den personlige kompetansen når det pedagogiske personalet snakker om «relasjonskompetanse»

4.3.1 Jussen glemt eller ikke kjent

Noe av det første vi spurte intervjupersonene om, var deres forståelse av begrepet psykososialt miljø. Dette ut fra en fordom om at kvaliteten på begrepsforståelsen er med på å påvirke kvaliteten i lærerens arbeid for å fremme et godt psykososialt klassemiljø. Berg (2012) skriver at lærere bør ha kunnskap om psykisk helse og risikofaktorer for å kunne forebygge psykisk helsearbeid. Olsen og Mikkelsen (2015) er enig i dette og trekker frem at det pedagogiske personalet må ha innsikt i psykisk helse og forebygging i form av tilrettelegging, for at skolen aktivt skal kunne fremme et godt psykososialt miljø. Det vil si at det pedagogiske personalet må kjenne til begrepet psykososialt miljø og lovgivningen rundt dette arbeidet. Det pedagogiske personalet i skolen må kjenne til *hvem* som har ansvaret for å jobbe med det psykososiale miljøet og *hva* som ligger i definisjonen.

Et funn vi vil trekke fram er at ingen av intervjupersonene snakker om psykososialt miljø som en lovfestet rettighet elevene har, etter opplæringslovens kapittel 9a om elevenes skolemiljø. Ingen i det pedagogiske personalet nevner plikten de har til å fremme et godt psykososialt miljø etter opplæringslovens § 9a-3. Når ingen av kontaktlærerne tar stilling til det juridiske aspektet ved en begrepsdefinisjon, kan det tyde på en manglende bevissthet i personalet. Vi skal kort drøfte lovverkets betydning for det psykososiale miljøet i skolen.

Personalet i skolen har handlingsplikt overfor krenkende atferd. Verken den enkelte skole og/eller lærer kan velge å la være å forholde seg til arbeidet med klassens psykososiale miljø

eller den alminnelige omsorgsplikten for barn i skolen (Kunnskapsdepartementet, 2006b). Det er skolepersonalets ansvar og plikt å skape og ivareta et godt psykososialt miljø i skolen. Lovteksten fastslår også at skolen må sette inn tiltak for å bedre elevenes læringsmiljø dersom de mottar en klage om dårlig psykososialt miljø (Opplæringsloven, 1998). Følgelig må det være et krav at de ansatte har kjennskap til lovgivningen for at de skal kunne skjøtte sine oppgaver knyttet til elevenes læringsmiljø på en adekvat måte (Warp, 2012).

Det at ingen i det pedagogiske personalet eksplisitt nevner lovverket, trenger ikke bety at de ikke kjenner til opplæringslovens kapittel 9 om elevenes skolemiljø, eller at de ikke ser viktigheten av å jobbe for et godt psykososialt miljø. Det trenger heller ikke å bety at de ikke jobber med det psykososiale miljøet. Det som det imidlertid kan tyde på, er at skoleledelsen ikke har drevet et aktivt, kontinuerlig og systematisk arbeid med skolemiljøet, for eksempel ved å gjennomgå og diskutere lovverket i personalet, lage felles rutiner og planer og dermed utforme arbeidet med det psykososiale miljøet i skolen. Utdanningsdirektoratet (2011) presiserer at alle skoler skal ha disse skriftlige planene for hvordan de kan arbeide når det oppstår krenkelser. Å ha en beredskapsplan når mobbesaker avdekkes er viktig og skolen må også ha klare rutiner for hvordan annet krenkende atferd skal avdekkes og håndteres. Samtidig presiserer ordlyden i loven at personalet ved skolen ikke må vente til det oppstår krenkelser. Når lovteksten fastslår at skolen skal aktivt og systematisk arbeide for å *fremme* et godt psykososialt miljø, tydeliggjør dette et forebyggende og helsefremmende perspektiv. Begrepet *fremme* i lovteksten foreskriver en proaktiv tilnærming til arbeidet med det psykososiale miljøet.

Analyseenhet 3 trekker frem at det er skolen, ledelsen og de ansatte ved skolen, som har ansvaret for å skape et godt psykososialt miljø; «få elevene til å trives. Få dem til å glede seg til å gå på skolen» (Christoffer, 2). Utsagnet til kontaktlæreren viser at han kjenner til opplæringslovens §§ 9a-3 og 9a-4 som fastslår at det er skolen med dets ansatte som har ansvaret for å fremme et godt psykososialt miljø. Christoffer trekker frem systemperspektivet når han bruker ordene «få elevene til å trives». Det er andre intervjupersoner som også nevner trivsel (ressurslæreren Beate, 1 og Christine, 2), men de formulerer det slik at det blir åpent for tolkning *hvem* som skal jobbe for å fremme et godt psykososialt miljø.

Et annet interessant funn er utsagn som kan dreie seg om systemperspektiv på skolens forebyggingsarbeid. Intervjupersonen sier «Jeg tenker på klassemiljøet. Hvordan miljøet er i,

la oss si undervisningen. Hvordan det er lagt opp. Er det mye støy?» (Christoffer, 1). I setningen «Hvordan er det lagt opp» ligger det spørsmål ved undervisningsmetoder, organisering og andre faktorer ved undervisningen, og peker mot et systemperspektiv. Berg (2012) skriver at i et systemperspektiv på skolens arbeid med det psykososiale miljøet, må skolen analysere alle systemfaktorer som påvirker skolehverdagen; som skolestruktur og organisering av undervisningen og det psykososiale miljøet. I dette arbeidet må skolen få et helhetlig perspektiv på forebyggingsarbeidet, der alle i det pedagogiske personalet må inkluderes, og der forebyggingsarbeidet må jobbes med fra alle ledd i organisasjonen. Berg (2012) skriver videre at forholdene i skolen må tilrettelegges slik at det pedagogiske personalet får mulighet og støtte til å bruke sin kompetanse til forebygging. Teorien om forebygging kan kobles til det overordnede prinsippet om tilpasset opplæring da lærerens arbeid med variasjon og tilpasninger i læringsmiljøet, kan påvirke klassemiljøet og skape bedre helse, trivsel og læring.

Lærerne og assistentene refererer som sagt ikke til det juridiske aspektet ved fenomenet psykososialt miljø. Men selv om intervjupersonene ikke viser til lovverket ser vi at de bruker lovens begreper, noe som leder oss over til neste funn.

4.3.2 Sammenhengen helse, trivsel og læring

Det andre funnet vi skal drøfte er det pedagogiske personalets bruk av lovens begreper. Utsagnene til intervjupersonene viser at de kjenner til og bruker begreper fra lovparagrafene om elevs rett til et godt psykososialt miljø. Vi skal videre tolke hvordan lovens begreper og elementer *helse*, *trivsel* og *læring* sees i sammenheng. Herunder vil vi også presisere at ikke alle lærerteamene bruker alle begrepene fra lovverket. Vi skal se på hvilke begreper fra lovverket hver enkelt analyseenhet trekker frem, og drøfte forholdet mellom enkeltindividers kompetanse og en kollegial kompetanse.

Trivsel og sosial tilhørighet

Som vi så i resultatdelen kan intervjupersonene sies å gi uttrykk for en relativt god forståelse av begrepet psykososialt miljø. Det er spesielt ett element som går igjen i svarene ved alle analyseenhetene; at elever må ha det bra på skolen (Arnt 1, Britt 1 og Christine 2). Flere av intervjupersonene nevner direkte trivselsaspektet og snakker om trivsel når de blir spurt om hva de forstår med begrepet *psykososialt miljø*. Kontaktlærer Arnt i analyseenhet 1 trekker frem indirekte trivselsaspektet når han sier at psykososialt miljø handler om «at de [elever]

har det bra.» (Arnt, 1). Ressurslærer Beate (utsagn 1) definerer psykososialt miljø med trivselsbegrepet når hun sier; «det går på trivsel. Ungene sin trivsel og trygghet». Her trekker ressurslæreren samtidig inn et annet viktig begrep fra lovverket; nemlig *trygghet*. I opplæringslovens § 9a-3, 1. ledd defineres et godt psykososialt miljø som en omgivelse der alle elever kan oppleve trygghet og sosial tilhørighet.

Ressurslærer Beate (fortsatt utsagn 1) sier videre at «[...] et godt psykososialt miljø, da har du det bra i lag med de du er rundt». Hennes utsagn viser at trivselsbegrepet henger sammen med trygghet og sosial tilhørighet. Støtte for denne påstanden finner vi hos Helsedirektoratet (u.å.) som skriver at et godt psykososialt miljø fremmer trivsel og preges av positive forhold mellom elevene. Selv om verken Beate eller noen av de andre intervjupersonene nevner begrepet *sosial tilhørighet* direkte, kan flere av utsagnene om trivsel tolkes til å omhandle elevenes tilhørighet til en gruppe, der elever har en følelse av å være inkludert. Vi kan finne utsagn fra alle tre analyseenheter som viser at intervjupersonene indirekte snakker om sosial tilhørighet som en viktig forutsetning for å skape et godt psykososialt miljø. I analyseenhet 1 sier Aili (utsagn 1) at det psykososiale miljøet er et miljø der elevene støtter hverandre. I analyseenhet 2 sier Bernt (utsagn 1) at det psykososiale miljøet går på det sosiale og handler om hvordan hver enkelt elev har det i klassen og hvordan klassen fungerer sammen. I analyseenhet 3 sier Christine (utsagn 1) at hun tenker på skolehverdagen til hver enkel elev og om elever opplever at de er en del av et miljø. Warp (2012) skriver at når elever opplever trivsel, så føler de også et sosialt tilhørighet. Kunnskapsdepartementet (2006) kaller denne sosiale tilhørigheten for et meningsfullt skolemiljø. På denne måten kan trivselsbegrepet omfavne de to andre begrepene *sosial tilhørighet* og *trygghet* i opplæringsloven. Basert på de analyserte utsagnene tyder disse på at det pedagogiske personalet også oppfatter denne sammenhengen.

Læring og trygghet

Vi har nå sett at flere av intervjupersonene snakker om trivselsbegrepet fra lovverket når de skal fortelle hva de forstår med begrepet psykososialt miljø. Et annet juridisk begrep som går igjen i datamaterialet er *læring*. Erdis og Bjerke (2009, s. 38) skriver at trivsel og læring henger sammen fordi «et godt skolemiljø hvor elevene trives og opplever sosial trygghet, gir et godt grunnlag for læring.» Dette finner vi støtte for også hos Berg (2012) som skriver at elever som får faglig hjelp, også får sosial og emosjonell trygghet, som igjen er grunnlaget for å skape et godt psykososialt miljø.

Kontaktlærer Britt i 4. klasse trekker frem det gjensidige forholdet mellom en elevs opplevelse av det psykososiale miljøet og hvordan denne påvirker faglige prestasjoner, som er synonymt med *læring*. Britt (utsagn 1) sier at det psykososiale miljøet handler om at elever skal ha det fint på skolen slik at de er mottakelige for læring; «veldig viktig for at de faktisk skal ha det okei på skolen generelt, og for at de skal kunne ha det så okei at de faktisk lærer». Dette samsvarer med Meld. St. 31. (2007-2008), «Kvalitet i skolen», som har et kvalitetsmål om at elever skal inkluderes og føle mestring. Også kontaktlærer Christine (utsagn 3) i 5. klasse trekker frem læringsbegrepet når hun sier det psykososiale miljøet innebærer «At det er struktur og at det ligger til rette for at de [elevene] skal lære best mulig».

Lærerne virker å se sammenhengen mellom hvordan elevene trives på skolen og hvordan de presterer faglig. Dette stemmer overens med Simons-Morton m.fl. (1999) som hevder at et positivt skolemiljø fremmer læring, fordi de kan vise til at elever som føler en sosial tilhørighet har bedre akademiske resultater.

Helse i et psykososialt læringsmiljø

Det tredje og siste begrepet fra lovverket er *helse*. Vi har ovenfor vist hvordan intervjupersonene ser sammenhengen mellom trivsel og læring. Flere i det pedagogiske personalet trekker også frem helse når de blir spurt om hva de legger i begrepet psykososialt miljø. Kontaktlærer Christine (utsagn 2) poengterer at det psykososiale miljøet ikke bare handler om elevenes trivsel, «men også hvordan de har det selv». Hun trekker en sammenslutning mellom helse og trivsel, og sier at hvis elever skal trives, må de oppleve psykisk velvære.

I datamaterialet vi presenterte i 4.2.1 ser vi også at begge kontaktlærere i 3. klasse er innom helseaspektet når de sier at det sosiale miljøet skal være «sunt for elevene» (Aili, 1) og «at de [elevene] har det bra» (Arnt, 1). Aili (fortsatt utsagn 1) utdyper videre helseaspektet når hun definerer det psykososiale miljøet slik; «det er psykisk helse ut fra det sosiale miljøet i klassen, hvordan det påvirker elevenes well-being». Den andre kontaktlæreren følger opp dette utsagnet og tilføyer; «Hverdagen deres, velferden, velvære» (Arnt 1). Dette er i tråd med det Kunnskapsdepartementet (2006a) skriver, når de definerer helsefremmende skolemiljø som et positivt miljø som styrker den fysiske og psykiske helsen til elevene og som ikke gjør elevene syke.

Det er to elementer vi mener er verdt å ta tak i ved disse utsagnene fra analyseenhet 1; begrepet well-being/ velvære og at psykososialt miljø viser til linken mellom elevenes psykiske helse og klassens sosiale miljø. Det første elementet vi vil ta tak i er begrepet well-being, som også blir omtalt som velvære. Berg (2005) skriver at psykisk velvære kan oppnås når man blir møtt med empati og forståelse i hverdagen. Når man opplever psykisk velvære, er man tilfreds og trygg og føler at man kan realisere egne muligheter. Dette harmonerer godt med opplæringslovens § 9a-3 som skriver at elever må føle seg trygg og inkludert. Det å realisere egne muligheter kan oversettes til tilpasset opplæring, som er essensielt om elever skal oppleve mestring i skolen. Et godt psykososialt miljø kan dermed sies å danne grunnlaget for psykisk velvære for elevene. Det andre elementet vi vil ta tak i fra ovennevnte utsagn, er forbindelsen mellom den psykiske helsen og det sosiale klasse miljøet som Aili nevner i første utsagn. Det er mulig at det er sammenstillingen mellom begrepene «psyko» og «sosialt» i «psykososialt miljø» som gjør at læreren tenker mest på det sosiale miljøet. Det kommer nemlig ikke tydelig frem i utsagnene til Aili (1), Arnt (1) og Christine (2) om kontaktlærerene er oppmerksomme på forbindelsen mellom helse og læring, fordi utsagnene kun kobler sammen elementene trivsel og helse. Muligens kunne begrepet *psykososialt læringsmiljø* i opplæringsloven og andre politiske og juridiske dokumenter fungert bedre for å fange inn det faglige elementet og dermed begrepets altomfattende karakter.

Et godt psykososialt miljø skal fremme læring, som igjen vil føre til utvikling og følelsen av mestring hos elevene (Kunnskapsdepartementet, 2006a). Mestring henger uløselig sammen med læringsaspektet og blir illustrert i modellen til Olsen (2016) (figur 2.2) hvor hun skriver at mestring er et mål for læring og en kilde til trygghet. Mestring kan være med å bidra til følelsen av psykisk velvære, forutsatt at de grunnleggende behovene vi trenger i sosiale situasjoner er dekket (Berg, 2005).

Oppsummering

Når vi spurte hva det pedagogiske personalet forstod med begrepet «psykososialt miljø», var det to interessante aspekter ved utsagnene. For det første nevnte ingen av intervjupersonene det juridiske elementet ved det psykososiale miljøet i skolen. Ingen nevnte at det er skolens ansvar og plikt å skape et godt psykososialt miljø for alle elever. Det var heller ingen som nevnte at alle elever har rett til å oppleve trygghet og føle en sosial tilhørighet i skolen. Dermed var det første funnet at jussen virket enten å være glemt eller ikke kjent for det pedagogiske personalet. Vi mener det kan være alvorlig at lovverket ikke blir nevnt, da dette

kan bety at lovverket heller ikke ligger til grunn for arbeidet med det psykososiale miljøet i klassene. Det kan også bety at lærerne og assistentene ser på et godt psykososialt miljø som viktig, men ikke nødvendigvis som en rettighet elevene har.

Kanskje kan det at det virket å være en manglende bevissthet rundt lovverket også forklare vårt andre funn; at definisjonene av psykososialt miljø var mangelfulle. Bare om vi ser på alle definisjonene samlet, fanger de opp alle elementene i opplæringslovens § 9a-1 og 9a-3. Dette blir den totale kompetansen om psykososialt miljø på kollegialt plan. Dersom personalet hadde satt seg ned og diskutert psykososialt miljø i fellesskap, kunne den teoretiske kunnskapen blitt tilfredsstillende hos alle, fordi den da kunne inkorporert alle begrepene fra lovverket. Hvis vi derimot ser på den teoretiske kompetansen hos hver enkelt intervjuperson, ser vi at ingen i det pedagogiske personalet dekker alle begreper. Heller ikke teamene/ analyseenhetene hver for seg, dekker alle begreper i lovverket.

Spørsmålet vi stiller til vårt materiale er om det er den enkelte lærer og assistent som selv har ansvar for å sette seg inn i lovverket angående fenomenet psykososialt miljø ved prosjektskolen. Opplæringsloven § 9a-4 legger ansvaret for å drive et kontinuerlig og systematisk arbeide for å fremme helse, miljø og trygghet for elevene, hos skoleledelsen. Det fremstår derfor for oss som innlysende at skoleledelsen må sørge for at alle i det pedagogiske personalet er kjent med lovverket. Utsagnene til intervjupersonene tilsier at dette ikke har vært diskutert på kollegialt nivå, noe som tyder på at det så langt har vært opp til den enkelte å sette seg inn i fenomenet psykososialt miljø og lovverket.

At det pedagogiske personalet har ulike definisjoner og forståelser av det psykososiale miljøet, kan føre til stor variasjon i hvordan det jobbes fra klasse til klasse med å skape og fremme et godt psykososialt klassemiljø. Det kan også oppstå forskjeller i hvordan det jobbes innad i samme klasse fra lærer til lærer. En følge av dette kan være at elevene må forholde seg til et pedagogisk personale som ikke drar i samme retning og derfor heller ikke klarer å samle elevene. Resultatet blir dermed høyst personavhengig og preget av tilfeldigheter. Ansvaret kan også føles større for den enkelte lærer og assistent, enn om temaet hadde blitt diskutert i fellesskap og det hadde blitt laget felles retningslinjer. Vi mener våre funn kan vise et behov for at skoleledelsen samler det pedagogiske personalet og jobber seg frem til en felles forståelse av hva et godt psykososialt miljø er, der lovverket med alle sine begreper, ligger til

grunn. På denne måten kan skolen dra i samme retning og komme et skritt nærmere å ivareta alle elever på en god måte.

4.3.3 Lede et læringsfellesskap

Som nevnt tidligere, hadde vi en fordom om at kvaliteten på begrepsforståelsen er med på å påvirke kvaliteten i lærerens arbeid for å fremme et godt psykososialt miljø. Likeledes antok vi at kunnskap om viktige faktorer i arbeidet med å skape et godt psykososialt miljø, også er med å påvirke hvordan det jobbes med å skape sosial tilhørighet og trygghet blant elever. Ut fra våre tolkninger, har vi kategorisert utsagnene til intervjupersonene i tre faktorer; klasseledelse, positive relasjoner mellom elev og lærer, og positive relasjoner mellom elever.

Ovenfor presenterte vi vår tolkning av den teoretiske kunnskapen det pedagogiske personalet har om det psykososiale miljøet. I dette underkapitlet presenterer vi vår tolkning av den yrkesspesifikke ferdigheten det pedagogiske personalet trekker frem som viktig for å skape et godt psykososialt miljø; lærerens evne til å lede klasser og undervisningsforløp. Det pedagogiske personalet må fremstå som klare og tydelige. I prinsipper for opplæringen, skriver Utdanningsdirektoratet (2015) at skolen skal medvirke til at lærere fremstår som tydelige ledere og forbilder for elevene. Videre skrives det at tydelige ledere skal stå frem som dyktige og engasjerte rettleidere. Oppgavene til læreren blir å styre organiseringen av klassen som system og skape struktur (Utdanningsdirektoratet, 2012d).

Struktur

I alle analyseenheter blir struktur nevnt som et element ved klasseledelse. Opplæringsloven fastslår at alle skoler skal ha et ordensreglement som inneholder regler om oppførsel, og sanksjoner dersom elever bryter skolens regler. Intervjupersonene bruker ord som grensesetting, ramme og forutsigbarhet når de sikter til regler og rutiner.

I 3. klasse sier kontaktlærer Arnt (utsagn 2) at en viktig faktor ved et godt psykososialt miljø, er å « snakke om hva som er greit og ikke greit ». Å snakke om forventninger i form av struktur og regler, indikerer at klasseledelsen er god (Hattie, 2013). Gode klasseledere er lærere som etablerer regler og rutiner, og sanksjonerer når det er nødvendig (Gustafson & Sevje, 2015). En viktig forutsetning i dette arbeidet er å opptre klart og tydelig og lage klasseregler i samarbeid med elevene, slik at alle kjenner til forventningene det pedagogiske personalet har ovenfor elevene (Utdanningsdirektoratet, 2012d). Denne kontaktlæreren

påpeker videre at han opptrer klart og tydelig som en klasseleder når han sier at «i klassen så er jeg klassekontakt og jeg er sjefen, veldig tydelig på det!» (Arnt, 3). Arnts klasseledelse kan bli forstått som en autoritær klasseledelse med struktur og grensesetting (Nordahl, 2010), spesielt når han sier at han ofte må snakke med en streng stemme og hysje på elevene (Arnt, 4).

Den andre kontaktlæreren i 3. klasse er ny i klassen og sier at hun strever med grensesetting og struktur; «jeg er ganske ny i klassen. Det er ikke så mye jeg har å si enda, men jeg kan jo si jeg strever litt med å hevde meg og bli den de retter seg etter med en gang. Og at jeg ikke må mase på dem.» (Aili, 2). Disse to kontaktlærere har to forskjellige klasseledelser, og dette ser også Aili (utsagn 4) når hun sier at Arnt har en helt annen type klasseledelse med stor grad av kontroll; «jeg ble litt overraska... fordi når du [Arnt] kommer inn [...] de tar seg sammen med en gang». Ailis klasseledelse oppleves muligens som forsømmende eller ettergivende av elevene, med liten grad av struktur og krav, og der de i stor grad bestemmer spillereglene selv (Nordahl, 2010). Hun ser selv at denne type klasseledelse kan føre til uro, og at hun må jobbe for å etablere seg selv som en autoritet som elevene hører på, for å få til felles dialog og samarbeid i klassen (Aili, 3). Hun uttrykker at klasseledelse er en forutsetning for læring, slik også Nordahl (2010) skriver. Dette finner vi også støtte for hos Gustafson og Sevje (2015) som hevder at klasseledelse skaper trygghet og forutsigbarhet hos elevene, som igjen fungerer som en ramme for læringen. En annen faktor ved Ailis utsagn er at klasselederen må fremstå som en autoritet. Aili trekker frem at en klasseleder må bli respektert av elevene. For å komme i posisjon til elevene og kunne fremstå som en autoritet i klassen, er læreren avhengig av å ha gode relasjoner til elevene (Gustafson & Sevje, 2015).

Tross to forskjellige klasseledelser i 3. klasse, opplever også den andre kontaktlæreren at det kan være uro i klassen. Arnt (utsagn 6) sier at de har noen elever i klassen som blir oppgitt over bråket. Dette kan tyde på at undervisningen bærer preg av uro, noe som igjen kan tolkes dithen at klasseledelsen ikke nødvendigvis er god. Dette i tråd med det Nordahl (2010) skriver om god klasseledelse; er klasseledelsen god, vil det skape et godt psykososialt miljø der elever opplever arbeidsro og motivasjon til å jobbe med fag. Et annet viktig moment ved god klasseledelse er også etablering av regler og gode rutiner som elever forholder seg til (Gustafson & Sevje, 2015). Utsagnet til Arnt (nr. 5) «jeg tenker den hvis man ikke er med øynene på de hele tiden, så kan det her fort skje» og henvisningen til bilde nr. 1 – kaos i klasserom, kan også tolkes som et tegn på at klasseledelsen ikke er god, fordi elevene bryter

klassereglene dersom det pedagogiske personalet ikke følger med. Dette tyder på at klassereglene ikke er særlig etablerte blant elevene.

Rammer og regler skal skape forutsigbarhet for elevene. I 4. klasse, har kontaktlærer Bernt fått erfare virkningen av etablert regler og ser sammenhengen mellom klare forventninger og god klasseledelse. Det kommer frem i Bernts utsagn (nr. 2) når han sier at et godt psykososialt miljø avhenger av «at vi er tydelige ledere og grensesetting. Man har jo jobbet så lenge at man har sett hvordan ting bare flyter ut når man ikke er en tydelig voksen. At de vet hva som blir forventet av dem. At du håndhever det». Bernt viser til det samme som Gustafson og Sevje (2015) og Utdanningsdirektoratet (2012d) skriver om klasseledelse; at det ikke holder å bare ha regler og forvente at elevene vil forplikte seg til disse, dersom klasseledelsen ikke også består av positiv oppmerksomhet ved regeloverholdelse og konsekvenser ved regelbrudd. Klasseledelsen i 4. klasse blir fremstilt som god av både kontaktlæreren og ressurslæreren. Bernt (utsagn 3) beskriver klassen som en fin gjeng som har arbeidsro og som ellers overholder regler som å rekke opp handa og vente på tur. Ressurslærer Beate (utsagn 3) trekker også frem klasseledelsen som god, med gode klasseledere som får med seg elevene. Dette kan tyde på en god klasseledelse der elevene opplever støttende relasjoner, struktur og regler, god læringskultur og motivasjon (Utdanningsdirektoratet, 2012a). Nordahl (2010) kaller dette for autoritativ klasseledelse, der elever opplever kontroll, men også støtte og varme.

En klasseleder må også informere elevene om konsekvensene av regelbrudd og sørge for at elevene forstår innholdet i dem (Utdanningsdirektoratet, 2012d). Når det pedagogiske personalet har tydelige regler og fast ramme, kjenner elevene til forventningene de voksne har, noe som igjen vil føre til forutsigbarhet og et godt psykososialt miljø for både elever og det pedagogiske personalet. Et eksempel på dette i vårt datamateriale kan vi finne i analyseenhet 3 der kontaktlærer Christine (utsagn 4) sier; «jeg tenker også at man har en viss fast ramme sånn at det blir forutsigbart for elevene. [...] Det føler jeg er bra for gruppa og det er også bra for den enkelte elev, fordi den har forutsigbarheten». Når lærere bryr seg om elevene og oppleves som støttende, indikerer det at vedkommende er en god klasseleder (Gustafson & Sevje, 2015). Kontaktlærerne i 5. klasse forteller at de aldri opplever galskap i klassen (Christoffer, 3). Det at lærerne ikke opplever ville tilstander med uro, bråk og konflikter, kan tolkes dit hen at klasseledelsen er god og autorativ, fordi elevene opplever

struktur, grensesetting og varme (Nordahl, 2010). Likevel skal vi senere i teksten se at 5. klasse opplever en del konflikter knyttet til fokuselever og friminutt.

Inkluderende læringsmiljø

Nordahl (2010) definerer klasseledelse som lærerens evne til å skape et godt læringsmiljø. Læringsmiljø blir av Utdanningsdirektoratet (2016a) definert som kulturelle, relasjonelle og fysiske forhold ved skolen som har betydning for elevenes læring, helse og trivsel. Når kontaktlærer Christine (utsagn 5) snakker om elevenes hverdag, tar vi utgangspunkt i Utdanningsdirektoratets definisjon og tolker Christines utsagn i lys av denne. Skolen skal videre fremme elevenes psykiske helse, ved å tilrettelegge for mestring (Tveit, 2012). Dersom elevene mestrer skolegangen, kan man si at det pedagogiske personalet har en god klasseledelse. Klasseledere som jobber med å ivareta elevenes læringsmiljø, gjør det for å skape et godt psykososialt miljø slik at elevene får det best mulig på skolen, slik kontaktlæreren Christine sier videre i utsagn 5.

Et godt læringsmiljø fordrer et inkluderende skolemiljø (Gustafson & Sevje, 2015). Ressurslærer Beate i 4. klasse har et utsagn som kan vise til at hun er opptatt av at elever skal føle seg inkludert. Hun trekker frem at det er de voksnes ansvar å fremme sosial tilhørighet; «Altså, det er viktig med gode voksne i det miljøet, som er gode rollemodeller og som ungene føler seg trykk på og som er tydelige voksne. Tydelig på hva som er akseptert og hva som ikke er akseptert, og som kan jobbe med vennskap på en god måte.» (Beate, 2). Hun sier at gode klasseledere skal fungere som gode rollemodeller. Dette finner vi støtte for hos Farmer m.fl. (2011), som viser til at gode klasseledere kan styre klasserommet og tilrettelegge for gode sosiale interaksjoner i klasserommet, fordi det pedagogiske personalet kommuniserer til elever om hvilken atferd som er av verdi. Lærere kan fungere som gode rollemodeller, dersom de viser et godt eksempel på at elever skal behandles med respekt, verdighet og rettferdighet (Gustafson & Sevje, 2015). Hattie (2013) har et sammenfallende syn og sier at en indikasjon på god klasseledelse er når lærere lykkes med støttende relasjoner. Skaalvik og Skaalvik (2013) skriver at lærere må være støttende i samhandling, ved å utvise varme, respekt og tillit, som de omtaler som emosjonell støtte, men også faglig veiledning og hjelp, det de kaller instrumentell støtte. Vi ser i Beates utsagn at hovedfokus ligger på emosjonell støtte. Senere i teksten skal vi se flere eksempler på at lærerne i 4. klasse kanskje ikke helt har funnet balansegangen mellom emosjonell og instrumentell støtte knyttet til fokuseleven.

Strategisk og situasjonsbestemt klasseledelse

Som skrevet i teorikapittelet, skiller Utdanningsdirektoratet (2012b) mellom to typer klasseledelse; strategisk og situasjonsbestemt klasseledelse. I strategisk klasseledelse ligger forberedelsene læreren gjør i forkant av undervisningen. Vi har et eksempel fra datamaterialet som vi tidligere har brukt for å drøfte struktur, men som vi ønsker å trekke frem her også. Vi mener at kontaktlærer Christine (utsagn 4) snakker om strategisk klasseledelse; «Jeg tenker også at man har en viss fast ramme sånn at det blir forutsigbart for elevene». Her kan man tenke seg at den faste rammen som intervjupersonen nevner, innebærer struktur og forutsigbarhet, planlegging og forberedelser. Tanken bak strategisk klasseledelse er å skape et godt læringsmiljø (Utdanningsdirektoratet, 2012b), noe intervjupersonen sier avslutningsvis; «Det føler jeg er bra for gruppa og det er også bra for den enkelte elev, fordi den har forutsigbarheten.» (Christine, 4).

Den situasjonsbestemte klasseledelsen er den daglige interaksjonen mellom det pedagogiske personalet og elevene, den direkte samhandlingen mellom lærer og elev som læreren ikke kan planlegge og forutse. Den situasjonsbestemte klasseledelsen er med andre ord lærerens evne til å tilpasse seg etter elevenes forutsetninger (Utdanningsdirektoratet, 2012b). Da handler en god klasseledelse om at det pedagogiske personalet må gripe inn raskt på en klar og tydelig måte, med gode virkemidler og metoder. Et utsagn fra 4. klasse som vi tidligere har vist til, kan være et eksempel på den situasjonsbestemte klasseledelsen; «altså, det er viktig med gode voksne i det miljøet, som er gode rollemodeller» (Beate, ressurslærer 2). I 5. klasse sier Christoffer (utsagn 4) at hysjing ikke er noe kjennetegner klassemiljøet. Det kan tyde på at den situasjonsbestemte klasseledelsen oppleves som positiv. Hughes, Cavell, og Willson (2001) skriver at hvis en lærer har en negativ, avvisende eller ignorerende væremåte overfor en elev, kan det bidra til at de andre elevene avviser den samme eleven. Det pedagogiske personalet må derfor finne gode løsninger på problematisk atferd som samtidig ivaretar elevens verdighet og respekt oppi den uforutsette situasjonen. Her må lærerne være bevisst sin rolle som forbilder (Gustafson og Sevje, 2015). Det er læreren som har størst innvirkning på elevenes normer og verdier, og som kan jobbe for å forme læringskulturen i klassen (Utdanningsdirektoratet, 2012b). Dette kan være med på å knytte bånd mellom elevene (Buli-Holmberg & Moen, 2016). Senere i teksten skal vi undersøke det pedagogiske personalets løsninger i forhold til fokuselevenes til tider utfordrende atferd.

Den ene kontaktlæreren i 5. klasse omtaler seg selv og den andre kontaktlæreren som gode klasseledere fordi de er gode menneskekjennere (Christine, 6). Når lærere kjenner elevene sine godt og følger opp hver enkelt elev, kan det tyde på at de mestrer både strategisk og situasjonsbestemt klasseledelse, der læreren legger innsats i både forarbeid og selve interaksjonen (Utdanningsdirektoratet, 2012b). En strategisk og situasjonsbestemt klasseledelse vil føre til god samhandling. Denne samhandlingen kan vise at det pedagogiske personalet har en god relasjonskompetanse der den profesjonelle har en evne til å se hver enkelt elev på dets egne premisser og som videre kan tilpasse atferd og opplæring (Spurkeland, 2011; Juul & Jensen, 2002). Samtidig sier kontaktlæreren Christine (utsagn 5) at klasseledelsen kan bli bedre. Det at kontaktlærerne i 5. trinn er bevisst på sin egen klasseledelse, gjør at de kan jobbe for å forbedre seg.

Oppsummering

Et tredje funn ved vårt første forskningsspørsmål er at det pedagogiske personalet presenterte klasseledelse som en viktig faktor for å skape og fremme et godt psykososialt miljø på skolen. Samtlige av våre intervjupersoner kom innom lærerens evne til å lede klassen og undervisning. Etter Skaus (2012) kompetansetrekant, kan lederevnen bli forstått som en yrkesspesifikk ferdighet, fordi klasseledelse er en forutsetning for å kunne tilrettelegge undervisningen. Når vi først spurte intervjupersonene hva som er en viktig faktor for å skape et godt psykososialt miljø, trakk alle frem at gode og dyktige lærere har evnen til å være klasseledere, fordi det skaper respekt, aksept, forutsigbarhet, rammer og struktur i skolehverdagen.

Når vi videre ut i intervjuet spurte hvordan det pedagogiske personalet vil beskrive klassens psykososiale miljø, ble det nevnt blant annet at det kunne oppstå situasjoner der klasseledelsen ikke var optimal, men at elevene opplevde tydelige ledere og gode rollemodeller i det pedagogiske personalet. Alle analyseenheter opplevde at elevene var flinke til å holde regler og ivareta arbeidsro i undervisningen.

Vi har presentert og drøftet det pedagogiske personalets teoretiske kunnskap og yrkesspesifikke ferdigheter. I akademiske miljøer blir den teoretiske kunnskapen satt høyt, samtidig som yrkesspesifikke ferdigheter er nødvendig for å kunne praktisere undervisning. Lærere og assistenter må ha innsikt i teori som er relevant for fagområdet deres samtidig som de må ha praktiske ferdigheter for så å utøve undervisning og skape gode forutsetninger for

læring og utvikling hos elever. Skau (2011) trekker frem en tredje viktig kompetanse som alle profesjonelle må ha for å lykkes i arbeidet sitt; den personlige kompetansen. Det holder ikke at det pedagogiske personalet kjenner til lovverket og ulike begreper og teorier om det psykososiale miljøet. Skal de lykkes i arbeidet med å skape et godt psykososialt miljø, må de ha evnen til å lede klasser og undervisningsforløp. Dette stiller krav til den personlige kompetansen hos hver enkelt yrkesutøver; for å komme i posisjon til å være en god klasseleder, må lærere og assistenter ha relasjonskompetanse.

4.3.4 Relasjonskompetanse

Når vi snakker om lærerens evne til å lede klassen, må vi også se nærmere på forholdet mellom læreren og elevene, og mellom elevene. Linder (2012) skriver at lærere må ha gode relasjoner med sine elever for å kunne lede gruppen og opprettholde sin autoritet. Elevene mottar ikke med interesse og godvilje før de har fått føle lærerens gode hensikter. Relasjonen kommer før fag, fordi elevene hører etter og respekterer voksne de liker (Spurkeland, 2011).

Relasjonen lærer-elev

Alle klasseteamene nevner at lærerens evne til å fremstå som en tydelig leder, er nødvendig for å få til en god relasjon mellom lærere og elever. Intervjupersonene hadde videre mange utsagn om relasjonen mellom det pedagogiske personalet og elevene. Vi skal her drøfte disse utsagnene og ta utgangspunkt i studier som viser sammenhengen mellom et godt psykososialt miljø og gode relasjoner mellom aktørene i skolen. Både nordiske og internasjonale studier viser at relasjonen mellom læreren og eleven er den faktoren som har størst effekt på læringsutbytte (Nordenbo m.fl. 2008; Hattie, 2013). Når læreren har god relasjonell kompetanse, vil læreren komme i posisjon til å lede undervisningen på en god måte.

Begge kontaktlærerne i 5. klasse sier at gode relasjoner mellom lærere og elever er en viktig forutsetning ved et godt psykososialt miljø. Christine (utsagn 7) sier at en positiv lærer-elev relasjon kan være en faktor for å skape et godt psykososialt miljø. Christoffer knytter videre inn trivselsbegrepet når han snakker om relasjonen mellom det pedagogiske personalet og elever og sier at å bygge relasjoner er viktig for å få elevene til å trives på skolen. Danielsen (2012) hevder at gode relasjoner mellom det pedagogiske personalet og elevene har stor betydning for trivsel i skolen. Når Christoffer (utsagn 6) skal beskrive det psykososiale klassemiljøet under diamantrangering, sier han at det psykososiale klassemiljøet er positivt og at de fleste elever har det bra på skolen. Når han bruker ordet «de fleste», viser han til at ikke

alle elever nødvendigvis har det så greit i klassen. Denne mistanken får vi bekreftet når han videre sier at han og kollegaen ofte må drive med «brannslukning» (Christoffer, 7). Når lærere må bruke tid på enten å skape ro i klassen eller løse opp i konflikter, i stedet for å være i faglig interaksjon med sine elever, er ikke læreren i posisjon til å lede undervisningen på en god måte (Hattie, 2013). Samtidig kan vi tolke dette utsagnet til å dreie seg om god relasjonskompetanse, for han sier videre at han sjekker om alle elever har det bra før han går over til å undervise. Dette viser at Christoffer ser at et godt samspill mellom han og elevene, men også elevene seg imellom, er avgjørende for om de er mottakelige for læring (Pinto & Valstad, 2015; Skau, 2011). Når kontaktlæreren sier at han alltid sjekker om alle elever har det bra, tyder det på at han har stor grad av varme for elevene sine. Denne typen samhandling viser at kontaktlæreren er i stand til å møte elevene på en god måte og viser at han har sett, hørt og forstått elevene (Gustafson & Sevje, 2015).

Moen (2016) trekker paralleller mellom en inkluderende skole og gode relasjoner og skriver at gode relasjoner preges av gjensidig respekt. I 3. klasse nevner kontaktlærer Arnt (utsagn 8) at gjensidig respekt er et viktig element ved relasjoner; «respekt, kanskje, var nøkkelordet, for hverandre». Respekt er et element som går igjen i de fleste skrivene om relasjonen mellom lærer og elev i forbindelse med det psykososiale miljøet. Det henger kanskje sammen med at *respekt* blir konkret nevnt i Opplæringslovens (1998) formålsparagraf; der det står at skolen skal møte elevene med tillit og respekt. Federici og Skaalvik (2013) skriver at lærere må vise elevene omsorg og respekt for å gi elevene den emosjonelle støtten som er nødvendig for å få et godt psykososialt miljø. Helsedirektoratet (2016) skriver også at positive relasjoner mellom elev og lærer er et kjennetegn på et godt psykososialt miljø. Dersom det pedagogiske personalet utvikler gode relasjoner til alle sine elever, skaper det et bedre klima og psykososialt miljø, hvor elever opplever trygghet og sosial tilhørighet (Meld. St. 22., 2010-2011). Et annet utsagn av Arnt viser at han også deler denne oppfatningen når han påpeker at han, i samarbeid med elevene, må jobbe for å fremme et godt psykososialt miljø; «at vi jobber mot å ha det bra i lag.» (utsagn 7). Dette kan tyde på at relasjonene mellom elever og han som lærer er viktig; at klassen er en felles enhet, der både det pedagogiske personalet og elevene må samarbeide for å få til et godt psykososialt miljø. Det psykososiale miljøet handler da om relasjoner mellom barn og voksne der alle må ta tak, der alle står samlet bak begrepet «vi». Dette passer godt med det Utdanningsdirektoratet (2016b) skriver, om at det pedagogiske personalet og elever må være sammen om arbeidet som skal gjøres for å få et godt

læringsmiljø. Dette kan forstås som et relasjonelt perspektiv på klassemiljøet, der alle aktørene er med å farge klassefellesskapet, hver enkelt elev, lærer og eventuelle assistenter.

Under diamantrangeringen ble det pedagogiske personalet i 3. klasse bedt om å beskrive klassens psykososiale miljø ved hjelp av illustrasjonsbilder, når Arnt (utsagn 9) sier; «Anneli [assistent] er veldig mye inne, men det er jo en spesiell elev også da. Så vi kan ikke ta han [fokuselev] helt inn i alt det her (peker på diamanten). Han gjør litt ting på siden». Han viser til at assistenten Anneli er fast sammen med denne eleven, noe assistenten bekrefter (assistent Anneli, 1). Når kontaktlæreren snakker om at et godt psykososialt miljø preges av respekt, fremstår det for oss som ganske respektløst å ekskludere den ene fokuseleven i vurderingen av klassens psykososiale miljø. Arnt virker ikke å anerkjenne denne eleven som et fullverdig medlem av klassen og det psykososiale klassemiljøet, fordi denne eleven er spesiell og har en assistent knyttet til seg, som fører til at han gjør litt ting på siden. Et godt psykososialt miljø kjennetegnes av at alle elever opplever anerkjennelse og en god relasjon med lærere, og at de er en del av et fellesskap (Meld. St. 22., 2010-2011). Moen (2016) skriver at en inkluderende skole preges av gjensidig respekt og utviklingsstøttende relasjoner. Arnts utsagn tyder på at han ikke har en positiv relasjon til denne eleven, fordi en relasjon bare kan oppleves som positiv dersom begge blir møtt med respekt og anerkjennelse (Gustafson & Sevje, 2015). Hattie (2013) skriver at gode relasjoner til lærerne er spesielt viktig for elever som strever på skolen, noe vår empiri indikerer at fokuselevne gjør. Linder (2012) skriver at betydningen av det relasjonelle forholdet ofte undervurderes, fordi det pedagogiske personalet ikke forstår hvor stor betydning lærerens relasjon har for elevenes psykososiale miljø, eller fordi de færreste reflekterer over det relasjonelle forholdet, da det blir tatt som en selvfølge. I 3. klasse kan det virke som læreren har overlatt mye av ansvaret til fokuselevens assistent.

Når det er snakk om relasjonsbygging, blir ofte uttrykket «å se eleven» brukt (Gustafson og Sevje, 2015). I 4. klasse illustreres dette gjennom følgende utsagn av ressurslæreren; «hvordan du tar imot elevene på morgenen. Det å møte dem i døra, håndhilse på hver elev, se på hver elev.» (ressurslærer Beate, 4). Også kontaktlærer Britt (utsagn 2) sier at når elevene «føler seg sett, så vokser de jo både faglig og personlig». Begge disse lærerne trekker frem lærerens evne til å se elever som en viktig faktor for å skape et godt psykososialt miljø. I teorikapittelet presenterte vi relasjonskompetanse som den profesjonelles evne til å se hver enkelt elev på dets egne premisser (Juul & Jensen, 2002). Gustafson og Sevje (2015) formaner lærere til å øve seg på å se noe positivt i alle elever. Kontaktlærer Britt (fortsatt

utsagn 2) har positive erfaringer med dette arbeidet og sier at «fordi de som man omtaler som de som kan være vanskelige, er jo ikke det i det hele tatt hvis du faktisk har muligheten til å følge dem opp». Til dette utsagnet kan vi også trekke inn teori om relasjonsproblemer, fordi Britt bruker begrepet «vanskelige elever». Dette kunne tydet på at hun hadde et individperspektiv på relasjonsproblemer, der hun beskriver eleven som vanskelig (Tetler, 2009). I slike tilfeller kan læreren føle seg maktesløs og handlingslammet, for hva skal man stille opp med som lærer ovenfor et vanskelig barn? Når vi imidlertid tar resten av Britts utsagn i betraktning, at elevene vokser når de blir sett av de voksne på skolen, kan vi tolke det dithen at hun tvert imot har et relasjonelt perspektiv, fordi det er relasjonen som blir sett på som potensielt vanskelig (Tetler, 2009). Britt ser på seg selv som en del av problemet når hun sier at det pedagogiske personalet må se og følge opp alle elever, for da vil ikke noen elever oppleves som «vanskelig». Ved å tenke i helheter, relasjoner og sammenhenger, blir det mulig for læreren å forbedre det psykososiale klasse miljøet, fordi læreren ser sin egen rolle som en del av problemet. Dermed blir det mulig å finne en løsning ved å jobbe med sin egen relasjon til eleven (Linder, 2012).

De andre lærerne ved samme klassetrinn beskriver det psykososiale miljøet i 4. klasse som godt. Bernt (utsagn 4) sier at det er veldig fint inne på klasserommet og det tyder på at han trives i klassen. Lærere som opplever gode, positive og støttende relasjoner til sine elever, opplever at de lykkes i jobben og trives på skolen (Spilt m.fl., 2011).

Ressurslærer Beate (utsagn 5) gir også uttrykk for at relasjonene mellom elevene og det pedagogiske personalet oppleves som positive når hun sier at «de har tydelige, nære, rolige voksne rundt seg. Så jeg synes at det er stort sett bra. Jeg tror de føler seg veldig trygg; de er ikke redd for å prate, rekke opp handa og fortelle ting som de har opplevd i friminuttene». Utdanningsdirektoratet (2016b) skriver at lærere med høy grad av relasjonskompetanse klarer å fange opp elever som er ramlet utenfor og som ikke opplever et trygt og inkluderende klasse miljø. Det kan se ut som det pedagogiske personalet i 4. klasse besitter denne kompetansen, basert på deres egenfortellinger.

Jevnalderrelasjoner

Det er skolens ansvar å tilrettelegge for et godt psykososialt miljø der elever opplever tilhørighet; et inkluderende læringsfellesskap (NOU, 2015: 8). Gustafson og Sevje (2015) hevder at gode relasjoner mellom lærer og elev også påvirker relasjonene mellom elevene på

en positiv måte; I klasser hvor lærerne har gode relasjoner til elevene sine, oppleves det også bedre relasjoner mellom elevene og mindre mobbing og krenkelser (Utdanningsdirektoratet, 2016b). Gode relasjoner er med andre ord smittende. Lærere har et særlig ansvar for å bygge gode relasjoner til sine elever, men også mellom elevene i klassen (Buli-Holmberg & Moen, 2016). I denne delen vil vi derfor drøfte hvor viktig fellesskapet mellom jevnaldrende er for å skape et godt psykososialt klassemiljø.

Danielsen (2012) hevder at medelevstøtte har stor betydning for trivselen på skolen. Dette finner vi også støtte for hos Pinto og Valstad (2015) som hevder at medelever og den sosiale inkluderingen er det viktigste elementet for å skape helse, trivsel og læring. Det pedagogiske personalet i 3. klasse kommer innom flere aspekter ved relasjoner mellom elevene.

Kontaktlærer Aili (utsagn 5) nevner at omsorg, støtte og trøst er viktige momenter ved gode relasjoner mellom elevene. Dette samsvarer med det Berg (2012) også trekker frem som viktige ferdigheter hos barn, for skal barn kunne fungere godt sammen, må de ha evnen til samarbeid og empati. For at barn skal kunne utvikle gode relasjoner i klassen, må de inneha kunnskap og ferdigheter til å bry seg om andre, altså en sosial kompetanse. Assistent Astrid (utsagn 2) sier videre at alle elever må føle en tilhørighet til klassen og oppleve at «de andre barna faktisk har lyst til å være sammen med den eleven, for eleven sin del». Nordahl m.fl. (2013) skriver at for barn er det viktig «å være en av dem» og henviser til Pedersens undersøkelse fra 1998. For å oppleve det psykososiale klassemiljøet som godt, må barn oppleve å ha positive jevnalderrelasjoner og tilhøre en klasse der de har venner. Dette finner vi støtte for hos Warp (2012) som skriver at elever må oppleve sosial tilhørighet på skolen for å kunne trives.

En kontaktlærer tar opp at ansvaret for å skape gode relasjoner mellom alle elevene i klassen, ligger hos henne. Aili (utsagn 6) sier at hun må «få til et system som gjør at elevene veksler litt på hvem de er sammen med.». Det er to aspekter ved dette utsagnet vi skal se nærmere på; det faktum at *alle* elever må ha gode relasjoner seg imellom, og at det er skolens ansvar å skape gode relasjoner mellom elevene. Når intervjupersonen tar opp dette, kan det tolkes som hun indirekte sier at ikke alle elevene har gode relasjoner til sine medelever. Dette blir også bekreftet av samtalen mellom den andre kontaktlæreren og assistenten i klassen. Arnt (utsagn 11) sier at han opplever at elevene kan leke sammen og refererer til illustrasjonsbildet 5 «snølek» i diamantrangeringen. Assistent Astrid (utsagn 1) modererer utsagnet og sier at *nesten* alle elever i klassen er med på lek, men kun når elevene er veldig *flinke*. Dette kan tyde

på at noen elever står utenfor klassefellesskapet. Det er lærerne som har ansvar for at klassen fungerer positivt og derfor må de voksne regulere samspillet mellom elevene (Nordahl m.fl., 2013). Ikke alle elever opplever å bli inkludert i positive elev-elev-relasjoner på skolen, og ofte er det elever med psykiske vansker som blir ekskludert (Tetzchners, 2012, gjengitt etter Nordahl, Flygare og Drugli, 2013). Disse elevene kan fort bli avvist av andre elever og trenger hjelp og støtte fra det pedagogiske personalet for å fungere bedre i sosialt samspill med medelevene sine. Flere studier viser at elever som har lav faglig måloppnåelse eller viser aggressiv atferd, ofte får dårlig relasjon med lærere (Farmer m.fl., 2011; Kester & Letchworth, 1972). Når læreren reagerer med korrigerende og skjenn på eleven som egentlig trenger faglig støtte, svekkes den sosiale statusen til disse elevene og de ekskluderes fra klassefellesskapet (Farmer m.fl., 2011; Skaalvik & Skaalvik, 2013). Dette finner vi også støtte hos Kiuru m.fl. (2015) som i sine studier viser til sammenhengen mellom positiv lærer-elev-relasjon og sosial tilhørighet blant medelever.

Haug (2014) skriver at den norske skolen ofte blir referert til som en inkluderende skole, men trekker frem at ikke alle elever har tilgang til fellesskapet som for eksempel klasser skal gi. Det finnes mange eksempler på segregering fra fellesskapet, og det pedagogiske personalet i 4. klasse trekker også frem et eksempel på dette; «[...] for å bygge disse relasjonene, så må faktisk barna møtes.» (Bernt, 5). Kontaktlæreren er opptatt av gode elev-elev-relasjoner, men poengterer at en viktig forutsetning for å ha gode relasjoner med medelevene sine, er at barna får mulighet til å møtes og tilbringe skolehverdagen sammen. Her kan vi trekke inn inkluderingssteori og drøfte utfordringer knyttet til det å være en del av fellesskapet. Haug (2014) skriver at elever som strever og får spesialundervisning, ofte har egne organiseringer av undervisningen, noe som fører til at disse elevene blir satt utenfor fellesskapet i deler av tiden de tilbringer på skolen. Utsagnet til Bernt kan tyde på at en eller flere elever i klassen ofte har spesialundervisning utenfor fellesskapet, enten i små grupper eller individuelt. Ressurslæreren tar også opp denne tematikken i det individuelle intervjuet når hun sier at en viktig faktor for å skape et godt psykososialt miljø er «at de [fokuselever] ikke rusler alene og er så stille og tilbaketrukket.» (Beate, 6). Nordahl m.fl. (2013) henviser til Tetzchner (2012) som skriver at noen barn har en tilbaketrukket væremåte som vil føre til at de vil streve med relasjoner til andre barn og kan lett bli oversett av medelevene. Vi finner igjen flere utsagn fra det pedagogiske personalet i 4. klasse som forteller at noen elever kan oppleve å være utenfor gruppa. Bernt (utsagn 7) sier at «det skjer jo at noen sier de har vært alene», mens

ressurslærer Beate (utsagn 8) sier at det skjer at flere i klassen kan føle seg ensom, og refererer til illustrasjonsbilde 7 i diamantrangering som viser at en elev er utenfor gruppa. Samtidig forteller alle intervjupersoner knyttet til 4. klasse at elevene har gode relasjoner med hverandre der de leker i lag (Bernt, 6), trives i lag (Britt, 3) og er trygge på hverandre (Beate, 7).

Kontaktlærerne i 5. klasse har et litt annerledes syn på relasjoner mellom elever enn de andre intervjupersonene, for de snakker om negative relasjoner også; «Ja, og det sosiale også. Blir de terget? Har de noen å leke med?» (Christoffer, 8) og «At de trygge på skolen, at de er trygg på at de kan si fritt i klassen hvis de rekker opp hånden. At ingen skal være engstelig for å bli hakket på hvis de sier noe som er galt.» (Christine, 8). Intervjupersonene kommer med konkrete eksempler på hva negativ relasjon innebærer og hva som legges i positive relasjoner; sosial tilhørighet (noen å leke med) og trygghet (trygge på at de kan si fritt i klassen); noe som samsvarer med opplæringslovens §9a-3, første ledd. Når de videre skal beskrive hvordan det psykososiale klassemiljøet oppleves, sier Christine (utsagn 9, 10, 11) at elevene er trygge på hverandre, at de kjenner til hverandres problemer og at de trives og samarbeider godt. Dette er viktige forutsetninger for at elevene skal føle seg trygg i klassen og tørre å rekke opp handa og delta i undervisningen og ellers i det sosiale miljøet. Med andre ord er det kongruens mellom den formelle og den reelle beskrivelsen av det psykososiale miljøet; ifølge lærerne opplever elevene det som er viktig for å ha et godt psykososialt klassemiljø. Christoffer (utsagn 9) sier at elevene er flinke til å inkludere, men at det er noen elever som frivillig velger å trekke seg ut av gruppa. Når læreren sier at ingen elever opplever å bli ekskludert, men opplever at noen elever ikke har særlig stor interesse for fellesskapet med jevnaldrende, er det viktig at lærerne snakker med disse elevene for å finne ut om de føler seg ekskludert og ensom, eller om de faktisk har en god opplevelse av å være på skolen (Nordahl m.fl., 2013). Videre skriver Nordahl med flere (2013) at det er viktig for det pedagogiske personalet å være sikker på om disse elevene har et tilbaketrukket temperament som fører til at de strever med relasjoner til andre barn og derfor ikke selv tar initiativ til lek og sosial samhandling, eller om de faktisk ikke har lyst til å ha et fellesskap med jevnaldrende.

Oppsummering

Skau (2011) presenterer personlig kompetanse som den tredje siden ved den profesjonelle kompetansen alle gode yrkesutøvere må ha. Videre skriver hun at denne kompetansen handler om hvem vi er i samspillet med andre; «hvem vi lar andre være i møtet med oss, og om hva vi

har å gi på et mellommenneskelig plan» (s. 60). Likeledes kan vi si at det er nettopp dette det psykososiale miljøet handler om. Det psykososiale miljøet blir definert som de mellommenneskelige forholdene på skolen (Erdis & Bjerke, 2009).

Alle i yrkesutøvelse bruker sin personlige kompetanse. Spesielt i yrker der samspill mellom mennesker er viktig er den personlige kompetansen en avgjørende faktor (Skau, 2011). Skal det pedagogiske personalet nå frem med teoretiske kunnskaper og yrkesspesifikke ferdigheter, må de ha en personlig kompetanse til å komme i relasjon med elever. I drøftingen har vi kommet frem til at alle intervjupersoner snakket om sine evner til å komme i kontakt med elever og samtidig hjelpe elevene å få gode jevnalderrelasjoner som en viktig forutsetning for å skape og fremme et godt psykososialt miljø. Det fjerde funnet vårt var at relasjonskompetanse ble regnet som en viktig faktor for et godt psykososialt miljø av samtlige intervjupersoner. Alle lærere og assistenter trakk frem at gode relasjoner mellom lærer og elever, men også elever seg imellom, er nødvendig for å skape trygghet og sosial tilhørighet.

Oppsummert ser vi at intervjupersonene omtalte tre viktige faktorer i et godt psykososialt miljø; god klasseledelse, gode relasjoner mellom lærere og elever, og gode relasjoner mellom elever. Deretter trakk de frem de samme faktorene når de skulle beskrive klassenes faktiske psykososiale klassemiljø. Dette indikerer en kongruens i lærernes fortellinger om det formelle og det reelle psykososiale miljøet.

4.4 Resultatdel; Kompetanse om nevrobiologiske vansker

Dette underkapittelet omhandler forskningsspørsmålet «Hvilken kompetanse har det pedagogiske personalet om nevrobiologiske vansker?». I tråd med Skaus (2005) kompetansetrekant har vi delt lærernes kompetanse i tre områder; teoretisk kunnskap, yrkesspesifikke ferdigheter og personlig kompetanse.

4.4.1 Teoretisk kunnskap

Teoretisk kunnskap vil si kjennskap til begreper og teorier (Skau, 2005). Under fokusgruppeintervjuene ble både lærerne og assistentene spurt om hva de forstod med begrepet «nevrobiologisk vanske».

| | |
|------------------------|--|
| <i>Analyse-enhet 1</i> | Aili: (7) Nei, jeg er ikke noen ekspert, men det er vel et samlebegrep for flere |
|------------------------|--|

| | |
|------------------------------|---|
| 3. klasse | <p>diagnoser som påvirker atferd som barna ikke kan noe for selv. Det er jo biologisk betinget, det er noe som kommer fra noe ukontrollerbart.</p> <p>Arnt:</p> <p>(12) Jeg tenker at det er noe du ikke helt har styring på selv. Noe kan jo sikkert læres, men noe bare kommer av seg selv.</p> <p>(13) [...] vi har en annen elev som ikke egentlig har noen diagnose, han har opposisjonell atferdsproblemer.</p> <p>Anneli (assistent):</p> <p>(2) Så forlanger jeg før jeg går inn at jeg skal ha informasjon [...] At jeg føler at jeg gjør det rett med den eleven, og at det blir bra for den eleven, for meg, for de andre i klassen. Info skal vi ha for den eleven sin del.</p> <p>Astrid (assistent):</p> <p>(3) Ikke kan sitte stille, veldig uforutsigbar. Det er nesten sånn at du må prøve å lese dem når de kommer om morgenen: Hva venter vi i dag?</p> |
| Analyse-enhet 2 4. klasse | <p>Britt:</p> <p>(4) Jeg vet ikke om jeg noen gang har tenkt over selve begrepet.</p> <p>Bernt:</p> <p>(8) Jeg tenker jo liksom sånn problemer med oppmerksomhet/konsentrasjon.</p> <p>Björg (assistent):</p> <p>(1) Jeg tenker på urolighet, konsentrasjonsvansker.</p> <p>(2) Det er det greit å få litt mer veiledning på det og kunne legge til rette i undervisninga.</p> |
| Analyse-enhet 3 5. klasse | <p>Christoffer:</p> <p>(10) Jeg tenker at det er noe som du har... Sånn som angst, altså at du har noe, ADHD, ADD.</p> <p>(11) Jeg kan mye om ADHD, men jeg vet ikke akkurat teknisk hva som skjer i hjernen. Det er jo noe med at de ikke klarer å konsentrere seg.</p> <p>Vi: <i>Tenker dere at dere hadde kunnet mer om akkurat denne koblingen i hjerneatferd så hadde det gitt dere mer å gå på i klassen eller?</i></p> <p>Christine:</p> <p>(12) <i>Jeg tror det. At den reaksjonen kan være... At det ikke er fordi han vil</i></p> |

| | |
|--|--|
| | <p><i>gjøre det, men kanskje at det er en reaksjon på oppfattelsen av hans omgivelsene...</i></p> <p>Christoffer:</p> <p>(12) <i>Men tenker du at det kan være lettere å gjennomskue om det faktisk er på grunn av den eller om han prøver å sluntre unna?</i></p> <p>Christine:</p> <p>(13) <i>Nei, jeg vet ikke. Jeg tenker bare at jo mer kunnskap man har om det området jo bedre.</i></p> <p>(14) <i>Jeg tenker at det er en, kanskje en svikt i hjernen [...] At hjernen fungerer på en annen måte enn hos en normalelev da.</i></p> |
|--|--|

Tabell 4.6: Uttalelser som beskriver hva det pedagogiske personalet har av teoretisk kunnskap om nevrobiologiske vansker

Først ble det pedagogiske personalet bedt om å fortelle om de hadde teoretisk kunnskap i form av kursing eller utdanning om nevrobiologiske vansker. Samtlige av de ti intervjupersonene svarte at de ikke hadde hatt kurs eller utdanning som gikk spesifikt på nevrobiologiske vansker. Deretter ble det pedagogiske personalet bedt om å fortelle hva de forstod med begrepet nevrobiologisk vanske.

I 3. klasse sier intervjupersonene som besvarte spørsmålet at det handler om atferd barnet selv ikke kan kontrollere, og at oppførselen dermed blir uforutsigbar. Det påpekes av en lærer at dette er biologisk betinget. Arnt mener ODD ikke egentlig er en diagnose. Assistenten Anneli la til at hun pleier å forlange informasjon om eleven hun skal jobbe med, slik at hun kan gjøre en god jobb

I 4. klasse sier en av kontaktlærerne at hun aldri har tenkt over begrepet tidligere. Den andre kontaktlæreren og assistenten svarer ganske likt når de sier at det handler om vansker med konsentrasjon og oppmerksomhet. Assistent Bjørg vil i likhet med Anneli i 3. klasse gjerne ha veiledning og informasjon.

I 5. klasse omtaler kontaktlærerne nevrobiologiske vansker som «noe en person har». De nevner spesielt ADHD, ADD og angst. Nevrobiologiske vansker beskrives videre som konsentrasjonsvansker og som en svikt i hjernen som gjør at hjernen fungerer på en annen måte enn hos andre elever. Christine tror hun kunne gjort en bedre jobb med mer kunnskap om koblingen mellom hjerne og atferd.

4.4.2 Yrkesspesifikke ferdigheter

Yrkesspesifikke ferdigheter henviser til erfaringer og metoder det pedagogiske personalet jobber etter. I fokusgruppeintervjuet spurte vi intervjupersonene om hvilke erfaringer de har med elever om nevrobiologiske vansker, og om de har mottatt kursing eller ekstern veiledning på skolen, som har omhandlet elever med nevrobiologiske vansker, som for eksempel ADHD, Tourettes Syndrom eller opposisjonell atferdsforstyrrelse (ODD).

| | |
|--|---|
| <p><i>Analyse- enhet 1</i></p> <p><i>3. klasse</i></p> | <p>Arnt:</p> <p>(14) Vi har én her i klassen som har diagnosen Tourettes, og der har vi jo fått veiledning i fra BUP, foreldrene har vært veldig åpen og det har egentlig gått veldig bra.</p> <p>(15) Nå har vi etter hvert fått en egen assistent til han [eleven med ODD] og han har klare regler på at hvis det er vanskelig å sitte og være her sammen med de andre, så får han gå til grupperommet.</p> <p>(16) <i>Vi har et ganske strippet grupperom, fordi det har gått datamaskiner og litt sånn.</i></p> <p>Anneli (assistent):</p> <p>(3) Nei, det er ikke noen diagnose der som er det da, men det er jo veldig likt egentlig.</p> <p>Vi: <i>Så det er en slags timeout han tar? Hender det at dere styrer når eleven..?</i></p> <p>(4) <i>Ja.</i></p> <p>(5) Men det har jo kanskje kommet inn litt mer konsekvenser på for det du gjør og at det kanskje hjelper på at han er blitt eldre [om hvorfor eleven med ODD har roet seg fra året før].</p> <p>(6) [Om manglende møtetid med læreren]: Nei, det vært vanskelig å få det til å klaffe. Jeg har oppdaget ting i skolehverdagen som har gjort at jeg må bare hoppe i det og heller være i klassen i stedet for å ta den tida. [...] Så av og til så kjenner jo dere [de andre assistentene som i tillegg jobber på SFO] dem [fokuselevne] faktisk bedre enn lærerne.</p> <p>Astrid (assistent):</p> <p>(4) De diagnosene jeg kjenner til er jo de som jeg jobber med. Det er vel bare en som egentlig har fått diagnose.</p> |
|--|---|

| | |
|--|---|
| | <p>(5) Jeg er egentlig ikke helt sikker på hvem som har hva.</p> <p>(6) Enkelte kan du lese, du kjenner rutinene for de er ganske rutinepreget. Det må skje det samme, «dunk, dunk, dunk». Hvis ikke så krøller alt seg.</p> <p>(7) [Om manglede møtetid]: De burde vært flinkere å ha oss med på møter og faktisk spurt oss om en del ting. Ting som barna sliter og kanskje ting i klasserommet. Det er jo ting vi ikke ser i det hele tatt nede hos oss [SFO]. [...] Jeg tror at vi har mye informasjon. Du ser mye når du er assistent der inne. Når du faktisk bare kan stå der å observere ungene. Det er utrolig mye som man får med seg som ikke lærerne har sjans å se. Små ting som kanskje kan forbedre det som de har gjort.</p> <p>Vi: <i>Hvorfor kan du ikke gå til ledelsen?</i></p> <p>(8) <i>Nei, for det blir bare en sånn flat... Det er ikke akkurat som om det ikke kommer frem. Det går liksom ikke videre. Føler jeg.</i></p> |
| <p>Analyse- enhet 2</p> <p>4. klasse</p> | <p>Bernt:</p> <p>(9) Han [fokuselev] trenger den der kontakten med en, altså det pushet.</p> <p>(10) Det mangler ikke på å se hva det enkelte barnet har behov for, men det mangler at det er noen der til å være der for dem. [...] For med en gang du er vekk, så er setningen borte vekk som vi var enige om at han skulle skrive. Han trenger noen som er ved siden av ham. Ikke fordi det faglig sett er for vanskelig, men å konsentrere seg mer.</p> <p>Björg (assistent):</p> <p>(3) Man prøver jo å legge til rette for barnet i de forskjellige klassene.</p> |
| <p>Analyse- enhet 3</p> <p>5. klasse</p> | <p>Christine:</p> <p>(15) Vi vet at vi har noen fokuselever, som vi kan kalle dem, som tar litt mye tid og derfor legger vi opp mye tid i undervisningen sånn at vi prøver å få gjort mest mulig med klassen, satt dem i gang, og så kan vi egentlig fokusere mer på dem.</p> <p>(16) Men ting som skjer i friminuttene det er vanskelig å gjøre noe med, tenker jeg. Men man kan ha en avtale med de elevene hva som skjer hvis de har hatt problemer. Da har vi hatt sånn at noen av de fokuselevne som har vært litt i vansker kan få lov til å ta seg en femminutters pause i garderoben før de</p> |

| | |
|--|---|
| | kommer inn. Hvis det er sånn at de trenger å snakke, så skal de bare komme å si fra til oss etter vi har satt i gang klassen. |
|--|---|

Tabell 4.7: Uttalelser som beskriver hva det pedagogiske personalet har av yrkesspesifikke ferdigheter om nevrobiologiske vansker

Når det gjelder uttalelser som beskriver hvilke yrkesspesifikke ferdigheter det pedagogiske personalet har om nevrobiologiske vansker, så ble intervjupersonene spurt om hvilke nevrobiologiske vansker noen av elevene har i de aktuelle klassene.

I 3. klasse fortalte kontaktlærer at en av elevene i klassen har Tourettes syndrom. Eleven med opposisjonell atferdsforstyrrelse (ODD) har fast assistent og regler om at eleven kan trekke seg tilbake til et grupperom dersom det blir for vanskelig å sitte i klasserommet.

Grupperommet fungerer som en time-out-ordning og er ganske strippet da eleven har ødelagt datamaskiner der inne. I forhold til eleven med Tourette syndrom, så sier han at de har fått veiledning fra de hjelpeinstansene som er koblet til eleven og fra foresatte.

Assistentene på sin side er mer usikre på hvilke diagnoser elever har fått. Den ene assistenten sier at det ikke er noen elever i klassen med nevrobiologiske vansker, men sier senere i intervjuet at en spesifikk elev trenger faste rammer og forutsigbarhet rundt seg. Den andre assistenten sier at hun vet om en som har fått diagnose, men er ikke helt sikker på «hvem som har hva». Allikevel sier hun at enkelte elever er rutinepreget og har behov for at det samme skal skje hver gang, så ikke ting «krøller» seg. Anneli mener eleven med ODD har roet seg litt fordi det har kommet inn flere konsekvenser ved regelbrudd og fordi han er blitt eldre. De forteller videre at de ofte kjenner elevene bedre enn lærerne, fordi elevene også treffer assistentene på SFO. Assistentene mener det er vanskelig å nå frem hos ledelsen og at de har for lite møtetid med lærerne.

I 4. klasse sier den ene kontaktlæreren at elever med nevrobiologiske vansker trenger tett kontakt og oppfølging av en voksen. Hun trekker også frem at det ikke er mangler på kunnskap om elevenes behov, men heller ressurser til å følge opp. Assistenten, på sin side, sier hun prøver å legge til rette for elevene i de ulike klassene.

Lærerne forteller at de opplever at fokuselevne tar mye tid, for eksempel ved at de havner i konflikter. De forsøker derfor å sette klassen i arbeid før de retter fokus mot konfliktløsning.

Elevene får lov å vente i garderoben i mens og for å roe seg ned. konfliktene oppstår ofte i friminuttene, men Christine sier dette er vanskelig å gjøre noe med.

4.4.3 Personlig kompetanse

Personlig kompetanse vil si det personlige aspektet ved hvert enkelt individ og innebærer væremåte og holdninger (Skau, 2005). Under fokusgruppeintervjuene ble intervjupersonene stilt spørsmål om hvilken annen erfaring de har med nevrobiologiske vansker.

| | |
|--|--|
| <p><i>Analyse- enhet 1</i></p> <p><i>3. klasse</i></p> | <p>Arnt:</p> <p>(17) Det er ulike sånne ord som ikke er greie å si til hverandre kommer han med. Og så har han litt sånn her uroligheter og da holder det å gå og legge handa på skuldra hans.</p> <p>(18) Det er jo ikke alltid ungene synes jeg er sjefen, eller de tar seg til rette og da prøver jeg å finne løsninger på hvordan jeg skal vinne rollen min tilbake.</p> <p>Anneli (assistent):</p> <p>(7) En annen ting er jo det at hvis du er et oppgående menneske så ser du jo at det er noe.</p> <p>(8) Jeg må liksom følge med at de setter inn noen. [...] Det med å kanskje verne litt om han [fokuselev].</p> <p>(9) Jeg har holdt ut [...]. Jeg ønsket jo faktisk å være sammen med han [fokuselev].</p> <p>Astrid (assistent):</p> <p>(9) Nei [ikke nødvendig å vite om barna har diagnoser], for ungene er så forskjellige uansett. En ting som funker på ett barn trenger ikke funke på det andre barnet med den diagnosen. Det kan være helt feil.</p> <p>(10) <i>Når du har én elev [...] da skjønner du jo at her er det noe som ikke er helt greit.</i></p> <p>Vi: <i>Er det nok at du skjønner det?</i></p> <p>(11) <i>Det synes jeg også er litt sånn både og, for vi har mange elever som ikke har noen diagnose som vi tenker at «Ja, her er jo noe», sant, men vi gjør jo så godt vi kan. Og det er jo mye prøving og feiling.</i></p> <p>(12) Det er vi som er sliterne og vi får for lite oppfølging og for lite kursing.</p> <p>(13) Man blir ikke satt pris på.</p> |
|--|--|

| | |
|--|--|
| <p><i>Analyse- enhet 2</i></p> <p><i>4. klasse</i></p> | <p>Bernt:</p> <p>(11) Det skal noe til for å holde dem [fokuselever] på matta; gi dem et godt nok tilbud. Hvis de ikke får, så tar de det jo ut på en annen måte.</p> <p>(12) [...] en av mine kjepphester er å ha en skole som drives etter tolærersystem. [...] Vi hadde hatt mye større mulighet til å differensiere det. [...] det å fange opp tidlig de som ikke klarer å holde tempoet som er innenfor den vanlige. [...] Nå står vi å doserer for over 20 på en gang. Hver femte elev innmeldes til PPT og da er det ikke bare et elevproblem, da bør man gå inn å se hva vi gjør i vår organisasjon. All assistentbruken i dag er knyttet opp på enkeltelever. Før hadde vi assistenter som gikk mer på klassen.</p> <p>(13) Den her andre ungen har gått gjennom BUP-systemet. At det liksom ikke, at de må innom PPT for at det skal utløse ressurser. Jeg begynte å tenke på om det er noe sånt, for det har ikke utløst noen ressurser til ham og det er veldig synd for ham.</p> |
| <p><i>Analyse- enhet 3</i></p> <p><i>5. klasse</i></p> | <p>Christoffer:</p> <p>(13) Jeg har lest litt og erfart litt. Og det er av egen interesse.</p> <p>Christine:</p> <p>(17) Nå hadde vi en situasjon nå i dag, på regning, at han skulle gå på datarommet å ha nasjonale prøver i regning, der vi ber klassen om å stille opp i to rekker. Han var inne i noe, han skulle tegne noe. Og han tegnet det ferdig og så skulle han skrive navn og så skulle han komme å stille opp, men så drøyer han litt for å, jeg følte det var for å provosere litt. Der sto han og holdt igjen for at han vet at da må klassen vente på han.</p> |

Tabell 4.8: Uttalelser som beskriver hva det pedagogiske personalet har av personlig kompetanse om nevrobiologiske vansker

Den ene kontaktlæreren i 3. klasse forteller at når eleven med Tourettes syndrom bruker ord som ikke er greie å si til hverandre. Det hender eleven blir urolig. Da legger kontaktlæreren handa på skulderen til eleven for å roe ham ned. Han forteller også det kan oppstå uroligheter i klassen og at han da må vinne rollen sin tilbake.

Assistentene sier at det ikke er nødvendig å vite hvilke nevrobiologiske vansker barna har i form av diagnoser, fordi hva den enkelte trenger vil variere fra individ til individ. Anneli

mener at en skjønner at det er «noe» med eleven når hun blir satt til å jobbe med den. Astrid er enig, men legger til at det blir mye prøving og feiling. De gir uttrykk for at de får for lite kursing og oppfølging med tanke på utfordringene rundt elevene med nevrobiologiske vansker. Anneli ser hun likevel holder ut fordi hun ønsker å være der for eleven som har fått ODD-diagnosen.

Den ene kontaktlæreren i 4. klasse forteller at elever med nevrobiologiske vansker trenger et godt nok tilbud. Ellers tar de det ut på en annen måte. Kontaktlærer Bernt knytter et bedre tilbud opp mot den gamle tolærerordningen skolen brukte å ha. Han snakker også om at fokuseleven ikke har fått utløst noen ressurser til tross for at BUP har vært inne.

Christoffer i 5. klasse forteller at han både har lest om og erfart nevrobiologiske vansker av egen interesse. Christine snakker om snakker om en situasjon der de opplevde at fokuseleven bevisst drøyde ut en aktivitet for å provosere.

4.5 Drøftingsdel; Kompetanse om nevrobiologiske vansker

Ovenfor har vi presentert datamaterialet til det andre forskningsspørsmålet «Hvilken kompetanse har det pedagogiske personalet om nevrobiologiske vansker?». Når vi nå går over i drøftingsdelen baserer vi oss på hvordan datamaterialet fordelte seg på Skaus (2005) kompetansetrekant. Først reflekterer vi rundt forståelsen av begrepet nevrobiologisk vanske, før vi ser nærmere på kompetansen til det pedagogiske personalet om de ulike diagnosene elevene i de aktuelle klassene har fått. Deretter ser vi på assistentene, deres kunnskap og rolle i klasserommet, før vi til slutt drøfter hvilke forklaringer det pedagogiske personalet bruker når de snakket om sine utfordringer i tråd med Irgens (2007) sine tre forklaringsmodeller.

4.5.1 Diagnoseforståelse

I fokusgruppeintervjuene spurte vi hvilken forståelse våre intervjupersoner har av begrepet nevrobiologiske vansker og hva de legger i det. Dette gjorde vi ut fra en fordom om at god teoretisk kunnskap om nevrobiologiske vansker bør ligge til grunn for gode yrkesspesifikke ferdigheter og personlig kompetanse. Dersom det pedagogiske personalet skal ivareta elever som har fått diagnostisert en nevrobiologisk vanske, bør de ha solid kunnskap å bygge sin praksis på. Manglende kunnskap kan føre til en negativ opplevelse av det psykososiale miljøet for eleven med særskilte behov.

Nevrobiologiske vansker

Et fellestrekk i svarene som sorterer under teoretisk kunnskap (tabell 4.6) er at lærerne virker noe usikre på hva nevrobiologiske vansker innebærer. For eksempel sier Arnt (utsagn 12) i 3. klasse blant annet «[...] det er noe du ikke helt har styring på selv». Britt (utsagn 4) i 4. klasse innrømmer at hun ikke «har tenkt over selve begrepet.». Christoffer (utsagn 10) i 5. klasse beskriver nevrobiologiske vansker som «[...] noe som du har [...]» og nevner angst, ADHD og ADD. Christine (utsagn 14) beskriver nevrobiologiske vansker som en svikt i hjernen som gjør at hjernen fungerer på en annen måte enn hos andre. Det er imidlertid særlig ett utsagn om nevrobiologiske vansker fra den ene læreren i 3. klasse, Aili (utsagn 7), som vi vil trekke fram: «[...] det er vel et samlebegrep for flere diagnoser som påvirker atferd som barna ikke kan noe for selv. Det er jo biologisk betinget, det er noe som kommer fra noe ukontrollerbart.» Dette utsagnet fanger inn noe av essensen ved nevrobiologiske vansker; at de er biologisk betinget og kan gi atferdsutslag elevene ikke har kontroll over. Det er kunnskap av denne typen Greene (2005) skriver kan være med på å forbedre samspillet mellom lærer og elev, fordi læreren ikke tolker elevens atferd som viljestyrt, men ser sammenhengen mellom hjerne og atferd og tilpasser sin eventuelle reaksjon overfor eleven.

Det pedagogiske personalets beskrivelser må likevel sies å være vage og upresise da fokuset primært ligger på elevenes atferd. Et fellestrekk i svarene er at nevrobiologiske vansker dreier seg om oppmerksomhets- og konsentrasjonsvansker og uro (Bernt 8 og Bjørg 1). Skolen er ofte opptatt av uro og forstyrrelser da denne typen atferd har en betydelig negativ effekt på læring (Hattie, 2013). Undervisnings- og læringshemmende atferd, utagerende atferd og norm- og regelbrytende atferd er spesielt merkbare for omgivelsene. Slik atferd kan forsinke eller forhindre gjennomføring av lærerens planlagte aktiviteter og forstyrre resten av klassen. Fokuset på denne typen atferd kan imidlertid bli for snevert da nevrobiologiske vansker er mer omfattende enn den observerbare ytre aktiviteten. Den indre uroen kan være svært hemmende for elevens egen læring. I kapittel 2.3.3 «Eksekutive funksjoner» ser vi dessuten det store virkeområdet de eksekutive funksjonene tar seg av, som blant annet planlegging, initiering av handlinger, kognitiv fleksibilitet, hypotesegenerering, beslutningstaking, evne til å nyttiggjøre seg av tilbakemeldinger og selvoppfatning (Ellertsen & Baug Johnsen, 2002). Dette viser at det dreier seg om mer enn utfordringer knyttet til oppmerksomhet, konsentrasjon og urolighet. Det tydeliggjør også hvor store konsekvenser nevrobiologiske

vansker kan ha for den som er rammet og at disse elevene mest sannsynlig vil ha behov for en del tilpasninger i opplæringen.

Dersom det pedagogiske personalets fokus er ensidig rettet mot elevenes observerbare uro vil elevene mest sannsynlig ikke få adekvate tilpasninger, fordi utgangspunktet for tilpasningen kun baserer seg på en liten del av elevens utfordringer. Det holder ikke å bare ta utgangspunkt i elevens utfordringer. Å oppleve mestring er en essensiell del av et godt psykososialt miljø. Dermed bør elevenes ressurser, heller enn utfordringer, bli trukket fram (Øgrim & Gjørum, 2002). Det er heller ikke usannsynlig at en økt opplevelse av mestring vil gi elevene større trygghet i skolehverdagen og færre atferdstriggere.

Ut fra vårt materiale virket det pedagogiske personalets kunnskap om nevrobiologiske vansker være mangelfull. I det følgende skal vi drøfte om det pedagogiske personalet har mer kunnskap om de spesifikke diagnosene elevene i de aktuelle klassene har fått, enn de generelt hadde om nevrobiologiske vansker.

Kompetanse om Tourettes syndrom

I tabell 4.7 om yrkesspesifikke ferdigheter, forteller kontaktlæreren Arnt (utsagn 14), at det pedagogiske personalet har fått veiledning angående eleven som har fått diagnosen TS. Tourettes syndrom er i utgangspunktet bare vokale og motoriske tics, og fokus bør ligge på å tilvenne medelever og skape aksept for tics. Dette kan blant annet gjøres gjennom å gi aldersadekvat informasjon i klassen (Kutscher, Attwood, & Wolff, 2013). I stedet ser vi eksempler på det motsatte. For eksempel forteller Arnt (utsagn 17) at han bruker å legge handa på skuldra til eleven for å roe ned «uroligheter». Det kan være positivt at lærere har metoder for å roe ned elever, metoder som ikke involverer muntlige advarsler, strenge blikk eller en advarende pekefinger. At en hånd på skulderen har beroligende effekt kan tyde på at lærer og elev har en god relasjon. Fysisk kontakt kan også hjelpe noen elever å holde på oppmerksomheten, men berøring kan imidlertid også være en maktstrategi, så læreren må være bevisst på sin bruk av fysisk kontakt (Utklev, 2016). I tillegg skriver Strand (2009) at å undertrykke tics tar på for eleven og at de før eller senere må få utløp, for eksempel etter skoletid. Det er derfor viktig at lærer forstår at eleven i liten grad kan kontrollere eller endre sine tics; de kan ikke kategoriseres som uro og forstyrrelser. Så dersom læreren med uttrykket «uroligheter» mener tics, og bruker berøring til å dempe dem, er ikke dette utelukkende positivt. Vi ser videre i tabell 4.7, at klassen har et lett tilgjengelig grupperom som eleven som

har fått diagnosen ODD trekker seg tilbake til (Arnt, 15). Dette rommet kunne også eleven med TS brukt ved behov for utløp for tics og avslapning, slik Kutscher m.fl. (2013) anbefaler.

Annet eksempel på mangelfull kunnskap om TS er at læreren ikke anvender fagterminologi i beskrivelsen av elevens synlige forstyrrelser. Lærer refererer til disse som uroligheter, og ikke som «tics». Koproli, en form for komplekse tics som involverer banning eller andre obskøne ytringer (Strand, 2009), blir omtalt som «[...] ord som ikke er greie å si til hverandre [...]» (Arnt, 17). Vi tolker dette som enda et tegn på at læreren mangler en del teoretisk kunnskap om TS. I kapittel 4.6, «Gjensidig påvirkning på det psykososiale miljøet», skal vi se nærmere på hvordan koprolien påvirker det psykososiale miljøet, og hvordan læreren håndterer det.

I det følgende skal vi drøfte det pedagogiske personalets fortellinger relatert til en annen elev på tredje trinn, som hadde fått diagnosen opposisjonell atferdsforstyrrelse (ODD).

Kompetanse om ODD

Det første interessante funnet i empirien er at det pedagogiske personalet ikke anser ODD som en diagnose eleven har fått. Kontaktlæreren, Arnt (utsagn 13) sier: «vi har en annen elev som ikke egentlig har noen diagnose, han har opposisjonell atferdsproblemer». Den ene assistenten sier også at det ikke foreligger noen diagnose (Anneli, 3), mens den andre sier at det kun er en elev i klassen med diagnose, samtidig som hun ikke er sikker på hvilke av elevene som har hva (Astrid, 4 og 5). Som vi skrev i teorikapitlet er ODD omdiskutert som selvstendig diagnose. Dens tette bånd til ADHD kan tale for å heller tenke på kjennetegnene ved ODD, problematferd, som en del av symptomspekteret i ADHD, slik Kutscher m.fl. (2013) tar til ordet for. Poenget vårt er at å ikke anse ODD som en diagnose kan føre til en mer negativ holdning overfor eleven. Vi merker oss også at læreren (Arnt, 13) kaller ODD for «opposisjonell atferdsproblemer» og ikke «opposisjonell atferdsforstyrrelse». Vi mener førstnevnte i større grad kan forstås som at eleven har et atferdsproblem der hans utgangspunkt er opposisjon. Dette kan gjøre det lettere å klandre eleven for å ikke kunne kontrollere seg. Det nevrobiologiske aspektet som vanskeliggjør elevens kontroll over egen atferd kan forsvinne ut av synet, slik Kutscher m.fl. (2013) advarer mot. Begrepet «atferdsforstyrrelse» fanger i større grad inn diagnose-aspektet, da det vektlegger at det er en forstyrrelse som påvirker atferden.

Av yrkesspesifikke ferdigheter snakket det pedagogiske personalet mest om håndtering av problematferd, for eksempel sa lærer Arnt (fortsettelse av utsagn 15): «[...] han har klare

regler på at hvis det er vanskelig å sitte og være her sammen med de andre, så får han gå til grupperommet.». Assistenten Anneli (utsagn 4) beskriver dette som en slags time-out-ordning for eleven. Det hender at det pedagogiske personalet bestemmer når det kan være på tide for eleven å gå ut. Denne opplysningen får oss til å lure på om det finnes retningslinjer for når eleven må forlate klasserommet og om eleven vet hvor grensen går. Dersom dette mangler, kan eleven oppleve det som svært urettferdig å måtte gå til grupperommet, og dermed kan det oppstå en konfliktsituasjon. Det fremkommer ikke under fokusgruppeintervjuer om retningslinjer er utarbeidet. Kontaktlærer Arnt (utsagn 16) forteller imidlertid at grupperommet er ganske strippet «fordi det har gått datamaskiner og litt sånn.» Dette kan tyde på at eleven ikke går til grupperommet før raseriet allerede har tatt overhånd i klasserommet. Eventuelt har eleven blitt sint fordi han ble sendt til grupperommet. Selve håndteringen bærer preg av en bakenforliggende tanke om at eleven skal følge lærers undervisning, og dersom problematferden tar overhånd må han gå å roe seg ned. En uheldig konsekvens av denne håndteringen der eleven blir sint inne i klasserommet er at medelevene blir vitne til en aggressiv atferd som kan virke skremmende og føre til at eleven faller utenfor klassemiljøet (Farmer m.fl., 2011).

Det fremgår ikke av vår empiri hva som kan være utløsende faktor for problematferden. Arnt uttalte derimot at eleven «plutselig bråker» (utsagn 20, tabell 4.9). Det er ikke usannsynlig at bråket tilsynelatende kommer plutselig for Arnt, mens elevens assistent kjenner til foranledningen, og har annen opplevelse. Imidlertid omtaler en av assistentene, Astrid (utsagn 3), eleven som uforutsigbar. At de bruker ord som «plutselig» og «uforutsigbar» tolker vi dithen at elevens atferd ikke er blitt nærmere analysert, noe som er uheldig med tanke på å forsøke og hjelpe eleven mot en mer hensiktsmessig og sosialt akseptabel atferd.

Som med TS ser vi at den teoretiske kunnskapen legger føringer for det pedagogiske personalets yrkesspesifikke ferdigheter og personlige kompetanse. Videre skal vi se på 4. og 5. klasse. I begge klassene går det elever som har fått diagnosen ADHD.

Kompetanse om ADHD

I 4. klasse har det pedagogiske personalet merket seg de ytre kjennetegnene på ADHD; oppmerksomhets- og konsentrasjonsvansker og urolighet. De gir uttrykk for at dette ikke er noe problem så lenge det er en lærer eller assistent som har mulighet til å følge opp eleven, «pushe» eleven fremover og opprettholde fokus mot arbeidsoppgaven (Bernt, 9). Bernt

(utsagn 10) kommer også innom utfordringer knyttet til oppmerksomhet og hukommelse «For med én gang du er vekk så er setningen borte vekk som vi var enig om at han skulle skrive. Han trenger noen som er ved siden av ham. Ikke fordi det faglig sett er for vanskelig, men å konsentrere seg». Oppmerksomheten og konsentrasjonen samarbeider med hukommelsen om å innprente og lagre kunnskap og ferdigheter. Spesielt funksjoner knyttet til våkenhet, oppmerksomhetsrefleks, vedvarende og fokusert oppmerksomhet (Ellertsen & Baug Johnsen, 2002; Engh, 2014; Olsen & Mikkelsen, 2015). Elever som har fått en ADHD-diagnose vil ofte ha vansker med oppmerksomhetsrefleksen, noe som resulterer i at sansestimuli lett kan avspore eleven. Derfor opplever nok også kontaktlæreren i 4. klasse at eleven jobber godt så lenge noen har tid til å sitte ved siden av å «pushe» på. Vi regner imidlertid med at det er rimelig sjelden en voksen har tid å sitte lenge med hver elev i en klasse med over 20 elever. Det fremstår dermed ikke som noen varig løsning for eleven. Klassen har riktignok en assistentressurs, men denne er tilknyttet en annen elev. Befring (2016) skriver at elever som er urolige og ukonsentrerte ofte får mye oppmerksomhet i skolen. Dette kan være i form av disiplinære reaksjoner, eller som her at lærer setter seg ned og driver eleven fremover og holder oppmerksomheten rettet mot skolearbeidet. Vi mener det er viktig at fokus flyttes over fra atferdsutslag, til elevens muligheter for å lære, og hvilke tilrettelegginger som må være tilstede for å realisere disse. Dette kunne det pedagogiske personalet gjort gjennom å øke sin teoretiske kunnskap om hvordan nevrobiologiske vansker påvirker oppmerksomhet og hukommelse.

Den teoretiske kunnskapen er også aktuell for 5. klasse. Klassen har to elever som har fått diagnosen ADHD. Her mener en av kontaktlærerne, Christoffer (utsagn 11), at han kan mye om ADHD, «men [...] ikke akkurat teknisk hva som skjer i hjernen.». Christoffer (utsagn 13) sier videre at all kunnskap er samlet inn «av egen interesse».

Av yrkesspesifikke ferdigheter snakker Christine (utsagn 16) om rutiner de har dersom det oppstår situasjoner der elever har vært i konflikt. Hun forteller at de da setter de øvrige elevene i gang å jobbe, før de vender seg til de aktuelle elevene (Christine, 15). De har også avtaler om at elevene kan vente i garderoben for å roe seg ned før de kommer inn til klassen (Christine, fortsettelse av utsagn 16). Hun poengterer at det går mye tid til dette, og når hun i tillegg sier at de har laget rutiner på dette, tilsier det at dette forekommer med en viss hyppighet. Ordningen med å roe ned i garderoben minner litt om 3. klasses time-out-ordning. Vi forsto det sånn at den ene eleven som hadde fått en ADHD-diagnose ofte er i konflikter og

at disse konfliktene skjer ute i løpet av friminuttene. Dette stemmer godt med det Utklev (2016) skriver, om at konflikter ute i friminuttene har lett for å bli med inn i neste time. Christine (utsagn 16) gir uttrykk for at «ting som skjer i friminuttene det er vanskelig å gjøre noe med [...]». Dette fremstår for oss som en passiv holdning som verken tjener elevene eller lærerne. Det pedagogiske personalets hovedoppgave i friminuttene er å sørge for at elevene trives og er trygge i sin pausestund (Utklev, 2016). Likevel ser vi fra vår egen empiri og av elevundersøkelsen fra 2014 at mye av den negative atferden mellom elevene oppstår i skolegården (Utklev, 2016). En nærmere analyse av hva som skjer ute i friminuttene, hvor og under hvilke aktiviteter konfliktene oppstår og mellom hvilke elever, kunne ført til målrettede, proaktive tiltak og spart lærerne tiden de bruker på konfliktløsning i etterkant.

Oppsummering

Basert på vårt datamateriale fremstår det som et viktig funn at den teoretiske kunnskapen omkring nevrobiologiske vansker virket å være mangelfull. Gjennomgangstonen i fokusgruppene var at de tenkte på uro, oppmerksomhets- og konsentrasjonsvansker. Dette er vanlige symptomer ved nevrobiologiske vansker og atferd som lett blir lagt merke til i skolen. Til det pedagogiske personalets forsvar må det nevnes at selve begrepet «nevrobiologiske vansker» ikke blir anvendt like ofte som man snakker om de enkelte vansker innenfor denne kategorien, slik som for eksempel ADHD. Ingen i det pedagogiske personalet hadde gjennomført noen kursing eller tatt etterutdanning innenfor emnet. Det kan virke som om det er opp til hver enkelt å skaffe seg teoretisk kompetanse på egenhånd (jf. Christoffer, 11).

Dermed blir det høyst personavhengig hvor god kompetansen i det pedagogiske personalet er.

Lærerne og assistentene virket heller ikke å ha spesielt mye teoretisk kunnskap om enkeltdiagnosene elevene hadde fått. Ett eksempel fra 3. klasse var lærers ticshåndtering for eleven med TS. Lærer omtalte også det at eleven med ODD-diagnosen hadde fått fast assistent nærmest som en metode for atferdshåndtering i seg selv. Assistentressursen kan slik ha passivisert læreren. Vi har vist til utsagn som tyder på at dette kan være en plausibel tolkning. For eksempel at læreren oppfatter det som om eleven «plutselig» bråker, og når eleven ble regnet ut av klassens psykososiale miljø under diamantrangeringen, fordi eleven hadde egen assistent og gjorde ting litt «på siden». I 4. klasse ga de inntrykk av at eleven bare presterte faglig med lærer eller assistent sittende ved siden av. Et annet eksempel var 3. og 5. klasses time-out-ordninger. Dette funnet bekreftet til dels vår fordom om at elevforståelsen blir skadelidende ved lite teoretisk kunnskap om nevrobiologiske vansker, fordi lærernes

yrkesspesifikke ferdigheter fremstår som lite reflekterte og uten forskningsbasert forankring. Det meste av kompetansen i personalet virker å være basert på deres personlige kompetanse.

4.5.2 Assistentene – en glemt ressurs?

Assistentene har en viktig funksjon i skolen da de ofte følger enkeltelever tett og er i en-til-en-situasjoner flere ganger daglig. Det dukket opp interessante funn knyttet til assistentenes fortellinger. Under fokusgruppeintervjuet med assistentene kommer det frem at assistentene ikke er blitt informert om hvilke diagnoser elevene de jobber med har. De vet heller ikke hvor mange elever som har fått en diagnose (Anneli, 3 og Astrid, 4). Her er det korrekte antallet fire elever, fordelt på to i hver av klassene som denne assistenten jobber i. Videre uttaler samme assistent at hun ikke er sikker på hvem som har hva (Astrid, 5). En mulig forklaring på dette kan være at assistentene ikke har fått informasjon om elevene, verken på møter eller ved at de har fått lese relevante dokumenter, noe vi kommer tilbake til senere i teksten. En annen mulig forklaring kan være en holdning om at det ikke er så viktig å vite om elevene har fått en diagnose. En av de tre assistentene i fokusgruppeintervjuet kommer med et utsagn som kan tolkes i en slik retning; Astrid (utsagn 9) sier hun mener det ikke er så viktig å kjenne til om eleven en skal jobbe med har noen form for diagnose, fordi barna er så forskjellige uansett. Alle elever er unike individer, men når en elev har fått en diagnose er det fordi eleven har matchet flere kriterier som anses som karakteristiske for nettopp denne diagnosen. Dersom en i det pedagogiske personalet ikke har kunnskap om denne diagnosen, kan det bli vanskelig å anerkjenne eleven fullt ut. Videre vil kunnskap gjøre det langt enklere å vite hvordan elevens opplæring bør tilpasses. Med kunnskap om hva som kan oppleves som vanskelig for en elev med for eksempel ADHD, så kan du legge opp undervisningen slik at dette unngås eller begrenses. Dersom du har kunnskap om de vanligste styrkene til elever med ADHD kan du tilpasse undervisningen for at eleven skal få brukt disse og øke sjansen for at eleven opplever mestring. En av assistentene, Bjørg (utsagn 3), heller mer mot dette perspektivet og sier at hun «prøver jo å legge til rette for barnet i de forskjellige klassene.»

Videre sier assistenten Astrid (utsagn 10) «når du har én elev, når du får den beskjeden at du har han, da skjønner du jo at her er det noe som ikke er helt greit.» Det er fristende å trekke paralleller til et legebesøk. Legen skjønner jo at det er noe som ikke er helt greit allerede i det du bestiller legetimen, men ikke nødvendigvis nøyaktig hva som er behovet og hvordan det kan løses. Under fokusgruppeintervjuet følger vi så opp med å spørre om det er nok å skjønne

at noe ikke er helt greit. Assistenten svarer da at dette er litt sånn både og, fordi de opplever at de har mange elever som ikke har noen diagnose, men som de tenker «Ja, her er jo noe», og at det blir mye prøving og feiling (Anneli, 7 og Astrid, 11).

Med tanke på at assistentene ikke virker å ha helt kontroll over hvilke elever som har fått en diagnose i klassene de i jobber i, kan det jo være at de elever de tenker «har noe», faktisk allerede er utredet og har fått en diagnose eller spesifisert sine behov. Mer kunnskap både om elev og diagnose kunne kanskje redusert mengden prøving og feiling som det henvises til. Assistentenes fortellinger underbygger inntrykket av at det pedagogiske personalet i prosjektklassene burde hatt mer kunnskap og kompetanse om nevrobiologiske vansker.

Assistentene gir også uttrykk for at de ville gjort en bedre jobb med mer kunnskap. Anneli (utsagn 2) sier blant annet «[...] jeg føler at jeg gjør det rett med den eleven, og at det blir bra for den eleven, for meg, for de andre i klassen. Info skal vi ha for den eleven sin del.» De andre assistentene er enige i at de ville gjort en bedre jobb dersom de hadde mer kunnskap. Det ligger et annet element inne i dette utsagnet som vi mener det er viktig å ta tak i, og det er hvilke rutiner skolen og det pedagogiske personalet har for å dele informasjon med hverandre. Assistentene snakker en del om dette under fokusgruppeintervjuet sitt. Det kommer frem at de har et eget assistentmøte, men dette har bare assistentene som er ansatt på SFO mulighet til å delta på. Da Anneli ikke er ansatt på SFO, men bare i skolen, møter hun ikke Astrid, selv om de begge jobber sammen med eleven som har fått en ODD-diagnose. Videre forteller assistentene at de har svært lite avsatt møtetid med de aktuelle lærerne. Anneli forteller at hun har en halvtime avsatt for å møte læreren, men at denne tiden ofte utgår. Assistenten Bjørg har møter med ressurslæreren Beate angående en elev med lettere psykisk utviklingshemming, men ikke med de andre lærerne. Assistenten Astrid har kun SFO-møtene. Hun mener lærerne «[...] burde de vært flinkere å ha oss med på møter [...]», fordi hun mener assistentene, i kraft av å være SFO-ansatte, sitter på en elevkunnskap lærerne ikke drar nytte av (Astrid, 7). De kjenner elevene fra både SFO og skolen. Anneli (utsagn 6) hevder at de kjenner noen av elevene bedre enn det lærerne gjør. Assistentene deltar heller ikke på fellesmøtene og treffer sjelden noen fra ledelsen heller, som for eksempel skolens inspektør. Kutscher m.fl. (2013) skriver at alle som jobber med elever som viser problematferd må snakke direkte med hverandre. Her ser vi imidlertid at det er få kontaktpunkter mellom lærerne og assistentene, til tross for at de er inne i samme klasserom daglig.

Assistentene sender ut noe blandede signaler gjennom sine utsagn der de etterspør informasjon og kursing (Björg, 2 og Astrid, 12), men virker samtidig ikke så interesserte i om eleven har særskilte behov tilknyttet en diagnose (Astrid, 9). Astrid (utsagn 6) sier og at elevene er ganske rutinepregede og avhengig av at rutinene følges, noe som kan tolkes som at hun mener elevgruppen dette til felles, og dermed ikke er så forskjellige som hun gir uttrykk for i utsagn 9. Disse motstridende utsagnene kan muligens tyde på at assistentgruppen er skolens «poteter» og flyttes rundt mellom SFO og klassetrinn når behovet oppstår. De virker ikke å ha noe tydelig arbeidsmandat, noe som kunne gjort at noen av assistentene kunne vært «eksperter» på enkeltelever, mens andre hadde samarbeidet tett med kontaktlærerne omkring undervisningsopplegg og atter andre kunne vært SFO-arbeidere med høy kompetanse på skolen som sosial arena. I stedet viser de gjentatte ganger til ledelsen og lærerne når de uttrykker misnøye over manglende informasjon, kurs og samarbeid (Anneli, 8, og Astrid, 7 og 8). Det virker som om de føler seg maktesløse i forhold til egen arbeidssituasjon, og forklarer dette med svakheter i system og ledelse.

Oppsummering

Det er krevende å utvikle et godt psykososialt miljø. Vi tror alle ansatte på skolen må jobbe i fellesskap. Derfor vil vi også trekke frem funn fra fokusgruppeintervjuet med prosjektklassenes assistenter. Assistentene kan, under visse forutsetninger, være en viktig ressurs i klasserommet. De jobber ofte tett på elevgruppen vi retter fokus mot. Likevel ga assistentene uttrykk for at de følte seg lite verdsatt, at de satt med en ubenyttet relasjonskompetanse opparbeidet både i klasserom og SFO, og at de fikk lite informasjon om elevene de skulle jobbe med. Et tydelig eksempel på sistnevnte var at de ikke hadde oversikt over hvilke diagnoser elevene hadde fått. Det fremkom også i intervjuet at assistentene hadde lite avsatt møtetid med lærerne.

Vårt fokusgruppeintervju med assistentene avdekket at skolen har mye å gå på når det kommer til sine assistentressurser. Vi tror elevene med assistentressurs vil tjene mye på et bedre tilbud, og at denne effekten også har potensiale til å merkes for lærere og medelever. En mulig konsekvens av våre funn er at skolen bør sørge for at lærerne og assistentene har avsatt tilstrekkelig med møtetid, får tilstrekkelig med informasjon om elevene de skal jobbe sammen med, og at potensielle gode relasjoner fra SFO dras nytte av når assistentene fordeles ut i klassene. Sistnevnte krever at assistentene involveres i planlegging i større grad.

I det følgende skal vi se nærmere på hvordan prosjektklassenes pedagogiske personale forklarer sine utfordringer.

4.5.3 System-, person- eller relasjonelle forklaringer?

I avhandlingens teoridel presenterte vi Irgens' tre forklaringsmåter, system-, person- og relasjonelle forklaringer (Irgens, 2007). I det følgende skal vi anvende denne teorien når vi undersøker hvordan det pedagogiske personalet snakker om sine utfordringer i klasserommet. Dette kan også kobles opp mot det Kutscher m.fl. (2013) skriver om å være bevisst hvilken rolle en tar i møte med problematferd, offer eller terapeut.

I analyseenhet 1, 3. klasse, har vi noen utsagn fra lærer Arnt vi vil kikke nærmere på. For eksempel: «Det er jo ikke alltid ungene synes jeg er sjefen, eller de tar seg til rette og da prøver jeg å finne løsninger på hvordan jeg skal vinne rollen min tilbake.» (utsagn 18). Det kan virke som Arnt forklarer uro og regelbrudd i klassen med at barna ikke synes han er sjefen og at de tar seg til rette. Dette er en personforklaring som legger skylden på elevene og som kan være basert på opplevelsen av å ikke strekke til. Årsakene til at elevene ikke oppfører seg slik Arnt forventer kan være mange; undervisningen kan oppleves som ensformig eller lite tilpasset. Det er mulig den er for dårlig planlagt og fremstår uten et tydelig formål. Uansett hva årsakene til at elevene utfordrer Arnts autoritet i klasserommet er, så kommer de ikke frem når Arnt velger en personforklaring rettet mot elevene. Vi tolker også Arnts ordvalg «tar seg til rette» og «vinne rollen tilbake», som at han står i et motstandsforhold til klassen; et dårlig utgangspunkt for å bygge relasjoner.

Arnt snakker ikke så mye om fokuseleven i 3. klasse. Dette kan komme av at eleven som har fått diagnosen ODD har fast assistent. Dette kan ha passivisert læreren, fordi assistenten har tatt over mange av lærerens oppgaver i forhold til denne eleven. Assistentene, derimot, har mye å fortelle. Basert på deres utsagn kan det virke som de anser seg som offer, og ikke terapeuter, i møte med problematferd. Blant annet når Astrid omtaler seg selv og de andre assistentene som «sliterne» (utsagn 12), og at «man blir ikke satt pris på» (utsagn 13). Anneli legger til at hun har «holdt ut» (utsagn 9).

Det er interessant å merke seg at assistentene mener eleven viser mindre problematferd enn tidligere. På spørsmål hva som har gjort denne endringen svarer Anneli: «det har jo kanskje kommet inn litt mer konsekvenser for det du gjør og at det kanskje hjelper på og at han er blitt eldre.» (utsagn 5). Denne forklaringen ligger i mellom relasjonell- og personforklaring.

Anneli virker usikker på om det er kommet inn mer konsekvenser, noe som kan tyde på at dersom det er tilfelle, så har ikke dette vært bevisst innført. Det spekuleres også i om forbedringen skyldes at eleven er blitt ett år eldre. Befring (2016) skriver at ODD kan avta med alder, men også at elever som havner i psykososiale problemer på barnetrinnet er de med størst fremtidsrisiko. Simons-Morton m.fl. (1999) viser til at problematferd ofte øker i ungdomsårene. Uansett årsak til forbedringen mener vi det er viktig at det pedagogiske personalet er bevisst på hva som fungerer for elevene, slik at de kan videreføre det.

I analyseenhet 2, 4. klasse, blir det brukt mange systemforklaringer. For eksempel forteller kontaktlærer Bernt (utsagn 12) at skolen tidligere hadde hatt et tolærersystem, men at de nå som oftest er alene med klassen. Tolærersystemet ga bedre mulighet til å differensiere opplæringen og gi et godt tilbud til elevene med særskilte behov. Bernt gir også uttrykk for at skolen er blitt for teoritung. Bernt forteller at han doserer for over 20 elever. Han stiller spørsmålsteget ved om driftsformen er med på å skape utfordringer for elevene, i stedet for å forebygge. Han er også kritisk til assistentbruken knyttet til enkeltelever etter hvert som behovet melder seg, og ikke til klassene. Det kan være mye sannhet i Bernts analyse. Likevel fremstår den for oss som en systemforklaring der Bernt blir et offer for systemet uten innvirkning på noen eventuell løsning.

Bernt (utsagn 13) snakker videre om en elev som har fått diagnosen ADHD, men likevel ikke fått utløst noen ressurser, noe han syntes er synd. Dersom vi tenker ressurser i form av spesialundervisning er Opplæringslovens § 5-1 klar på at det er elevens læringsutbytte som er utslagsgivende, ikke om eleven får en diagnose. Dette faller tilbake på elevens lærer som treffer eleven daglig og er i posisjon til å vurdere elevens læringsutbytte og prøve ut tiltak. Dersom læreren oppfatter at eleven ikke har tilstrekkelig utbytte av det ordinære opplæringstilbudet kan ikke læreren lene seg tilbake på «synd for ham, men systemet sviktet». Her mener vi at læreren ikke har klart å ta et relasjonelt perspektiv, men bruker en passiviserende systemforklaring. Kontaktlærerne i 4. klasse utpeker ressursmangel som årsak til at klassens «urolige sjeler» ikke får møtt sitt behov for mer tilpasset undervisning.

I forhold til assistentbruk og det at det pedagogiske personalet ikke drar i samme retning, er assistentene enige i mye av det Bernt sier. De tar dermed også i bruk en del system- og personforklaringer når de snakker om sine utfordringer. De gir uttrykk for at ledelsen ved skolen ikke lytter til dem: «Det er akkurat som om det ikke kommer frem» (Astrid, 8).

Assistent Anneli (utsagn 8) sier hun ikke stoler på at ledelsen husker å sette inn assistent til eleven hun følger tettest, så hun må følge med om det blir gjort. Assistentene peker også mot sviktende ledelse når de sier de har fått lite avsatt tid til samarbeidsmøter med lærerne.

I analyseenhet 3, 5. klasse, tar de også i bruk forklaringsmåter rettet mot system og person. Ressursmangel blir påpekt. I 5. klasse er det stort sett bare én lærer på litt over 20 elever. Dette i motsetning til 3. klasse, som har fast assistentressurs tilknyttet eleven som har fått en ODD-diagnose. Der er elevtallet under 20. I 4. klasse følger ressurslæreren Beate en elev med lettere psykisk utviklingshemming tett. Hun er likevel i klasserommet og kan i teorien hjelpe noe på den ressursmangelen lærerne beskriver. I tillegg til systemforklaringer bruker lærerne personforklaringer om elever i klassen, spesielt de som kan oppleves som utfordrende. Blant annet når Christoffer (utsagn 12) spør Christine om hun ønsker mer kunnskap om ADHD fordi det da kan bli lettere å gjennomskue om eleven bare sluntrer unna eller om atferden har sammenheng med ADHD-diagnosen. Å mistenkeliggjøre eleven på denne måten kan tyde på en negativ holdning overfor eleven. Under diamantrangeringen sier Christoffer (utsagn 9, tabell 4.5) at noen av elevene kjeder seg i timene, fordi de ikke gidder å jobbe og dermed isolerer seg. Kutscher m.fl. (2013) er kritisk til en slik forklaring. De skriver at det sjelden dreier seg om manglende viljestyrke og mener slike utsagn er faresignaler om feiltolkning av elevenes oppførsel.

Christine (utsagn 17) forteller også om en overgangssituasjon fra klasserom til datarom hvor de hevder eleven drøydde bevisst for å provosere. Men i samme fortelling kommer det fram at eleven holdt på med å ferdigstille en tegning, noe som kan tenkes å ha vært årsak til at eleven ikke var klar til å gå. Et av de, i utgangspunktet, positive kjennetegnene på ADHD er at eleven kan vise sterk lidenskap og arbeidsmoral når arbeidet fenger. Kutscher m.fl. (2013) skriver om at eleven retter et hyperfokus mot oppgaven. Dette kan gjøre det vanskelig å avslutte oppgaven før den er ferdigstilt. Det kan tenkes at eleven virkelig hadde satt seg fore å bli ferdig og at det slett ikke passet for eleven å gå til datarommet når lærerne hadde planlagt å gå. En annen mulig årsak kan være at klassen skulle gjennomføre nasjonale prøver på datarommet og eleven prøvde å unngå prøvesituasjonen. Eleven slapp til slutt å ta prøven fordi lærerne måtte fjerne eleven fra datarommet. Igjen kan dette kobles til Greene (2005) om at når atferd tolkes som viljestyrt kan eleven fremstå som en provokatør. En annen vinkling er slik Kutscher m.fl. (2013) skriver, at det alltid finnes en årsak til problematferd, selv om den verken er fornuftig eller

formålstjenlig på lang sikt. Uansett vil feiltolkning av problematferd gjøre forsøkene på atferdsendring lite hensiktsmessige.

Lærerne snakker også om at eleven som har fått diagnosen ADHD, har gode perioder. Her kunne lærerne forsøkt å analysere hva som skaper og opprettholder de gode periodene, men det forutsetter et relasjonelt perspektiv for å finne relasjonelle forklaringer på sine utfordringer. Dette blir viktig inn mot det siste temaet vi skal drøfte; gjensidig påvirkning.

Oppsummering

Det at det pedagogiske personalet hadde såpass mangelfull teoretisk kunnskap om nevrobiologiske vansker mener vi ga utslag i hvordan det pedagogiske personalet forklarte sine utfordringer. Lærerne i 3. og 5. klasse, i tillegg til assistentene, hadde mange forklaringer som tok utgangspunkt i elevene, det Irgens (2007) kaller personforklaringer. Disse har også, som vi snart skal se, flest negativt ladde beskrivelser av elevenes påvirkning på det psykososiale miljøet. I 4. klasse var forklaringene forankret i systemet. De mente det ikke manglet på å se hva eleven trengte, men tid og anledning til å være der for eleven. De fortalte blant annet at eleven trengte en voksen som kunne sitte med ham å drive ham fremover i skolearbeidet, men at det sjelden var to lærere inne samtidig, og at de sjeldent hadde assistentressurs tilgjengelig.

Når vi leser utsagnene fra analyseenheter blir totalinntrykket at de ofte velger forklaringsmåter der de selv står utenfor problemløsningen. Da blir de ofre heller enn terapeuter i møte med utfordringer. Dette kan føre til en passiv innstilling som verken det pedagogiske personalet selv eller elevene er tjent med. Som Watzlawick m.fl. (1980) skriver; at dersom de voksne ikke er en del av løsningen, så kan de være en del av problemet. Et relasjonelt perspektiv, der en ser seg selv og sin rolle i utfordringene, kan føre til endringer i yrkespraksis og i prosessene i skole og klasserom (Irgens, 2007). Denne mangelen på relasjonelle forklaringer, fremstår som et viktig funn for besvarelsen av vår problemstilling.

4.6 Resultatdel; Gjensidig påvirkning mellom det psykososiale miljøet og eleven med nevrobiologiske vansker

Her følger intervjupersonenes beretninger om den gjensidige påvirkningen mellom eleven med nevrobiologisk vanske og det psykososiale klasse miljøet, jamfør forskningsspørsmålene: «Hva forteller det pedagogiske personalet om påvirkningen eleven med nevrobiologisk

vanske har ovenfor det psykososiale klassemiljøet?» og «Hva forteller det pedagogiske personalet om påvirkningen det psykososiale klassemiljøet har ovenfor eleven med nevrobiologisk vanske?»

Vi presenterer først hvordan det pedagogiske personalet mener at fokuselevne påvirker det psykososiale klassemiljøet og oppsummerer resultatene, før vi gjør det samme med resultatene fra hvordan fokuselevne påvirkes av det psykososiale klassemiljøet. Deretter samler vi resultatene i drøftingsdelen.

4.6.1 Elevens påvirkning

| | |
|--|---|
| <p><i>Analyse- enhet 1</i></p> <p><i>3. klasse</i></p> | <p>Arnt:</p> <p>(19) Han [fokuselev] kan være ute i blant elever og si sånn: «Bæsj, bæsj, bæsj». Så da snakker jeg med den eleven som har blitt kalt bæsj om at det skal jeg ta opp med han, sånn at de føler at de er ivaretatt. Også er det ikke hver gang at jeg... fordi jeg vet at han egentlig ikke husker at han har sagt det. [...] det er ikke alltid han vet at han har vært stygg.</p> <p>(20) Ikke hittil [det psykososiale miljøet er ikke blitt påvirket negativt av eleven med tourettes], men vi har en annen elev som ikke egentlig har noen diagnose, han har opposisjonell atferdsproblemer. Han påvirker med at han plutselig bråker, han smeller pulter, han hiver bøker. Altså, han er mye mer utagerende.</p> <p>(21) Ja, hvert fall så er det ikke noe sånn her heksing etter dem, utestenging eller si stygge ting. Jeg opplever jo at de er uenig og at de kan komme inn og ha vært i kamp, men [...] opplever at de er snare å tilgi og gå videre.</p> <p>Anneli (assistent):</p> <p>(10) I fjor var det jo litt sånn her... Han var oftere ute på rommet. Mye mer sint. Han kunne ta en saks og klippe håret av både på voksne og barn, ødelegge pennalene deres, kyle dem i gulv.</p> <p>(12) For det er jo ikke artig sånn som det var i fjor. Man skal ikke finne seg i at man skal få slag i kroppen kanskje to-tre ganger i uka.</p> <p>(13) Jeg ser jo de andre elevene føler seg litt... Nå tenker jeg litt på tryggheten deres [...] de var redde at det skulle komme et slag, dytting eller annet.</p> |
|--|---|

| | |
|--|---|
| | <p>Astrid (assistent):</p> <p>(14) Ja, og den som sitter ved siden av ham være trygg på ham, fordi han har jo noen utbrudd.</p> |
| <p><i>Analyse- enhet 2</i></p> <p><i>4. klasse</i></p> | <p>Britt:</p> <p>(5) Han [fokuselev] er på ingen måte utagerende eller skaper noe negativt i klassen.</p> <p>Bernt:</p> <p>(14) Det er jo nesten ingen som er så snill [...] og kan vise empati som han. Sånn med å se hvis andre har det litt vanskelig, og å trøste, si fine ting. Men akkurat det der med å sitte, og bli overlatt til seg selv...</p> <p>(15) Han er veldig blid og fantasifull og sprudlende.</p> <p>Britt:</p> <p>(6) <i>Han kan være urolig, men det er det jammen meg andre og som kan være, så jeg tenker at jeg ville ikke ha sagt at han med ADHD påvirker det psykososiale miljøet på en annen måte enn hva mange andre kan gjøre.</i></p> <p>Bernt:</p> <p>(16) <i>Jeg syns i alle fall at han med ADHD er et ekstra positivt tilskudd til han som er lettere psykisk utviklingshemmet.</i></p> <p>Britt:</p> <p>(7) <i>Men også til de andre...</i></p> <p>Bernt:</p> <p>(17) <i>Jaja, men han [fokuselev] er veldig mye sammen med ham [eleven som er lettere psykisk utviklingshemmet]. Jeg oppfatter de som veldig gode venner. Og går liksom i spissen for å være inkluderende og for å være en venn.</i></p> <p>Astrid (assistent):</p> <p>(15) Og det som påvirker de andre det er jo den evige masingen om at «Sitt nå ned! Sitt ned! Lukk munnen!». [...] at de blir tilsnakkert hele tiden, det påvirker.</p> |
| <p><i>Analyse- enhet 3</i></p> <p><i>5. klasse</i></p> | <p>Christoffer:</p> <p>(14) Det er jo gutter [fokuselevne] med mye energi.</p> <p>(15) Han opptar jo tiden. Det er tre hender oppe i været, men så er det én som kan hjelpe og så er det én som må ta seg av ham. Vi blir ikke like effektive å</p> |

| | |
|--|--|
| | <p>hjelpe de andre.</p> <p>Christine:</p> <p>(18) Hvis det er noe som har skjedd i friminuttet som har vært med en av elevene, så kan han bli veldig utagerende. Han kan kaste ting gjennom luften.</p> <p>(19) [...] da har jeg gitt han valg om at enten kan du gå ut selv eller så må jeg ta deg ut. Hvis du skal være her i klasserommet så må du sitte i ro. [...] ofte når det kommer til det punktet da klarer han ikke å snu [...] og da må jeg fysisk ta han ut. Han sparker i pulter og han spenner i stolene til elever Da er det litt sånn rar stemning i klassen. Noen kommer med kommentarer om «Han ble jo helt tullete», «Han kastet jo ting på meg». [...] Jeg tror de vet hvorfor han ble sint, at han blir fort sint. Men samtidig så er det sånn at det er jo en situasjon som de ikke er trygge på, føler jeg.</p> <p>(20) Jeg føler det [at det psykososiale klassemiljøet påvirkes negativt av fokuselevne] at når det blir den situasjonen der det er fysisk, så føler jeg at enkelte elever blir engstelig. Og det kan en se på blikket at de blir urolige.</p> <p>(21) Har gode perioder der de [fokuselevne] har med seg mye energi i klassen. De har humor, så har de veldig mye fart; de har mer drivkraft enn de andre.</p> |
|--|--|

Tabell 4.9: Uttalelser som beskriver hvordan det pedagogiske personalet erfarer at elevene med nevrobiologiske vansker påvirker det psykososiale klassemiljøet

I analyseenhet 1, 3. klasse, forteller lærer Arnt at eleven med TS-diagnose gjentar ordet «Bæsj». Når en medelev oppfatter dette som en fornærmelse, bruker Arnt å si at han skal snakke med vedkommende, men pleier likevel ikke å gjøre det fordi eleven ikke husker å ha sagt det. Arnt opplever ikke at eleven med Tourettes påvirker klassens psykososiale miljø negativt, men trekker frem eleven som har fått en ODD-diagnose. Denne eleven smeller pulter, hiver bøker, har slått og sparket med mer. På spørsmål om elevene har noen positiv påvirkning på klassen svarer Arnt at elevene i det minste ikke blir plaget eller utestengt, men nevner ikke noe konkret positivt.

I analyseenhet 2, 4. klasse, forteller de mye positivt om eleven som har fått diagnosen ADHD. Lærerne sier eleven verken er utagerende eller påvirker klassen noe mer negativt enn andre elever. De omtaler eleven som snill, empatisk, inkluderende og fantasifull. Eleven kan være urolig, men er ikke alene om det, ifølge lærerne. Samtidig som lærerne beskriver eleven i

positive ordelag, legger assistent Astrid til at det kan bli mye tilsnakk til urolige elever og at dette påvirker.

I analyseenhet 3, 5. klasse, sier de at fokuselevene gjør dem mindre effektive i forhold til å hjelpe andre elever faglig. De tror medelevene vet at fokuselevene ikke er helt som alle andre, og at én av dem blir fort sint. Lærerne oppfatter det sånn at resten av klassen ikke bryr seg om noen holder på med noe utenomfaglig. En av elevene som har fått en ADHD-diagnose kan utagere, sparke i pulter og stoler, og må noen ganger føres ut av klasserommet. Disse situasjonene føler Christine er ubehagelige for henne og kan føles utrygge for resten av klassen. Medelevene har da uttalt at fokuseleven ble helt «tullete». Av positiv påvirkning trekker lærerne frem drivkraft, humor og mye energi.

4.6.2 Det psykososiale miljøets påvirkning

| | |
|---|--|
| <p><i>Analyse- enhet 1</i></p> <p>3. klasse</p> | <p>Arnt:</p> <p>(22) [...] foreldrene ville at vi skulle informere de andre barna at han har en sykdom, og det er ikke alltid han kan for det han gjør. Men når, da når det skjedde på slutten av 2. årstrinn, da var ikke ungene der, medelevene. De skjønnte liksom egentlig ikke – «hva er det dere snakker om?»</p> <p>(23) [...] han har unger å leke med og han gjør ting ute, selv om han har en assistent med seg ute. Så det er litt sånn at assistenten er tett på, men likevel så tilbaketrukket at han får space til å leke.</p> <p>(24) [...] Ei vindusrute her ute som ble knust. Og da er det beskjed fra de andre «det var han som gjorde det!» [...] de vil gjerne fortelle hvem som har gjort det, men så er det over.</p> <p>Anneli (assistent):</p> <p>(14) Nei, jeg ser ikke noe annet enn å fortsette og ha faste assistenter der inne. Det tror nå jeg, så snur dette til slutt, får vi håpe.</p> |
| <p><i>Analyse- enhet 2</i></p> <p>4. klasse</p> | <p>Bernt:</p> <p>(18) Ja, vi bytter jo plasser hver sjetten uke ca. og det er veldig sjelden at det ikke har gått bra. Kan jo være av og til en vi må trekke litt til siden «nå får du ta og sitte litt for seg selv en stund.»</p> <p>Beate (ressurslærer):</p> <p>(9) Vi har jo elevkstra, altså de som trenger oppfølging. Der er det jo voksne</p> |

| | |
|--|---|
| | <p>som følger tett på de elevene [fokuselevene].</p> <p>(10) Når du ser dem på tur, så er de veldig inkluderende og jeg opplever at de som klasse da tar vare på hverandre.</p> <p>(11) Ja, vi har jo jobbet en del med vennskap og det synes jeg er kjempeviktig. Og det er jo en del av det psykososiale miljøet og det å forebygge mobbing. Vi har noe vi kaller for ukens venn hvor de tegner bilder til hverandre og sier fine ting om hverandre.</p> |
| <p><i>Analyse- enhet 3</i></p> <p><i>5. klasse</i></p> | <p>Christoffer:</p> <p>(16) De andre er vant med at han[fokuselev] kan gjøre litt andre ting enn de andre, og de aksepterer det.</p> <p>(17) Elevene vet nok at de ikke er helt som alle andre, de her som utagerer. Jeg regner med at det har skjedd gjentatte ganger opp gjennom tiden.</p> <p>(18) Skal vi da gå til dem [fokuselevene] og bruke tiden på dem og levne hele klassen, men ofte da så har vi tatt det valget «Ok, vi setter klassen i gang». [...] hvis det ikke er noe som haster, så har jeg latt dem [fokuselevene] sitte, og så har jeg tatt klassen. At man er alene, det går jo ut over det faglige til disse elevene, siden de ikke får den oppfølgingen hele tiden.</p> <p>Christine:</p> <p>(22) Det vi ikke har villet gjøre er at hvis det har vært noe i friminuttet som de er oppspilte av – at de kommer inn i klassen og tar over hele klassen. Da føler vi at det er dårlig for klassen, og det er også dårlig for eleven [fokuseleven], fordi han blir utestengt, han blir stigmatisert [...]</p> |

Tabell 4.10: Uttalelser som beskriver hvordan det pedagogiske personalet erfarer at det psykososiale klassemiljøet påvirker elevene med nevrobiologiske vansker

I analyseenhet 1, 3. klasse, forteller Arnt at når eleven som har fått en ODD-diagnose har gjort noe er medelevene veldig opptatt av å fortelle hvem den skyldige er. Samtidig har eleven noen å leke med ute, selv om det er en assistent som følger eleven tett i friminuttene. I forhold til eleven som har fått TS-diagnose, forteller han at medelevene ble informert om TS året før, men at de ikke egentlig forsto hva det var snakk om. Assistent Anneli gir uttrykk for et håp om at å fortsette med faste assistenter inne i klasserommet vil påvirke eleven i positiv retning.

I analyseenhet 2, 4. klasse, forteller lærerne og ressurslærer om en inkluderende klasse som tar vare på hverandre. Elevene bytter plasser hver 6. uke og det er sjelden at det oppstår en uheldig elevsammensetning. Ressurslærer Beate trekker frem «elevekstra», der voksne følger med visse elever i friminuttene, som et viktig tilbud. Hun nevner også at klassen har jobbet med vennskap gjennom «ukens venn». Da skal elevene tegne bilder til hverandre og si fine ting om hverandre. Hver uke er det en ny elev som blir trukket ut.

I analyseenhet 3, 5. klasse, snakker Christoffer om at de andre elevene er vant med at fokuseleven gjør litt andre ting og at de aksepterer det. Han sier at elevene nok vet at de ikke er helt som alle andre, elevene som utagerer. Han forteller også om at det å være alene med klassen går utover elevenes faglige og sosiale oppfølging når han samtidig må prøve å ordne opp i konflikter. Han gir uttrykk for at det er tøft å prioritere mellom undervisning og konfliktløsning. Christine legger til at når det har vært konflikter i friminuttene som fokuselevne er oppstilte over, så kan de komme inn og «ta over» hele klassen. Dette er noe de har forsøkt å begrense. De mener det påvirker både klassen og eleven negativt.

4.7 Drøftingsdel: Gjensidig påvirkning mellom det psykososiale miljøet og eleven med neurobiologiske vansker

Under slår vi sammen resultatene fra 4.6.1 og 4.6.2 til en felles drøfting og ser både på uttalelsene som angår elevens påvirkning på det psykososiale miljøet, og miljøets påvirkning på eleven. Vi nærmer oss dermed svaret på oppgavens problemstilling, «Hvordan beskriver det pedagogiske personalet den gjensidige påvirkningen mellom det psykososiale klassemiljøet og elever med neurobiologiske vansker?».

4.7.1 Eleven i fokus

Helt konkret ser vi av tabellene overfor at det er ganske mange flere utsagn om elevens påvirkning på det psykososiale miljøet enn omvendt. Dette i seg selv er et interessant funn. Det andre som utmerker seg er at de få utsagnene om påvirkningen det psykososiale miljøet har på eleven, er utydelige angående på hvilken måte eleven påvirkes. Det er vanskelig å trekke noen direkte linje fra klassemiljø til elev. Det kan bety at det pedagogiske personalet opplever at eleven påvirker mer enn sine medelever. Spesielt i 3. og 5. klasse der det ble fortalt om en del problematisk atferd. Men elevene eksisterer ikke i et vakuum og vi tolker det noe ensidige fokuset på eleven som at det kreves et relasjonelt perspektiv på det psykososiale

miljøet for å se hvordan enkeltelev, klasse og pedagogisk personale virker gjensidig på hverandre. Som vist i kapittel 4.5.2. «System-, person- eller relasjonelle forklaringer» hadde det pedagogiske personalet stort sett bare system- og personforklaringer på sine utfordringer. Dette kan tilsi at de ikke har det relasjonelle perspektivet som er nødvendig for å oppdage gjensidigheten i prosessene i det psykososiale miljøet, og da kanskje spesielt det å se seg selv og sin egen påvirkning på omgivelsene. Nedenfor skal vi se et eksempel på dette hentet fra 3. klasse.

4.7.2 Tourettes syndrom og håndtering av vokale tics

Som vist i tabell 4.9 viser eleven som har fått diagnosen Tourettes syndrom tegn til koproli (Arnt, 19). Det virker ikke som læreren er klar over at dette kan være en form for tics, da han kommenterer at eleven bruker ulike «[...] ord som ikke er greie å si til hverandre [...]» (Arnt, 17). Imidlertid ser det ut til at læreren til en viss grad forstår at dette inngår i diagnosens symptompekter når han forteller at «det er ikke alltid han vet at han har vært stygg» (Arnt, 19). Læreren forteller videre at han ikke bruker å ta opp med eleven at andre elever har reagert på det han har sagt, fordi eleven «husker ikke at han har sagt det. [...]» (Arnt 19). Likevel mener han at elevene blir ivaretatt fordi han sier til dem at han skal ta det opp med eleven, uten at han har tenkt å gjøre det.

Vi vurderer det som bra at Arnt ikke irettesetter eleven med TS-diagnose for tics, men det er svært uheldig å lyve overfor de andre elevene. Dette både ut fra det etiske perspektivet at å lyve generelt er regnet for å være en uakseptabel handling, men også fordi å bli avslørt i å lyve undergraver positive relasjoner og lærerens troverdighet (Hattie & Yates, 2014). Det kan også tenkes at dersom elevene tror deres medelev får tilsnakk av læreren uten at det hjelper, så blir de mer negativt innstilt overfor eleven, fordi det da fremstår som en viljestyrt handling fra elevens side som han ikke angrep på, men gjentar. Slik sett kan lærerens beslutning om å lyve påvirke både elevens og resten av klassens psykososiale miljø i en negativ retning.

4.7.3 Nødvendigheten av aldersadekvat informasjon

En mer hensiktsmessig tilnærming til elevens koproli kunne vært å informere medelevene om TS, hva dette innebærer for den som har det og at koproli inngår som en del av det. Kutscher m.fl. (2013) skriver at det er viktig at informasjonen er alderstilpasset, og at dette er et viktig tiltak for å skape aksept i klassen. Det kan det se ut som informasjonen som ble gitt i prosjektklassen ikke var alderstilpasset. Ifølge Arnt hadde medelevene blitt informert året før,

men «[...] da var ikke ungene der, medelevene. De skjønte egentlig ikke [...]» (Arnt, 22). Dette tyder på at informasjonen klassen fikk ikke var tilpasset deres nivå. Alderstilpasset informasjon kunne her redusert den mulige psykososiale belastningen elevene opplever, fordi de hadde fått forståelse for hvorfor eleven sier det han sier, noe som kunne ført til en holdningsendring. Eleven kunne da blitt møtt med forståelse og empati fra sine medelever, noe som ifølge Berg (2005) er viktig for å oppnå psykisk velvære. Slik situasjonen håndteres nå er risikoen tilstede for at eleven får en større negativ påvirkning enn nødvendig, men også for at eleven kan oppleve det psykososiale miljøet som mer negativt. Arnt virker ikke selv å ha dette perspektivet og på spørsmål om det psykososiale miljøet påvirkes negativt av eleven, svarer han: «Ikke hittil» (utsagn 20), noe som kan vitne om en manglende bevissthet i forhold til rollen alle i klasserommet har inn mot den totale opplevelsen av det psykososiale miljøet, og der han som lærer har ansvaret for at opplevelsen blir god.

Vi aner et lignende behov for aldersadekvat informasjon i 5. klasse. Christoffer sier «Elevene vet nok at de ikke er helt som alle andre de her som utagerer. Jeg regner med at det har skjedd gjentatte ganger opp gjennom tida.» (utsagn 17). Ordene «vet nok» og «regner med» tolker vi som at Christoffer ikke er sikker. Han kan med andre ord ikke vite hva elevene vet eller tror om sin medelev. Gjennom felles alderstilpasset informasjon ville lærerne visst med større sikkerhet hva elevene vet om sin medelev, noe som kunne gjort det lettere å jobbe for aksept. Ellers kan elevene sitte med mange forskjellige forklaringer på hvorfor medeleven deres oppfører seg som han gjør. Christine trekker frem en kommentar hun har hørt etter at det har vært utagering i klasserommet: «Han ble jo helt tullete» (utsagn 19). Hun snakker om at dette har hendt i etterkant av situasjoner der eleven har sparket i andres stoler og pulter og hun har måttet ta eleven ut av klasserommet (utsagn 19). Christine legger til at slike hendelser påvirker det psykososiale klasse miljøet spesielt negativt; hun har sett på blikket til enkelte medelever at de blir engstelige (utsagn 20). Vi mener det vil være negativt for alle i klassen dersom noen opplever at de har en medelev som kan bli «helt tullete». For medelevene sin del kan de føle seg utrygge sammen med eleven. For fokuseleven kan dette stemplet føre til sosial isolasjon og potensielt mer utagerende atferd, noe Farmer m.fl. (2011) advarer kan skje med elever som viser aggressiv atferd. Selve ordet «tullete» er nært beslektet med de mer alvorlige «gal» og «sinnsyk». Veien fra «tullete» til «gal» kan være kort og slike personbeskrivelser bør ingen elever oppleve å få. Vi mener derfor at både pedagogisk personale og elever ville vært tjent med mer teoretisk kunnskap om diagnoser og at dette kunne redusert tilfeller av

problematferd. For både medelevene og lærernes del handler det om aksept og empati, men for lærerne vil det også innebære en mer hensiktsmessig tilnærming i møte med eleven. Vi håper Christine ikke har latt medelevene få slippe unne med å kalle eleven for «tullete», men har forsøkt å forklare hvorfor eleven oppfører seg som han gjør i etterkant av slike situasjoner. Kiuru m.fl. (2015) skriver at elever som får mye positiv oppmerksomhet av lærerne sine, er mer akseptert blant medelevene sine. Både Christine og Christoffer må derfor strebe etter å vise positivitet overfor fokuseleven.

4.7.4 Klasserom vs. friminutt

Vi kan ane ut fra det lærer Arnt og assistentene forteller fra klasserommet at eleven som har fått diagnosen ODD har vært utfordrende for dem å jobbe med. Vi har veldig mange utsagn i vår empiri fra analyseenhet 1 som omhandler denne eleven og problematferd. Det er ikke vanskelig å forestille seg utryggheten som må ha preget klasserommet i løpet av 2. klasse når eleven kunne ha raseriutbrudd som involverte å klippe av andres hår, kaste bøker og ødelegge pennalene til medelevene, i tillegg til spark og slag rettet mot både voksne og medelever (Arnt, 20; Anneli 10, 11, 12). Situasjonen skal ha blitt bedre nå i 3. klasse, men assistent Astrid forteller av den som sitter ved siden av ham må være en elev som ikke er redd for ham fordi han fortsatt har «utbrudd» (utsagn 14). Disse beskrivelsene plasserer eleven både i kategori tre og fire innen problematferd, henholdsvis utagerende atferd og norm- og regelbrytende atferd (Overland, 2007).

Det er en overhengende fare for at denne eleven blir sosialt ekskludert, men Arnt kan fortelle at eleven «har unger å leke med og han gjør ting ute, selv om han har en assistent med seg ute. Så det er litt sånn at assistenten er tett på, men likevel så tilbaketrukket at han får space til å leke.» (utsagn 23). Denne ordningen omtaler også ressurslæreren i 4. klasse, Beate: «Vi har jo elevestra, altså de som trenger oppfølging. Der er det jo voksne som følger tett på de elevene.» (utsagn 9). Ut fra Arnts fortelling ser det ut som «elevestra» er en ordning som fungerer for eleven med ODD-diagnosen. Vi har heller ingen empiri fra 4. klasse som tyder på noe annet. Derfor er det interessant å merke seg at for lærerne i 5. klasse virker det som friminuttene er deres største kilde til konflikter som finner veien inn i klasserommet (Christine 16, 18, 22). De har opplevd at elever «tar over hele klassen» i etterkant av konflikter i friminuttene og at de bruker mye tid på å ordne opp i etterkant (Christine, 22). Fortellingene tyder på at 5. klasse ikke anvender elevestra i friminuttene, og det at Christine

uttalte at en ikke kan gjøre så mye med friminuttene (utsagn 16) kan jo tyde på at lærerne i 5. klasse ikke kjenner til ordningen med elevkstra. Hvis det er tilfelle, så er dette enda et eksempel som kan tyde på at skolens personale ikke diskuterer ting i fellesskap.

Det er interessant å merke seg at 5. klasse opplever friminuttene som en kilde til konflikt, mens 3. klasse har en nærmest motsatt erfaring. Arnt mente eleven som har fått en ODD-diagnose har det bra i friminuttene; Informasjon som står i kontrast til fortellingene fra klasserommet. Det at eleven virker å fungere bra ute i friminuttene burde være et signal til Arnt og assistentene om at det først og fremst er i klasserommet utfordringen ligger. Assistent Annelis løsning mener vi blir for enkel på det som fremstår som en kompleks utfordring: «[...] jeg ser ikke noe annet enn å fortsette å ha faste assistenter der inne. [...] så snur dette til slutt, får vi håpe.» (utsagn 13). Et fast pedagogisk personale er viktig for å bygge relasjoner, og dette er på plass i 3. klasse. Dermed virker det som de bør forsøke å analysere seg fram til om utfordringene kan være relatert til at de ikke har klart å etablere en god nok relasjon enda. Det pedagogiske personalet i 3. klasse må rett og slett være bevisste voksne, som samhandler og kommuniserer godt med eleven og forstår at relasjonen er deres ansvar og at det er de som kan påvirke og endre fastlåste situasjoner (Holland, 2013). Hvis de mener relasjonene er på plass bør de kanskje se nærmere på om det stilles for høye forventninger til elevens faglige prestasjoner og/eller til å imøtekomme skolens organisatoriske krav.

I 3. klasse forteller lærer Arnt at når eleven som har fått en ODD-diagnose har gjort noe galt, for eksempel knust ei rute, så er de andre elevene veldig ivrige med å fortelle at det var han som gjorde det (utsagn 24). I seg selv er dette ikke så rart. Det er snakk om et alvorlig regelbrudd og de fleste elever reagerer når de ser slikt. Det lærerne etter vår mening må være oppmerksom på, er at de er forbilder i måten de behandler elevene i klassen. Når lærerne vier masse fokus til visse elevers uønskede atferd kan de skape et miljø der de andre elevene også blir opphengt i disse elevenes atferd. De kan innta en rolle som overvåkere der de hjelper lærerne med å følge med på elevenes atferd. Holland (2013) skriver at den atferden det fokuseres på, den blir det mer av. Det pedagogiske personalet bør derfor bruke ros og skryt bevisst overfor alle elever når de oppfører seg på den måten det pedagogiske personalet vil de skal gjøre. Lærerne er forbilder som skal vise resten av klassen gode eksempler på aksept og toleranse (Kutscher m.fl., 2013). Lærere som ikke er bevisste på sin rolle som forbilder og på hva de kommuniserer kan i verste fall gjøre medelevene mer negativt innstilt overfor visse elever i klassen. Dette gjelder ikke bare i 3. klasse, men for alle analyseenheter.

4.7.5 Positive bidrag

Verken læreren eller assistentene i tredje klasse har noe positivt å si om elevene. På direkte spørsmål om elevene hadde noen positiv påvirkning på klassens psykososiale miljø svarte Arnt at det hvert fall ikke var «heksing», utestenging eller at det ble sagt stygge ting til elevene. «[...] Jeg opplever jo at de er uenig og at de kan komme inn og ha vært i kamp, men [...] at de er snare å tilgi og gå videre.» (utsagn 21). Disse utsagnene inneholder ikke tegn til at eleven har noen positiv påvirkning på klassens psykososiale miljø. I stedet mener vi at svarene er blitt vridd over mot medelevenes reaksjon på fokuselevne. Medelevene utestenger ikke, sier ikke stygge ting, men tilgir fokuselevne etter konflikter. Det at Arnt ikke hadde noe positivt å si om elevenes påvirkning er bekymringsverdig. Det kan tyde på et elevsyn som har blitt i overkant negativt, muligens etter mange konfliktsituasjoner. Forhåpentligvis er forklaringen at han ikke kom på noe der og da i intervjusituasjonen.

Utsagnet til Arnt står i kontrast til det lærerne i både 4. og 5. klasse hadde å si, der spesielt 4. klasse hadde mange eksempler på positive karaktertrekk. De forteller blant annet at de opplever eleven som blid, fantasifull, empatisk, snill, trøstende og inkluderende (Bernt 14, 15, 17). Britt poengterte også at hun ikke synes fokuseleven påvirket det psykososiale miljøet på noen annen måte enn sine medelever (utsagn 6). Lærerne i 4. klasse virker å ta fokuselevens perspektiv, noe de andre intervjupersonene ikke gjorde i løpet av sine intervju. En elev som viser trøstende, empatisk og inkluderende atferd og oppfattes som blid bør ha gode muligheter til å påvirke klassens psykososiale miljø i positiv retning, da dette er egenskaper som er viktige i relasjonsbygging. Det er positivt at lærerne har lagt merke til elevens positive sider og vi håper medelevene også har gjort det. Her kan lærerne bidra ved å gi eleven positiv oppmerksomhet når han viser disse egenskapene, jf. Holland (2013); Kiuru m.fl. (2015).

4. klasse skiller seg ganske tydelig fra 3. klasse på dette området. Det er mulig at det viktigste skillet er å finne i dette utsagnet fra Britt: «[...] han er på ingen måte utagerende eller skaper noe negativt i klassen.» (utsagn 5). Eleven som har fått en ODD-diagnose har, ifølge det pedagogiske personalet, vist mye problematferd. Dette kan ha bidratt til en langt mer negativ situasjon og fokus rundt denne eleven, enn tilfellet er for 4. klasse. På den annen side kan det tenkes at personalet i 4. klasse håndterer uønsket atferd bedre enn i 3. klasse, slik at situasjoner ikke eskalerer og at de derfor opplever mindre problematisk atferd. Antallet positive kommentarer kan indikere et mer positivt elevsyn og/eller annet fokus. Befring

(2016) skriver at fokus på problematferd ofte skaper en snøballeffekt, og det fremgår tydelig i vår empiri at fokuset til lærerne i 4. klasse skiller seg fra fokuset i 3. klasse. Vi så også at lærerne i fjerde i større grad enn i tredje, brukte system- og ikke personforklaringer om sine utfordringer. Systemforklaringer er heller ikke optimale, men eleven er hvert fall ikke årsak til utfordringene. Samtidig nyanserer assistent Astrid perspektivet på det psykososiale miljøet i 4. klasse med dette utsagnet: «[...] det er jo ganske mange urolige sjeler. Og det som påvirker de andre det er jo den evige masingen om at «Sitt nå ned! Lukk munnen!». Altså det er jo at de blir tilsnakket hele tiden. Det påvirker jo.» (utsagn 15). Vi legger merke til at hun sier «evige masingen» og «hele tiden», noe som skulle tilsi en del tilsnakk i løpet av skoledagen. Slik sett spriker assistentens fortelling fra lærernes.

En annen faktor er at verken 4. eller 5. klasse har assistentressurs tilknyttet fokuseleven, slik som 3. klasse. Dette kan ha ført til at assistenten har det meste av kontakten med eleven, og at lærer Arnt har mindre kontakt og derfor ikke har så mye å fortelle. De andre lærerne kan dermed hatt flere interaksjoner og blitt bedre kjent med elevene, noe som gjør dem i stand til å trekke frem positive sider. Når en elev har egen assistent kan det være assistenten som ser det meste eleven gjør og gir tilbakemelding på det. Arnt kan komme inn i et uheldig mønster der han bare er i kontakt med eleven når situasjoner har eskalert og assistenten trenger assistanse. Det kan dermed tenkes at fordi lærerne i 4. klasse ikke har en assistentressurs i klassen har etablert en bedre relasjon til eleven, som en følge av flere interaksjoner og fokus på elevens positive sider. Lærerne i 5. klasse har noe positivt å trekke frem om elevene som har fått en ADHD-diagnose. De trekker fram elevenes humor og at de har større drivkraft enn sine medelever (Christoffer 14; Christine 21). Likevel blir de positivt ladde utsagnene svært få og lite konkrete sammenlignet med de negative.

For 4. klasse gjelder det positive fokuset også i vurderingen av det psykososiale miljøets påvirkning på eleven, og dersom vi sammenligner på tvers av analyseenheter skiller 4. klasse seg positivt ut fra de to andre. Bernt forteller blant annet at elevene bytter plasser hver 6. uke og at dette pleier å fungere godt (utsagn 18). Ressurslærer Beate opplever klassen som inkluderende og trekker frem at klassen har ekstra fokus på vennskap gjennom ordningen «Ukens venn» (utsagn 10, 11). Her skal elevene tegne til den som har blitt trukket ut som ukens venn og gi komplimenter. Beate mener dette tiltaket forebygger mobbing og bedrer det psykososiale miljøet. Ut i fra disse utsagnene virker 4. klasse å være den klassen som har det mest optimale psykososiale miljøet å være en del av, spesielt for en elev med en

neurobiologisk vanske. En kan selvsagt argumentere for at de to andre klassene har mer utfordrende elever, men ut fra vår empiri virker det som om det pedagogiske personalet i 4. klasse har klart å skape et bedre psykososialt miljø enn sine kolleger. I dette miljøet er det kanskje lettere å føle sosial tilhørighet, trivsel og å lære.

I 5. klasse virker det som både enkeltelever og klassen merker på effektiviteten at det bare er én lærer inne i klasserommet til enhver tid (Christoffer 15). Lærerne gir inntrykk av at de slites i mellom å prioritere konfliktløsning/trøst til elever i etterkant av konflikter i friminuttene og å sette i gang undervisningen med resten av klassen (Christoffer 18). Det fremstår som et valg mellom to onder der klassen rammes faglig, mens elevene som venter i garderoben både rammes sosialt og faglig da de går glipp av mye undervisningstid. Lærerne forteller også at de vil unngå at elevene kommer inn i klasserommet i etterkant av konflikter i friminuttene, fordi medelevene kan reagere negativt og utestenge fokuseleven (Christine, 22). Dersom vi tenker på Olsens trekantmodell av det psykososiale miljøet (2016), vil denne situasjonen på sikt kunne ramme flere bærende elementer som trivsel og sosial tilhørighet, men også læring med tanke på tapt undervisningstid. Lærernes muligheter til å fremme et godt psykososialt miljø står i fare for å falle sammen dersom disse bærende elementene ryker. Samtidig forteller Christoffer at han opplever at de andre elevene er vant til og aksepterer at eleven som har fått en ADHD-diagnose gjør andre ting enn dem (utsagn 16). Vi tolker det som bra at elevene godtar eleven og ikke vanskeliggjør hans skoledag ytterligere. Vi spør oss vel heller om ikke lærerne gjør elevens skoledag mer utfordrende enn nødvendig ved å ikke finne bedre løsninger i konfliktsituasjoner. Det være seg friminutt, men også som vi så i eksemplet der det skar seg på vei til datarommet (Christine, 17).

Det er viktig å huske at vi kun har intervjupersonenes fortellinger å fortolke. De har selv valgt hva de vil dele med oss. I 4. klasses tilfelle kan de ha valgt å dele stort sett positive erfaringer og opplevelser. Muligens fordi dette primært er deres fokus i klasserommet, eller fordi de ville fremstå som bedre pedagoger. Assistent Astrids utsagn (15) om mas og tilsnakk kan tyde på at 4. klasses psykososiale klassemiljø er mer sammensatt enn Britt og Bernt gir uttrykk for. 3. og 5. klasse kan ha valgt å dele negative erfaringer fordi de var bevisste på at de deltok i et innovasjonsprosjekt og derfor ville fortelle om det de trengte hjelp til å forbedre ved sin praksis. Vi er bevisst på at slike prosesser kan ha funnet sted i vår datainnsamling.

Empirien viser også et interessant spenn mellom diamantrangeringen og fokusgruppeintervjuene. Når lærerne vurderte klassens psykososiale miljø under diamanten var de langt mer positive og hadde få eksempler på konflikter og uro. Det er også interessant å merke seg at i en generell vurdering av klassens psykososiale ville ikke Arnt inkludere eleven med ODD-diagnosen (utsagn 9). Under fokusgruppeintervjuene, hvor nevrobiologiske vansker og fokuselevne var et tema, kom det en del flere eksempler og klassenes psykososiale miljø fremsto mer nyansert. Assistentene, som ofte er tettere på fokuselevne, hadde enda større fokus på uro og problematferd. De fremsto langt mer frittalende under sitt eget fokusgruppeintervju enn de gjorde sammen med lærerne under diamantrangeringen. For eksempel assistent Astrid, som nyanserte lærerne i 4. klasse sine fortellinger ved å vise til hvor mye tilsnakk som blir gitt til klassens «urolige sjeler». Likevel gir de to innsamlingsmetodene våre mest om elevenes påvirkning, og lite konkret å skrive om den gjensidige påvirkningen der både medelever og pedagogisk personale inngår.

5 Avslutning

Gjennom denne masteravhandlingen har vi forsøkt å finne svar på vår problemstilling «Hvordan beskriver det pedagogiske personalet den gjensidige påvirkningen mellom det psykososiale klasse miljøet og elever med nevrobiologiske vansker?». I prosessen frem til et svar på dette spørsmålet har vi etablert fire forskningsspørsmål. Disse har vi presentert og diskutert i kapittel 4.

I forbindelse med vårt første forskningsspørsmål «Hvordan forstår det pedagogiske personalet begrepet psykososialt miljø og hvordan beskrives klassens psykososiale miljø?» gjorde vi fire funn. Vi fant for det første at jussen omkring det psykososiale miljøet er glemt eller ikke kjent blant det pedagogiske personalet. Dernest fant vi at selv om intervjupersonene ikke viser til lovverk, bruker de lovens begreper og ser sammenhengen mellom helse, trivsel og læring. Et tredje funn var at alle analyseenheter så på lærerens evne til å lede et læringsfellesskap som en viktig faktor i arbeidet med å skape og fremme et godt psykososialt miljø. Til sist fant vi at relasjonskompetansen hos det pedagogiske personalet også er en viktig faktor for et godt psykososialt miljø; både det å etablere gode relasjoner til sine elever, men også å skape gode jevnalderrelasjoner.

I forbindelse med vårt andre andre forskningsspørsmål «Hvilken kompetanse har det pedagogiske personalet om nevrobiologiske vansker?» gjorde vi tre funn. Første funnet er at den teoretiske kunnskapen og de yrkesspesifikke ferdighetene fremstår som mangelfulle. I tillegg til dette fant vi at assistentene virker å være en glemt ressurs, til tross for at de har mye kontakt med fokuselevne. Det siste funnet er knyttet til det pedagogiske personalets forklaringsmåter. Her fant vi at de i stor grad bruker system- og personforklaringer om sine utfordringer, og ikke relasjonelle forklaringer.

Det tredje forskningsspørsmålet «Hva forteller det pedagogiske personalet om påvirkningen eleven med nevrobiologiske vansker har ovenfor det psykososiale klasse miljøet?» og det fjerde forskningsspørsmålet «Hva forteller det pedagogiske personalet om påvirkningen det psykososiale klasse miljøet har ovenfor eleven med nevrobiologiske vansker?» handler om den gjensidige påvirkningen. Funnene fra disse to forskningsspørsmålene er også svaret på problemstillingen. I denne avslutningsdelen vil vi ta utgangspunkt i disse funnene og på bakgrunn av dem diskutere et mulig svar på hovedproblemstillingen. Videre vil vi presentere

noen betraktninger angående studiens implikasjoner og hva som kunne vært interessant for videre studier.

5.1 Gjensidig påvirkning mellom det psykososiale klassemiljøet og eleven med nevrobiologisk vanske

I vår problemstilling finner vi begrepet gjensidig påvirkning. Innbakt i dette begrepet ligger ideen om at eleven påvirker og blir selv påvirket av det psykososiale miljøet. I fokusgruppeintervjuene forsøkte vi å fange opp denne gjensidigheten ved først å spørre om elevens påvirkning på det psykososiale miljøet, og deretter om det psykososiale miljøets påvirkning på eleven. Tanken var å slå sammen svarene fra disse to spørsmålene, nyansere dem gjennom de øvrige forskningsspørsmålene og dermed komme frem til et svar på vår problemstilling.

Til spørsmålet om elevens påvirkning hadde det pedagogiske personalet mange eksempler å komme med. Lærerne i 3. og 5. klasse, i tillegg til assistentene, hadde mange negativt ladde beskrivelser av elevenes påvirkning på det psykososiale miljøet. I 4. klasse derimot, hadde det pedagogiske personalet mange positivt ladde beskrivelser, og de fremstår som positivt innstilt overfor eleven som har fått diagnosen ADHD. Med hjelp av Skaus kompetansetrekant tolket vi resultatene dithen at alle de tre analyseenheterne hadde lite teoretisk kunnskap og få yrkesspesifikke ferdigheter knyttet opp mot elever med nevrobiologiske vansker. Det som skilte lærerne i 4. klasse fra de øvrige intervjupersonene var at de ga uttrykk for god personlig kompetanse; gode holdninger og et grunnleggende positivt elevsyn.

Når det kom til spørsmålet om hvordan det psykososiale miljøet påvirket eleven, hadde intervjupersonene få utsagn om temaet. Det pedagogiske personalet virket ikke å ha øye for de gjensidige prosessene i klasserommet. Resultatet ga mening når vi koblet det opp mot hvordan intervjupersonene forklarte utfordringene de møtte i hverdagen. Det faktum at person- og systemforklaringer dominerer i vårt datamateriale kan også være forklaringen på hvorfor det pedagogiske personalet ga oss mye empiri angående elevens påvirkning på det psykososiale miljøet, som må kunne betegnes som negativt ladd, men lite til kategoriene elevens positive påvirkning og det psykososiale miljøets påvirkning på eleven. At det pedagogiske personalet ikke hadde relasjonelle forklaringer kan kanskje forklare hvorfor de hadde så lite å fortelle om det psykososiale miljøets påvirkning på eleven. Begge deler krever at lærer og assistent inntar et relasjonelt perspektiv.

Oppsummert kan vi si at det pedagogiske personalet til en viss grad beskrev en gjensidig påvirkning mellom elever med nevrobiologiske vansker og det psykososiale klasse miljøet, men at intervjupersonene hadde størst fokus på påvirkningsretningen elev-klasse miljø. Lærerne virket opptatt av både klasseledelse og struktur. Innbakt i disse to begrepene kan det ligge blant annet klasseregler, rutiner, planlegging, organisering og forventninger. Fokuselevne har et spesielt sterkt behov for at disse områdene blir godt ivarettatt av lærerteamet, da liten grad av struktur og manglende rutiner kan forsterke symptomtrekk hos elevene. For store eller for lave forventninger kan også bidra på en forsterkende måte. Fra vår empiri blir det nærliggende å trekke fram 3. klasses rutiner på at når eleven som hadde fått diagnosen ODD ble sint så måtte han gå på grupperommet (Arnt, 16). En regel det ble forventet at eleven skulle følge. Men denne regelen handler kun om kontroll over symptomtrekk ved ODD; sinne og raseriutbrudd. Det vi undrer oss over når vi analyserer dette utsagnet er hvordan organiseringen og planleggingen rundt eleven er, og hvilke forventninger og krav han møter i klasserommet. Det kan tenkes at raseriutbruddene er knyttet til for høye faglige forventninger. I 5. klasse ser vi muligens motsatte tendenser når noen elever kan sitte så lenge som 20 minutter i garderoben mens læreren setter i gang resten av klassen. Dette mener vi sender signaler til elevene om at lærers faglige forventninger til dem er lave, samtidig som deres sosiale utfordringer heller ikke er så viktige. Her må det påpekes at læreren er alene med klassen og derfor har valgt å prioritere denne rekkefølgen.

Ut fra vår empiri kan vi slå fast at lærerne vet at klasseledelse og struktur er viktig i jobben de gjør. Vi har imidlertid ikke empiri som klart og tydelig viser en bevissthet rundt fokuselevnes særegne behov knyttet til dette. Det er mulig dette kommer av at det pedagogiske personalet har manglende teoretisk kunnskap om nevrobiologiske vansker.

5.2 Relasjonelt perspektiv og spørsmål om teoretisk kunnskap

Vi så i kapittel 4.5.3 at det pedagogiske personalet hadde få relasjonelle forklaringer på sine utfordringer. Kanskje unngås det relasjonelle perspektivet bevisst fordi lærerne og assistentene da blir sittende med en grad av ansvar, og at det er mer komfortabelt å skylde på forhold ved elevene, skoleledelsen og skolesystemet. For oss fremtrer imidlertid en mer plausibel tolkning dersom vi kobler sammen Skaus kompetansetrekant med Irgens sine forklaringsmåter: Dersom det pedagogiske personalet har liten teoretisk kunnskap og svak personlig kompetanse, kan det ut fra våre resultater virke som om de bruker

personforklaringer på det de opplever som utfordrende. Dersom det pedagogiske personalet har liten teoretisk kunnskap, men god personlig kompetanse, kan det se ut som de tyr til systemforklaringer på sine utfordringer. Begge gruppene vil imidlertid stort sett mangle gode yrkesspesifikke ferdigheter.

Vi mener det må god teoretisk kunnskap om nevrobiologiske vansker til for å få den elevforståelse som er en forutsetning for å kunne ta et relasjonelt perspektiv. Videre er den teoretiske kunnskapen også viktig for å oppnå gode yrkesspesifikke ferdigheter. Siden prosjektskolens pedagogiske personale virker å ha for liten teoretisk kunnskap til å inneha et relasjonelt perspektiv, klarer de stort sett bare å beskrive elevens side av den gjensidige påvirkningen. De virker ikke å være oppmerksomme på hvordan medelever og de selv påvirker eleven.

Intervjupersonene var i sine fortellinger opptatte av klasseledelse og gode relasjoner for å bygge et godt psykososialt klassemiljø. Evnen til å lede klasser og etablere struktur og gode rutiner er viktige yrkesspesifikke ferdigheter som det pedagogiske personalet må inneha for å kunne skape gode relasjoner i klassen. Den relasjonelle kompetansen på sin side er en personlig kompetanse som igjen er en forutsetning for det pedagogiske personalet om de skal kunne etablere seg selv som ledere i klassen. At intervjupersonene trakk frem dette indikerer at de ser en relasjonell sammenheng mellom sin lærerkompetanse og klassens psykososiale miljø, men det virker ikke som de ser en direkte sammenheng overfor enkelteleven med nevrobiologisk vanske.

5.3 Betydning utover den enkelte lærer og den enkelte skole

Intervjupersonenes fortellinger kan gi en god pekepinn på hvordan deres praksis er. Tale og handling beror på tidligere tenkning og tidligere erfaringer. Hvordan en tenker og snakker omkring et tema, det være seg psykososialt miljø eller elever med nevrobiologiske vansker, vil styre hvordan en handler i praksis. Vi mener våre resultater fremstår som analytisk generaliserbare da de i stor grad stemmer overens med den teorien og de fordommene vi har tatt utgangspunkt i.

De funn vi har løftet fram kan være interessante for flere enn prosjektskolen og HELT-prosjektet. Alle skoler kan for eksempel ha god nytte av en felles gjennomgang av hva et godt psykososialt miljø innebærer, det lovmessige grunnlaget og hvordan lærere og andre ansatte kan skape et godt psykososialt klassemiljø i praksis. Statistisk vil de aller fleste lærere ha en

eller flere elever med nevrobiologisk vanske i klassen i løpet av lærerkarrieren. Dette aktualiserer et nasjonalt kompetanseløft for lærere og assistenter knyttet til diagnoseforståelse, holdninger og spesifikke metoder. I forhold til våre funn virker det ikke som det pedagogiske personalet får nødvendig eller tilstrekkelig informasjon fra PPT eller lignende instanser.

Når det kommer til hvordan en ser på og snakker om sine utfordringer trengs det kanskje bare en bevisstgjøring i personalet for å dreie mer over mot å være løsningsorientert. Dersom vi bruker det hermeneutiske begrepet fordom, kan vi tenke oss at lærerne, ved å innta et relasjonelt perspektiv, blir bedre i stand til å stille spørsmålstegn ved sine fordommer og gå analytisk til verks for å finne løsninger.

I akademiske miljøer blir den teoretiske kunnskapen satt høyt, samtidig som yrkesspesifikke ferdigheter er nødvendig for å kunne gi god undervisning (Skau, 2011). Lærere og assistenter må ha innsikt i teori som er relevant for fagområdet deres samtidig som de må ha praktiske ferdigheter for å kunne utøve undervisning og skape gode forutsetninger for læring og utvikling hos elever. Skau trekker enda frem en tredje viktig kompetanse som alle profesjonelle må ha for å lykkes i arbeidet sitt; den personlige kompetansen. Det holder ikke at det pedagogiske personalet kjenner til lovverket, begreper og teorier knyttet til psykososialt miljø og nevrobiologiske vansker. Skal det pedagogiske personalet lykkes i arbeidet med å skape et godt psykososialt miljø, må de både ha den praktiske evnen til å lede klasser og undervisningsforløp og en god personlig kompetanse. For å komme i posisjon til å være en god klasseleder, må lærere og assistenter ha relasjonskompetanse og evne til å komme i kontakt med elever, foresatte, kolleger, hjelpeinstanser, ledelsen, osv. Det pedagogiske personalet ved skoler må ha både god teoretisk kunnskap, god personlig kompetanse og gode yrkesspesifikke ferdigheter. De tre delene av Skaus kompetansetrekant må tilsammen utgjøre en helhetlig lærerkompetanse. Som vist ved eksemplet fra 4. klasse holder det ikke bare med god personlig kompetanse; den er viktig, men veier ikke opp for manglende teoretisk kunnskap og yrkesspesifikke ferdigheter. Om ett eller flere områder er mangelfulle, må dette bygges opp, enten gjennom videreutdanning, kurs, kollegaveiledning osv.

5.4 Konklusjon

For å konkludere virket den gjensidige påvirkningen å være lite i fokus i lærer- og assistentfortellingene. Dette til tross for at personalet virket å være klar over at det psykososiale klassemiljøet påvirkes av kvaliteten på deres klasseledelse og relasjonene

mellom dem og elevene, men også mellom elevene. I den forstand viser de en relasjonell forståelse for klassemiljøet. De virker imidlertid ikke å være like oppmerksomme på at kvaliteten på det psykososiale miljøet kan ha stor betydning for fokuselevens mulighet for læring og trivsel, og videre at det er totalen av enkeltelevens opplevelse som utgjør klassens psykososiale miljø. Her inngår også fokuselevens opplevelse. Alle system- og personforklaringene vi har vist eksempler på, kan også tyde på at det pedagogiske personalet ikke ser sin egen påvirkning på det psykososiale klassemiljøet og derunder på enkeltelevens opplevelse av det. Ut fra våre funn kan virke som det stemmer det Linder (2012) skriver om at det relasjonelle forholdet ofte blir sett på som en selvfølge, og derfor ikke reflektert over. Hun skriver også at muligheten er tilstede for at betydningen relasjonen til læreren har for elevens trivsel, helse, og læring ikke er blitt forstått. I dette tilfellet virker det som det pedagogiske personalet har forstått betydningen av relasjoner, men at det har gått en selvfølgelighet i begrepet og at det er blitt mer et honnørord. Det pedagogiske personalet må huske på at relasjonen er bærebjelken i læringsarbeidet (Spurkeland, 2011). Dermed blir det en primæroppgave å bygge trygge og tillitsfulle relasjoner til hver elev (Spurkeland, 2011). Samtidig vil vi avslutningsvis knytte an til Sævi (2014) som skriver at lærere må se på relasjonen til eleven som mer enn et verktøy for å oppnå læringsresultater. En god og trygg relasjon mellom lærer og elev må være et mål i seg selv, ifølge Sævi (2014). Dette er vi enige i, da vi ser at relasjonene mellom læreren og elevene må oppleves som genuine og ikke bare et middel for å oppnå læringsmål. På samme måte må teoretisk kunnskap om diagnoser være mer enn et verktøy for å gjennomskue elevenes atferd (jf. Christoffer, 12). Teoretisk kunnskap må være tenkt å bidra til bedre forståelse for eleven gjennom å utvikle både yrkesspesifikke ferdigheter og den personlige kompetansen. Dette kan også gjøre relasjonsbyggingen lettere. Med dette utgangspunktet kan det pedagogiske personalet jobbe for at den gjensidige påvirkningen mellom alle elevene, men spesielt de med en nevrobiologisk vanske, og det psykososiale klassemiljøet blir positiv.

Det er viktig å minne om at denne masteravhandlingens datainnsamling inngikk i HELT-prosjektets kartleggingsfase. HELT er et innovasjonsprosjekt med sikte på nettopp å forbedre klassenes psykososiale miljø, med vekt på elever med nevrobiologiske vansker. Våre intervjupersoner meldte sin interesse for å delta og viste dermed vilje til å øke sin kunnskap og forbedre sin praksis, noe som skal berømmes og verdsettes. Vi har gjennomgått deres utsagn med et kritisk blikk, men som vist gjennom våre funn skal det ikke nødvendigvis så

omfattende grep til for å forbedre klassens psykososiale miljø for alle elever. Vi mener flere enn prosjektdeltakerne i HELT kan finne våre funn interessante; kanskje gjenkjenner leserne noen forhold fra egen yrkespraksis. Uansett sitter det pedagogiske personalet selv med nøkkelen til endring. Vi avrunder med å la kontaktlærer Christine få siste ord: «Alt vi gjør i løpet av dagen og i uka, det er for å gjøre det best mulig for elevene.»

Litteratur

- Alvesson, M., & Sköldböck, K. (2008). *Tolkning och reflektion - vetenskapsfilosofi och kvalitativ metod* (2. utg.). Lund: Studentlitteratur.
- Barrasso - Catanzaro, C., & Eslinger, P. J. (2016). Neurobiological Bases of Executive Function and Social - Emotional Development: Typical and Atypical Brain Changes. *Family Relations*, 65(1), 108-119.
- Befring, E. (2016). *Grunnbok i spesialpedagogikk*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Berg, N. B. J. (2005). *Elev og menneske : psykisk helse i skolen*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Berg, N. B. J. (2012). *Føre var! : forebyggende psykisk helsearbeid i skolen*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Bergkastet, I., Duesund, C., & Westvig, T. S. (2015). *Inkluderende læringsmiljø : faglig og sosialt*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Blaikie, N. (2007). *Approaches to social enquiry : advancing knowledge* (2. utg.). Cambridge: Polity Press.
- Blaikie, N. (2010). *Designing social research : the logic of anticipation* (2. utg.). Cambridge: Polity Press.
- Bryhn, G. (2009). AD/HD - utredning, diagnostikk og behandling. I G. Strand (Red.), *AD/HD, Tourettes Syndrom og narkolepsi* (2 utg., s. 11-56). Bergen: Fagbokforlaget.
- Buli-Holmberg, J., & Moen, L. (2016). Lærerenes rolle i utvikling av positive relasjoner i klassens læringsfellesskap. I M. H. Olsen (Red.), *Relasjoner i pedagogikken*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Bø, I., & Helle, L. (2013). *Pedagogisk ordbok* (3. utg.). Oslo: Universitetsforlag.
- Christoffersen, L., & Johannessen, A. (2012). *Forskningsmetode for lærerutdanningene*. Oslo: Abstrakt forlag.
- Clark, J. (2012). Using diamond ranking as visual cues to engage young people in the research process. *Qualitative Research Journal*, 12(2), 222-237.
- Dalland, O. (2013). *Metode og oppgaveskriving for studenter* (5. utg.). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Danielsen, A. G. (2012). Hva henger sammen med skoletrivselen til norske ungdomsskoleelever? *Nordic Studies in Education*, 32(02).
- Dietrichs, E. (2009). *Dopamin*. Store norske leksikon Hentet 14.03 fra <https://snl.no/dopamin>
- Ellertsen, B., & Baug Johnsen, I. M. (2002). Nevropsykologisk teori og empiri. I B. Gjørum & B. Ellertsen (Red.), *Hjerne og atferd - Utviklingsforstyrrelser hos barn og ungdom i et nevrobiologisk perspektiv... et skritt videre* (2. utg., s. 98-123). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Engh, R. (2014). *Barn og unge med ADHD i skolen*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Erdis, M., & Bjerke, A.-K. (2009). *Juss for pedagoger*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Ervik, S. N., Høigaard, B., Strand, G., & Vollan, S. T. (2009). Pedagogiske tiltak og tilrettelegging. I G. Strand (Red.), *AD/HD, Tourettes syndrom og narkolepsi* (2 utg., s. 177-208). Bergen: Fagbokforlaget.
- Eslinger, P. J., Flaherty-Craig, C. V., & Benton, A. L. (2004). Developmental outcomes after early prefrontal cortex damage. *Brain and Cognition*, 55(1), 84-103.
- Farmer, T. W., Lines, M. M., & Hamm, J. V. (2011). Revealing the Invisible Hand: The Role of Teachers in Children's Peer Experiences. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 32(5), 247-256.
- Federici, R. A., & Skaalvik, E. M. (2013). Lærer-elev-relasjonen - betydning for elevenes motivasjon og læring. *Bedre skole*, 1, 58-63. Hentet fra

- https://www.utdanningsforbundet.no/upload/Tidsskrifter/Bedre%20Skole/BS_1_2013/BS_1-13_web_Federici_Skaalvik.pdf
- Folkehelseinstituttet. (2009: 8). *Psykiske lidelser i Norge. Et folkehelseperspektiv*. Hentet 13.09 fra <https://www.fhi.no/globalassets/migrering/dokumenter/pdf/rapport-20098-pdf-.pdf>
- Folkehelseinstituttet. (2011: 1). *Bedre føre var... Psykisk helse: Helsefremmende og forebyggende tiltak og anbefalinger*. Hentet 02.09 fra <https://www.fhi.no/globalassets/migrering/dokumenter/pdf/rapport-20111-bedre-fore-var---psykisk-helse-helsefremmende-og-forebyggende-tiltak-og-anbefalinger-pdf.pdf>
- Fuglseth, K., & Skogen, K. (2006). *Masteroppgaven i pedagogikk og spesialpedagogikk*. Oslo: Cappelen Akademisk.
- Gadamer, H.-G. (2001). Opphøyelsen av forståelsens historisitet til hermeneutisk prinsipp. I S. Læg Reid & T. Skorgen (Red.), *Hermeneutisk lesebok* (s. 115-136). Oslo: Spartacus Forlag.
- Gadamer, H.-G. (2003). *Forståelsens filosofi : utvalgte hermeneutiske skrifter* (Cappelens upopulære skrifter, Ny rekke 45). Oslo: Cappelen.
- Gadamer, H.-G. (2010). *Sannhet og metode : grunntrekk i en filosofisk hermeneutikk* (Wahrheit und Methode Grundzüge einer philosophischen Hermeneutik). Oslo: Pax.
- Gillberg, C. (1998). *Ett barn i hver klasse : om barn og unge med DAMP/MBD og ADHD* (Ett barn i varje klasse). Oslo: Praxis forlag.
- Gjærum, B., & Grøsvik, K. (2002). Tiltak og tilbud for barn og unge. I B. Gjærum & B. Ellertsen (Red.), *Hjerne og atferd - Utviklingsforstyrrelser hos barn og ungdom i et nevrobiologisk perspektiv... et skritt videre* (2. utg., s. 614-644). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Greene, R. W. (2005). *Eksplorative barn : noen barn har store vansker med å takle motgang og forandringer, her er en ny måte å forstå og behandle slike barn på* (The explosive child). Oslo: Pedagogisk forum.
- Gustafson, T., & Sevje, G. (2015). *Den gode timen : klasseledelse og læringsledelse*. Oslo: PEDLEX norsk skoleinformasjon.
- Hattie, J. (2013). *Synlig læring - et sammendrag av mer enn 800 metaanalyser av skoleprestasjoner* (Visible learning synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement). Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Hattie, J., & Yates, G. C. R. (2014). *Synlig læring - hvordan vi lærer* (Visible learning and the science of how we learn). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Haug, P. (2014). *Inkludering* (Dette vet vi om). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Heidegger, M. (2001). Fra Væren og tid. I S. Læg Reid & T. Skorgen (Red.), *Hermeneutisk lesebok* (s. 87-106). Oslo: Spartacus Forlag.
- Helmikstøl, Ø. (2012). Atferdstrøbbel hos barn er avhengig av øyet som ser. *Tidsskrift for Norsk Psykologforening*, 49(4), 2.
- Helsedirektoratet. (2016). *Å skape et godt miljø på skolen. Hvordan skoleledere og lærere kan tilrettelegge for et godt psykososialt miljø*. fra <https://helsedirektoratet.no/folkehelse/psykisk-helse-og-rus/psykisk-helse-i-skolen/a-skape-et-godt-miljo-pa-skolen#kjennetegn-pa-et-godt-psykososialt-miljo>
- Helsedirektoratet. (u.å., 17.06.2016). *Å skape et godt miljø på skolen. Hvordan skoleledere og lærere kan tilrettelegge for et godt psykososialt miljø*. Hentet 09.08 fra <https://helsedirektoratet.no/folkehelse/psykisk-helse-og-rus/psykisk-helse-i-skolen/a-skape-et-godt-miljo-pa-skolen#kjennetegn-pa-et-godt-psykososialt-miljo>
- Hoem, S. (2013). *Ung med ADHD*. Oslo: Gyldendal Akademisk.

- Holland, H. (2013). *Varig atferdsendring hos barn - krever varig atferdsendring hos voksne*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Hughes, J. N., Cavell, T. A., & Willson, V. (2001). Further Support for the Developmental Significance of the Quality of the Teacher–Student Relationship. *Journal of School Psychology, 39*(4), 289-301. doi: [http://dx.doi.org/10.1016/S0022-4405\(01\)00074-7](http://dx.doi.org/10.1016/S0022-4405(01)00074-7)
- Irgens, E. J. (2007). *Profesjon og organisasjon : å arbeide som profesjonsutdannet*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Juul, J., & Jensen, H. (2002). *Pædagogisk relationskompetence : fra lydighed til ansvarlighed*. København: Apostrof.
- Kester, S. W., & Letchworth, G. A. (1972). Communication of Teacher Expectations and their Effects on Achievement and Attitudes of Secondary School Students. *The Journal of Educational Research, 66*(2), 51-55.
- Kierulf, P. (2009, 13.02.2009). *Dopamin*. *Store medisinske leksikon* Hentet 13.02 fra <https://sml.snl.no/dopamin>
- Kiuru, N., Aunola, K., Lerkkanen, M.-K., Pakarinen, E., Poskiparta, E., Ahonen, T., . . . Nurmi, J.-E. (2015). Positive Teacher and Peer Relations Combine to Predict Primary School Students' Academic Skill Development. *Developmental Psychology, 51*(4), 434-446.
- Krogh, T. (2009). *Hermeneutikk : Om å forstå og fortolke*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Kunnskapsdepartementet. (2006a). *Det grunnleggende kravet til skolemiljøet - opplæringsloven § 9a-1*. Hentet 28.10 fra https://www.regjeringen.no/no/dokument/dep/kd/lover_regler/reglement/2006/veilede_r-til-opplæringsloven-kapitel-9a-1/id437837/
- Kunnskapsdepartementet. (2006b). *Det psykososiale miljøet*. Hentet 07.08 fra https://www.regjeringen.no/no/dokument/dep/kd/lover_regler/reglement/2006/veilede_r-til-opplæringsloven-kapitel-9a-3/id437839/
- Kutscher, M. L., Attwood, T., & Wolff, R. R. (2013). *Syndrombarn : barn med ADHD, lærevansker, aspergers, tourettes, bipolar lidelse med mer! : håndbok for foreldre, lærere, fagpersoner* (Kids in the syndrome mix of ADHD, LD, Asperger's, Tourette's, bipolar and more!). Vollen: Tell Forlag.
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2009). *Det kvalitative forskningsintervju* (2. utg. Interview[s] learning the craft of qualitative research interviewing). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Langlete, B. (2004). Jenter med ADHD. I P. Zeiner (Red.), *Barn og unge med ADHD* (s. 114-129). Vollen: Tell Forlag.
- Linder, A. (2012). *Å skape gode relasjoner i skolen* (Dette vet vi om). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Malt, U. (2014). *Komorbiditet*. *Store medisinske leksikon* Hentet 01.10 fra <https://sml.snl.no/komorbiditet>
- Malt, U. (2015). *Eksekutive funksjoner*. *Store norske leksikon* Hentet 01.10 fra https://snl.no/eksekutive_funksjoner
- Meld. St. 22. (2010-2011). *Motivasjon - mestring - muligheter*. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld-st-22-2010--2011/id641251/sec1>.
- Meld. St. 30. (2003-2004). *Kultur for læring*. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/stmeld-nr-030-2003-2004/id404433/sec1>.
- Meld. St. 31. (2007-2008). *Kvalitet i skolen*. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/stmeld-nr-31-2007-2008/id516853/>.
- Moen, T. (2016). *Positive lærer-elev-relasjoner : en fortelling fra klasserommet*. Oslo: Gyldendal Akademisk.

- Nordahl, T. (2010). *Eleven som aktør : fokus på elevens læring og handlinger i skolen* (2. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Nordahl, T., Flygare, E., & Drugli, M. B. (2013). Relasjoner mellom elever. Hentet fra <http://www.udir.no/laring-og-trivsel/laringsmiljo/psykososialt-miljo/Relasjoner-mellom-elever/>
- Nordahl, T., Sørli, M.-A., Tveit, A., & Manger, T. (2003). *Alvorlige atferdsvansker - effektiv forebygging og mestring i skolen*. Oslo: Læringscenteret.
- NOU. (2009: 18). *Rett til læring*. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2009-18/id570566/>
- NOU. (2015: 8). *Fremtidens skole - Fornyelse av fag og kompetanser*. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2015-8/id2417001/>
- Nyeng, F. (2012). *Nøkkeltbegreper i forskningsmetode og vitenskapsteori*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Olsen, M. H. (2016). *Psykososialt miljø - en operasjonalisering basert på lærer- og foreldrestemmer*. Institutt for lærerutdanning og pedagogikk, Campus Alta, UiT Norges arktiske universitet.
- Olsen, M. H., & Mikkelsen, R. (2015). *Sammen for elevers psykososiale miljø*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Olsen, M. H., & Skogen, K. (2014). *Kontaktlæreren*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Opplæringsloven. (1998). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa av 17. juli 1998 nr. 61*.
- Overland, T. (2007). *Skolen og de utfordrende elevene - Om forebygging og reduksjon av problematferd*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Pinto, N. F., & Valstad, I. L. (2015). Klasseledelse og voksnes læring. I H. A. Kjelen (Red.), *Det utvidete læringsrommet* (s. 269-291). Bergen: Fagbokforlaget.
- Qvortrup, L. (2012). *Skoleledelse (Det vet vi om)*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Robson, C. (2002). *Real world research : a resource for social scientists and practitioner-researchers* (2. utg.). Oxford: Blackwell.
- Schleiermacher, F. (2001). Fra Hermeneutikken. I S. Lægroid & T. Skorgen (Red.), *Hermeneutisk lesebok* (s. 37-58). Oslo: Spartacus.
- Setekleiv, J. (2009, 14.02.2009). *Serotonin*. *Store norske leksikon* Hentet 14.02 fra <https://snl.no/serotonin>
- Simons-Morton, B. G., Crump, A. D., Haynie, D. L., & Saylor, K. E. (1999). Student-school bonding and adolescent problem behavior. *Health Education Research*, 14(1), 99-107.
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2013). *Skolen som læringsarena - selvoppfatning, motivasjon og læring* (2. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Skau, G. M. (2011). *Gode fagfolk vokser : personlig kompetanse i arbeid med mennesker* (4. utg.). Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Sletnes, K. B. (2015). *Forståelse*. *Store norske leksikon* Hentet 12.05 fra <https://snl.no/forst%C3%A5else>.
- Spencer, S. (2011). *Visual research methods in the social sciences : awakening visions*. London: Routledge.
- Spilt, J. L., Koomen, H. M. Y., & Thijs, J. T. (2011). Teacher Wellbeing: The Importance of Teacher-Student Relationships. *Educational Psychology Review*, 23(4), 457-477.
- Spurkeland, J. (2011). *Relasjonspedagogikk : samhandling og resultater i skolen*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Spurkland, A., & Gjone, H. (2002). Atferd og gener. I B. Gjærum & B. Ellertsen (Red.), *Hjerne og atferd - Utviklingsforstyrrelser hos barn og ungdom i et nevrobiologisk perspektiv... et skritt videre* (2. utg., s. 124-152). Oslo: Gyldendal Akademisk.

- Strand, G. (2009). Tourettes syndrom. I G. Strand (Red.), *AD/HD, Tourettes syndrom og narkolepsi* (2 utg., s. 115-146). Bergen: Fagbokforlaget.
- Strand, G., Bryhn, G., Øgrim, G., & Nasjonalt kompetansesenter for Ad/Hd, T. s. o. (2009). *AD/HD, Tourettes syndrom og narkolepsi : en grunnbok* (2. utg.). Bergen: Fagbokforlag.
- Sævi, T. (2014). Eksistensiell refleksjon og moralsk nøling - Pedagogikk som relasjon, fortolkning og språk. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 98 ER(04).
- Taylor, C. (2001). Fortolkning i humanvitenskapene. I S. Lægroid & T. Skorgen (Red.), *Hermeneutisk lesebok* (4, s. 239-287). Oslo: Spartacus, 2001.
- Tetler, S. (2009). Specialpedagogiske perspektiver og deres konsekvenser for pedagogisk praksis. I S. Tetler & S. Langager (Red.), *Specialpedagogik i skolen* (s. 25-34). København: Gyldendalske Boghandel, Nordisk Forlag A/S.
- Thagaard, T. (2013). *Systematikk og innlevelse : en innføring i kvalitativ metode* (4. utg.). Bergen: Fagbokforlaget.
- Tveit, A. (2012). *Anerkjennelse, ros og regler i klasserommet* (Dette vet vi om). Oslo: Gyldendal akademisk.
- UNESCO. (1994). *The Salamanca statement and framework for action on special needs education*. Hentet 12.03 fra http://www.unesco.org/education/pdf/SALAMA_E.PDF
- Utdanningsdirektoratet. (2006a). *Barn og unge med AD/HD. AD/HD og lignende atferdsvansker - skoleperspektivet*. Hentet 16.09 fra http://www.udir.no/Upload/Rapporter/5/ADHD_rapport.pdf
- Utdanningsdirektoratet. (2006b, 25.08.2015). *Læreplanverket*. fra <http://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/>
- Utdanningsdirektoratet. (2006c, 25.08.2015). *Prinsipper for opplæringen*. Hentet 03.02 fra <http://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/prinsipper-for-opplaringen2/>
- Utdanningsdirektoratet. (2010, 21.05.2015). *Bruk av alternative opplæringsarenaer i grunnskolen UDIR-3-2010*. Hentet 27.07 fra <http://www.udir.no/regelverk-og-tilsyn/finn-regelverk/etter-tema/Innhold-i-opplaringen/Udir-3-2010-Bruk-av-alternative-opplaringsarenaer-i-grunnskolen/>
- Utdanningsdirektoratet. (2011). *Elevenes psykososiale skolemiljø. Til deg som er forelder*. Hentet 24.08 fra http://www.udir.no/Upload/Laringsmiljo/brosjyrer/Skolemiljo_foreldrebrosjyre_bokmal.pdf?epslanguage=no
- Utdanningsdirektoratet. (2012a, 10.09.2015). *Klasseledelse*. fra <http://www.udir.no/laring-og-trivsel/klasseledelse/>
- Utdanningsdirektoratet. (2012b, 10.09.2015). *Skape en god læringskultur*. fra <http://www.udir.no/laring-og-trivsel/klasseledelse/laringskultur/>
- Utdanningsdirektoratet. (2012c, 10.09.2015). *Skape en god læringskultur*. Hentet 29.10 fra <http://www.udir.no/laring-og-trivsel/klasseledelse/laringskultur/>
- Utdanningsdirektoratet. (2012d, 10.09.2015). *Sørge for struktur og regler*. Hentet 22.03 fra <http://www.udir.no/laring-og-trivsel/klasseledelse/struktur-og-regler/>
- Utdanningsdirektoratet. (2015). *Retten til et godt psykososialt miljø Udir-2-2010*. Hentet 03.03 fra <http://www.udir.no/regelverk-og-tilsyn/finn-regelverk/etter-tema/Laringsmiljo/Udir-2-2010-psykososialt-miljo/?depth=0&print=1>
- Utdanningsdirektoratet. (2016a, 27.06.2016). *Hva er et godt læringsmiljø?* fra <http://www.udir.no/laring-og-trivsel/laringsmiljo/psykososialt-miljo/hva-er-et-godt-laringsmiljo/>

- Utdanningsdirektoratet. (2016b, 24.06.2016). *Lærer-elev-relasjonen*. Hentet 29.10 fra <http://www.udir.no/laring-og-trivsel/laringsmiljo/psykososialt-miljo/larer-elev-relasjonen>
- Utdanningsdirektoratet. (u.å.). *Klasseledelse*. fra <http://www.udir.no/laring-og-trivsel/klasseledelse/>
- Utklev, A.-E. (2016). *Skoledagens nødvendigheter - om å utvikle gode løsninger på de praktiske utfordringene i skolehverdagen*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Vaughn, S. R., Schumm, J. S., & Sinagub, J. M. (1996). *Focus Group Interviews in Education and Psychology*. Thousand Oaks: SAGE Publications.
- Walker, R. (2003). *Menneskekroppen* (Encyclopedia of the human body). Oslo: Damm.
- Warp, S. (2012). Elevenes psykososiale skolemiljø. I (s. 256-289). Oslo: Cappelen Damm.
- White, S. F., Brislin, S., Sinclair, S., Fowler, K. A., Pope, K., & Blair, R. J. R. (2013). The Relationship between Large Cavum Septum Pellucidum and Antisocial Behavior, Callous-Unemotional Traits and Psychopathy in Adolescents. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 54(5), 575-581.
- Wibeck, V. (2011). *Fokusgrupper : om fokuserade gruppintervjuer som undersøkningsmetode* (2. utg.). Lund: Studentlitteratur.
- Yin, R. K. (2003). *Case study research : design and methods* (3. utg. Applied social research methods series). Thousand Oaks, California: Sage.
- Yin, R. K. (2014). *Case study research : design and methods* (5. utg.). Los Angeles, Calif: SAGE.
- Zeiner, P. (2004a). Historikk og diagnostiske betegnelser. I P. Zeiner (Red.), *Barn og unge med ADHD* (s. 18-71). Vollen: Tell Forlag.
- Zeiner, P. (2004b). Komorbiditet ved ADHD. I P. Zeiner (Red.), *Barn og unge med ADHD* (s. 98-113). Vollen: Tell Forlag.
- Zeiner, P., & Magnussen, F. (2010, 05.02.2012). *Veileder i BUP - Adferdsforstyrrelser*. fra <http://legeforeningen.no/Fagmed/Norsk-barne--og-ungdomspsykiatrisk-forening/Faglig-veileder-for-barne-og-ungdomspsykiatri/Del-2/f-91-atferdsforstyrrelser/>
- Zeiner, P., & Urnes, A.-G. (2002). Tics, Tourette og tvangsførstyrrelser. I B. Gjørum & B. Ellertsen (Red.), *Hjerne og atferd - Utviklingsforstyrrelser hos barn og ungdom i et neurobiologisk perspektiv... et skritt videre* (2. utg.). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Øgrim, G. (2009). AD/HD-I: Oppmerksomhetsforstyrrelser uten hyperaktivitet - en undergruppe av AD/HD. I G. Strand (Red.), *AD/HD, Tourettes syndrom og narkolepsi* (2 utg., s. 57-87). Bergen: Fagbokforlaget.
- Øgrim, G., & Gjørum, B. (2002). Urolige, uoppmerksomme og impulsive barn. I B. Gjørum & B. Ellertsen (Red.), *Hjerne og atferd - Utviklingsforstyrrelser hos barn og ungdom i et neurobiologisk perspektiv... et skritt videre* (2. utg., s. 381-423). Oslo: Gyldendal Akademisk.

Vedlegg

Vedlegg 1 – illustrasjonsbilder i den visuelle metoden «diamanten»

1. Kaos i klasserom



2. Handsopprekning



3. Spisesituasjon



4. Elev smiler v/tavla



5. Snølek



6. Lærer som hysjer



7. Utenfor gruppa



8. Elever i snøen



9. Alene i gangen



10. Sender lapper



11. Løper i gangen



12. To lærere



13. Elever jobber



14. Elev sover



15. Lærer hjelper elev (nye 15)



16. To elever ved tavla



17. Elev ser på tavla



18. Holder hender



Vedlegg 2 – informasjonsskriv til rektor ved xxxxx skole

Mirjam Harkestad Olsen
UiT Norges arktiske universitet, campus Alta
Follums vei 31
9510 Alta

E-post: mho022@uit.no

09.02.15

Søknad om å gjennomføre et forskningsprosjekt ved xxxxxxx skole

Ved UiT Norges arktiske universitet arbeider vi med et flerårig prosjekt med utgangspunkt i tema «ADHD og psykososialt miljø». Vi ønsker å undersøke bredt hvordan elever med ADHD påvirker og blir påvirket av klassemiljøet. Dette vil bli undersøkt gjennom observasjoner og intervju samtaler. Studenter ved master i spesialpedagogikk vil ta del i prosjektet med ulike delprosjekter. Prosjektleder er Mirjam Harkestad Olsen, førsteamanuensis ved UiT Norges arktiske universitet. Prosjektet er godkjent av Personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS (NSD).

Gjennom brukerforeningen ADHD Norge har vi fått samtykke fra ulike foresatte til at deres barn blir fokus i prosjektet. Vi har valgt ut deltakerskoler fra ulike deler av landet. Ved din skole er det foresatte til (navn) som har samtykket. I tillegg til ditt samtykke som skoleleder, må den enkelte deltaker selv ta stilling til om de ønsker å delta og signere en personlig samtykkeerklæring. Denne ligger vedlagt.

Skolen og informantene vil bli anonymisert og vil ikke kunne identifiseres i publikasjoner fra prosjektet. Alle navn vil kodes om i analysearbeidet og prosjektleder vil oppbevare navnelister og utskrifter fra samtaler nedlåst. Ved prosjektslutt vil alle data slettes eller sendes til NSD for fjernlagring.

Vi håper din skole ønsker å delta i forskningsprosjektet, da det vil være til stor hjelp for vårt arbeid og for å øke forståelsen for tilrettelegging for et godt psykososialt miljø i skolen. Også de deltakende lærerne kan få utbytte av å delta i prosjektet i form av nye innsikter omkring klassens psykososiale miljø og ADHD.

Ta gjerne kontakt dersom du har spørsmål.

Med vennlig hilsen
Mirjam H. Olsen

Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjektet

«ADHD og psykososialt miljø»

Bakgrunn og formål

Ved UiT Norges arktiske universitet arbeider vi med et flerårig prosjekt med utgangspunkt i tema «ADHD og psykososialt miljø». Vi ønsker å undersøke bredt hvordan elever med ADHD påvirker og blir påvirket av klasse miljøet. Dette vil bli undersøkt gjennom observasjoner og intervju samtaler. Studenter ved master i spesialpedagogikk vil ta del i prosjektet med ulike delprosjekter. Prosjektleder er Mirjam Harkestad Olsen, førsteamanuensis ved UiT Norges arktiske universitet.

Gjennom en forespørsel via brukerforeningen ADHD Norge har vi fått samtykke fra (navn)s foresatte til å kontakte dere. Rektor har gitt tillatelse til at skolen deltar i prosjektet.

Hva innebærer deltakelse i studien?

Studien retter seg først og fremst mot skolen som arena og datainnsamlingen vil foregå på flere måter. Det vil bli observert i ulike undervisningsøkter og det fysiske miljøet til elevene vil bli kartlagt. Det vil bli gjennomført et gruppeintervju med hele lærerteamet som tar ca. en time og et individuelt forskerintervju med noen av det pedagogiske personalet ved skolen. De individuelle samtaler vil ta 30-40 minutter. Vi vil benytte diktafon under intervju samtaler. I tillegg vil vi benytte oss av en visuell metode hvor elevgrupper og lærergrupper hver for seg samtaler med utgangspunkt i illustrasjonsbilder. Disse gruppeoppgavene vil bli filmet. Prosjektet krever ikke tilgang til elevmapper eller andre sensitive opplysninger angående elever.

Hva skjer med informasjonen?

Alle personopplysninger vil bli behandlet konfidensielt. Verken enkeltpersoner eller skolen vil kunne gjenkjennes i ettertid. Det vil bli brukt fiktive navn i all publisering fra prosjektet. Samtykker, navnelister og utskrift av samtaler vil bli oppbevart nedlåst. Alt av datamateriale vil slettes ved prosjektslutt eller sendes til NSD for fjernlagring.

Frivillig deltakelse

Studien er godkjent av Personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS (NSD). Det er frivillig å delta i studien og du har mulighet til å trekke deg når som helst underveis, uten å måtte begrunne dette nærmere.

Dersom du/dere samtykker i å delta i dette prosjektet, ønsker vi at du/dere skriver under samtykkedelen nedenfor og returnerer til oss. Hvis du/dere har spørsmål, kontakt prosjektleder Mirjam Harkestad Olsen på mho022@uit.no / 997 94 321.

På forhånd tusen takk!

Med vennlig hilsen

Mirjam H. Olsen

Prosjektleder

Samtykke til deltakelse i studien

Jeg har mottatt informasjon om studien og samtykker til å delta i prosjektet

«ADHD og psykososialt miljø».

Navn (blokkbokstaver)

Rolle overfor eleven

Dato

Signatur

- Jeg samtykker til at det observeres i min undervisning*
- Jeg samtykker til å delta i gruppesamtalen med utgangspunkt i illustrasjonsfoto*
- Jeg samtykker til å delta i et fokusgruppeintervju*
- Jeg samtykker til å delta i et individuelt intervju*

Samtykkeskjemaet returneres til

Mirjam H Olsen

UiT Norges arktiske universitet

Follumsvei 31

9510 Alta

Skjema kan også skannes og sendes til mho022@uit.no

Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjektet

«ADHD og psykososialt miljø»

Bakgrunn og formål

Ved UiT Norges arktiske universitet arbeider vi med et flerårig prosjekt med utgangspunkt i tema «ADHD og psykososialt miljø». Vi ønsker å undersøke bredt hvordan elever med ADHD påvirker og blir påvirket av klassemiljøet. Dette vil bli undersøkt gjennom observasjoner og intervjusamtaler. Studenter ved master i spesialpedagogikk vil ta del i prosjektet med ulike delprosjekter. Prosjektleder er Mirjam Harkestad Olsen, førsteamanuensis ved UiT Norges arktiske universitet.

Hva innebærer deltakelse i studien?

Studien retter seg først og fremst mot skolen som arena. Når foresatte har samtykket til deltakelse, tar vi kontakt med elevens skole for å få samtykke fra ledelse og lærere. Det kan bli aktuelt å be om en intervjusamtale med dere som foresatte, for å få en forståelse av konteksten eleven er i og for å få deres syn på det psykososiale miljøet i klassen.

Dersom lærerne samtykker til å delta, vil datainnsamlingen foregå på flere måter. Det vil bli observert i ulike undervisningsøkter og det fysiske miljøet til elevene vil bli kartlagt. Det vil bli gjennomført et gruppeintervju med hele lærerteamet og et individuelt forskerintervju med kontaktlærer. I tillegg vil vi benytte oss av en visuell metode hvor elevgrupper og lærergrupper hver for seg samtaler med utgangspunkt i illustrasjonsbilder. Prosjektet krever ikke tilgang til elevmapper eller andre sensitive opplysninger angående barnet ditt.

Hva skjer med informasjonen om barnet ditt?

Alle personopplysninger vil bli behandlet konfidensielt. Verken enkeltpersoner eller skolen vil kunne gjenkjennes i ettertid. Det vil bli brukt fiktive navn i all publisering fra prosjektet. Samtykker, navnelister og utskrift av samtaler vil bli oppbevart nedlåst. Alt av datamateriale vil slettes ved prosjektslutt eller sendes til NSD for fjernlagring.

Frivillig deltakelse

Studien er godkjent av Personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig

datatjeneste AS (NSD). Det er frivillig å delta i studien og du har mulighet til å trekke deg når som helst underveis, uten å måtte begrunne dette nærmere.

Dersom du/dere samtykker i å delta i dette prosjektet, ønsker vi at du/dere skriver under samtykkedelen nedenfor og returnerer til oss. Hvis du/dere har spørsmål, kontakt prosjektleder Mirjam Harkestad Olsen på mho022@uit.no / 997 94 321

På forhånd tusen takk!

Med vennlig hilsen

Mirjam H. Olsen

Prosjektleder

Samtykke til deltakelse i studien

Jeg har mottatt informasjon om studien og samtykker at skolen til mitt barn kan delta i prosjektet «ADHD og psykososialt miljø».

Navn på barnet

Skole og klassetrinn

Navn på foresatte (blokkbokstaver)

E-mail og telefon, foresatte

Dato

Foresattes signatur

Samtykkeskjemaet returneres til

Mirjam H Olsen

UiT Norges arktiske universitet

Follumsvei 31

9510 Alta

Temaliste for intervju

Problemstilling hovedprosjekt: Hvordan er den gjensidige påvirkningen mellom en elev med en nevrobiologisk vanske og det psykososiale miljøet?

Problemstilling delprosjekt: Hvordan beskriver det pedagogiske personalet den gjensidige påvirkningen mellom det psykososiale klasse miljøet og elever med nevrobiologiske vansker?

Bakgrunnsopplysninger

- Lærers/assistens rolle i klassen og overfor eleven
 - o Kjent eleven hvor lenge
 - o Rolle overfor eleven
 - o Antall timer/uke med eleven
- Arbeidserfaring
- Utdanning

Nevrobiologisk vanske

- Hva forstår lærer/assistent med begrepet?
- Kurs / utdanning / ekstern veiledning
- Annen erfaring (privat)

Psykososialt miljø

- Hva forstår lærer/assistent med begrepet?
- Hvilke faktorer er viktige for å skape et godt psykososialt miljø?
- Hvordan beskrives det psykososiale miljøet i den aktuelle klassen?
- Påvirkes det psykososiale miljøet negativt av at en elev har nevrobiologisk vanske?
 - o Hvis ja, hvordan håndterer læreren/ skolen dette?
 - o Hvis nei, har læreren /skolen gjort noe for å unngå dette?
- Påvirkes det psykososiale miljøet positivt av at en elev har nevrobiologisk vanske?
 - o Hvis ja, hvordan ivaretas dette?
 - o Hvis nei, hva kan årsaken være?
- Påvirkes eleven med nevrobiologisk vanske av det psykososiale miljøet?

- Hvordan?
- Hvorfor?

Metaperspektiv

Hvordan kan man eventuelt jobbe for å få til et godt psykososialt klasse miljø

- I nær fremtid?
- På lang sikt?

