

Hallbjørg Øien

**”Ord blir det fort for mye av,
ordene kan bli som en saus i
hodet”**

En kvalitativ intervjustudie av tre læreres opplevelser av å undervise elever med ADD (Attention Deficit Disorder) i kunst og håndverk

Masteroppgave i spesialpedagogikk
Trondheim, våren 2012

Forord

Dette har vært en interessant, til tider frustrerende og ikke minst opplysende prosess.

Interessant fordi jeg har fått bedre kjennskap til elever med ADD sine utfordringer, og lærernes erfaringer i forhold til å undervise denne elevgruppen.

Frustrerende på grunn av arbeidsmengde og at det til tider har gått litt smått framover. Tankeprosessen har måttet få gå sin gang før skrivearbeidet kunne ta til.

Opplysende i forhold til forskerrollen og de ulike prosesser man gjennomgår i forskerarbeid. Til tross for at dette er et lite stykke forskerarbeid, har jeg fått forståelse underveis for saksgangen og hva forskning innebærer i praksis.

Jeg vil først og fremst rette en takk til min veileder Hans Petter Ulleberg for tålmodig oppfølging og god dialog.

Jeg vil også rette en takk til min statistikkvenninne Hanne. Uten hennes samarbeid i innføring i statistikkens mystiske verden hadde forutsetningen for å fortsette med forskerarbeid ikke vært tilstede.

Hele familiens støtte har vært av vesentlig betydning for at dette prosjektet har vært gjennomførbart. Takk til mine barn som har forsaket mye oppmerksomhet i løpet av siste år. Takk også til min svigerfar som har vært støttende i sine betraktninger rundt oppgaven. Min samboer er årsaken til at jeg i det hele tatt satte i gang med et slikt hasardiøst prosjekt i tillegg til full jobb. Han fortjener en stor takk for det lille puffet, samt støtte underveis i prosessen. ”Lidelsene”; les frustrasjonene, har til tider vært høylytt uttalt.

Vil rette en spesielt stor takk til mine informanter. Uten deres gode beskrivelse og betraktninger rundt egen læring ville ikke denne studien sett dagens lys.

Jeg har lært mye som jeg vil ta med meg inn i undervisningen.

Forståelsen for elever med ADD sine utfordringer, samt hva som er god praksis i forhold til dem vil være av stor betydning for min læring i fortsettelsen.

Juni, 2012

Hallbjørg Øien

Innholdsfortegnelse

1.0 INNLEDNING	5
1.1 STUDIENS FORMÅL	6
1.3 OPPGAVENS OPPBYGNING	7
2.0 TEORETISK UTGANGSPUNKT	8
2.1 ADD	8
2.1.1 Historikk	8
2.1.2 Avklaring av begrepet ADD	9
2.1.3 ADD- oppmerksomhetssvikt	10
2.1.4 Oppmerksomhetsvansker og nedsatte styringsfunksjoner	10
2.1.5 Medisinsk forklaring av ADD	11
2.1.6 Ulike medisinske tiltak for barn med ADD	12
2.1.7 Konsekvenser for elevatferd	12
2.2 MOTIVASJONS- OG MESTRINGSTEORI	13
2.2.1 Indre og ytre motivasjon og behovet for selvbestemmelse	14
2.2.2 Målorientering	15
2.2.3 Forventning om mestring	15
2.2.5 Selververds motivet	16
2.2.6 Attribusjon	17
2.5 TILRETTELEGGING	18
2.5.1 Tilpasset opplæring og likeverdige forutsetninger	18
2.5.2 Pedagogiske prinsipper for tilrettelegging for elever med ADD	19
2.2 KUNST OG HÅNDVERK	21
2.2.1 Rammeverk for faget	21
2.2.2 Grunnleggende ferdigheter i faget	21
2.2.3 Målet for faget	22
2.2.4 Faglige utfordringer	22
2.2.5 Vurdering	24
2.3 LÆRERNES KOMPETANSE OG ELEVER MED ADD	26
2.3.1 Profesjonell kompetanse	26
2.3.2 Teoretisk kunnskap	26
2.3.3 Praksiskunnskap	27
2.3.4 Personlig kompetanse	28
2.3.5 Taus kunnskap	28
3.0 METODE OG METODEVALG	29
3.1 KVALITATIV FORSKNINGSMETODE	29
3.2 INTERVJU SOM METODE	31
3.3 FORSKNINGSPROESSEN	32
3.3.1 Valg av forskningsdeltakere	32
3.3.2 Presentasjon av forskningsdeltakere	33
3.3.3 Presentasjon av lærerne:	33
3.4 FORBEREDELSE TIL INTERVJU	34
3.4.1 Utforming og utprøving av intervju	34
3.5 GJENNOMFØRING AV INTERVJU OG TRANSKRIBERING	35
3.5.1 Intervju	35

3.5.2 <i>Transkribering</i>	36
3.6 ANALYSE OG TOLKNING AV MATERIALET	37
3.7 KVALITET I UNDERSØKELSEN	39
3.7.1 <i>Kvalitet i kvalitativ forskning</i>	39
3.8 ETISKE BETRAKTNINGER	40
4.0 FUNN OG DRØFTING AV HOVEDKATEGORIEN TILRETTELEGGING.....	42
4.2 ORGANISATORISKE FAKTORER - TID OG GRUPPESTØRRELSE	43
4.3 TILLIT OG RELASJON.....	45
4.4 KLASSELEDELSE/ORGANISERING AV UNDERVISNING	48
4.5 TILRETTELEGGING – OPPSUMMERENDE DRØFTING	53
5.0 FUNN OG DRØFTING AV HOVEDKATEGORIEN MESTRING OG MOTIVASJON....	54
5.1 TILTAK OG UTFORDRINGER I FORHOLD TIL FOR MOTIVASJON	55
5.2 MESTRING FOR ELEVER MED ADD I KUNST OG HÅNDVERK.....	58
5.2.1 <i>Utfordringer</i>	59
5.3 MESTRING OG MOTIVASJON - OPPSUMMERENDE DRØFTING	61
6.0 SAMMENFATNING OG KONKLUSJON.....	62
7.0 LITTERATUR.....	65
8.0 VEDLEGG.....	67

1.0 Innledning

Elever som har problemer med å forholde seg til tid, vansker med å sette i gang med og opprettholde aktivitet på egen hånd, problem med å ta i mot beskjeder og gjøre ferdig oppgaver, samt lav motivasjon - ”litt som å trække i sirup.” Dette kan beskrive en elev med diagnosen ADD. I dagens skole møter man som lærer elever med ulike atferdsproblemer og diagnoser. Det forutsetter at lærere har kjennskap til de ulike vanskene og diagnosene, og hva dette innebærer med hensyn til hvilken tilretteleggingen det vil være behov for. Denne studien handler om lærerens tilrettelegging for elever med diagnosen ADD.

Opplæringsloven- *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa (opplæringslova)*

sier at opplæringen skal tilpasses evnene og forutsetningene til den enkelte elev. Dette innebærer at den enkelte skole og lærer, innenfor rammen av ordinær undervisning, så langt det lar seg gjøre, skal tilpasse undervisning til den enkelte elev i alle fag. Elever med diagnosen ADD (Attention deficit disorder) trenger i stor grad denne tilpasningen.

ADHD er et kjent begrep. Fordi aktivitetsnivået er høyt er elevene med ADHD synlige i undervisningssituasjonen og det har vært en del forskning på dette.

I en underkategori av ADHD finner man elevene med diagnosebetegnelsen ADHD- I (*Predominantly Inattentive Type*), også i dagligtale kalt ADD, hovedsakelig uoppmerksom gruppe. I medisinsk diagnostisk sammenheng brukes ikke betegnelsen ADD (Attention deficit disorder), men hyperkinetisk forstyrrelse. I pedagogisk sammenheng benyttet man tidligere ADD, som hos Zeiner m.fl (2007) men har i senere år landet på ADHD-I. Disse elevene har oppmerksomhetssvikt men ikke den ytre uroen som kan være forstyrrende i et klasserom. Jeg har valgt å bruke ADD på bakgrunn av at det er et kjent begrep i dagligtale. Dette er elever som man tidligere muligens har beskrevet som ”late” og uinteressert” og som av den grunn ikke har fått den oppfølgingen de har hatt behov for. ADD har vært en gruppe det har vært vanskelig å plassere og det har derfor ikke vært så mye forskning rundt denne gruppen som rundt elever med ADHD. Hos Stand (2009) nevnes Brown (2000) som hevder at problemer knyttet til oppmerksomhet er vesentlig, men at oppmerksomhetsvansker uten hyperaktivitet i liten grad har vært gjenstand for forskning. Han mener det ut i fra forliggende epidemiologiske studier sannsynligvis har en høyere forekomst enn den kombinerte typen som ADHD er.

Det er de intervjuede læreres opplevelse rundt tilrettelegging for disse elevene jeg ønsker å rette fokus mot i denne studien.

Ut i fra egen erfaring vil man i faget kunst og håndverk, i denne forbindelse ha flere utfordringer som det er viktig å være seg bevisst i forhold til elever med diagnosen ADD. Det

kan for eksempel være at lærer har mange elever som skal veiledes, og at elever med ADD lettere kan bli oversett i praktiske fag. Dette kan føre til at eleven blir passiv og har vansker med å komme i gang igjen uten betydelig motivasjon og hjelp. Andre utfordringer kan være det stadige skifte av aktivitet innenfor tidsrammen for undervisningen da høy grad av fysisk og muntlig aktivitet kan virke distraherende og uoversiktlig for elever med ADD.

Med dette som bakteppe fant jeg det interessant å se nærmere på hvilke erfaringer andre lærere har med disse elevene og hva dette innebærer for dem i undervisningssituasjonen.

1.1 Studiens formål

Jeg underviser i kunst og håndverk og er på den ene side interessert i å få en bedre forståelse for hva disse elevenes problemer kan bestå av, og jeg har som lærer et ønske om å gjøre situasjonen i undervisningen så god og forutsigbar som mulig for disse elevene.

Jeg synes det er viktig å løfte fram betydningen faget kunst og håndverk kan ha i en ellers teoretisk skole for elever med ADD da dette kan være elever som opplever mangel på motivasjon og mestring. Slik jeg ser det har faget en viktig funksjon i skolen på grunn av at det er praktisk rettet. Jeg ønsker å ha et bevisst forhold til egen praksis. Ved å få innsikt i hvilke tanker og erfaringer andre lærere har gjort seg rundt undervisning av elever med ADD, kan ny innsikt kunne føre til endringer i egen praksis og forhåpentligvis vil andre lærere i samme situasjon kunne kjenne seg igjen og dra nytte av de funn jeg gjør.

I melding til Stortinget nummer 18 (Kunnskapsdepartementet, 2011) pekes det på at skolen løpende skal vurdere, variere og endre egen praksis. I denne studien ønsket jeg å fokusere på erfarne læreres subjektive oppfatning og erfaringer med å veilede elever med ADD og hva de ut i fra egne erfaringer, opplever at må ligge til grunn for at opplæringen skal gi disse elevene en opplevelse av motivasjon og mestring i kunst og håndverk. I opplæringslovens generelle del står det at opplæringa skal fremme allsidig utvikling hos elevene og utvikle kunnskapene og ferdighetene deres. Skolen skal gi elevene utfordringer og mål å strekke seg mot, og skal ta hensyn til at elevene har ulike forutsetninger og ulik progresjon, slik at alle kan oppleve gleden ved å mestre og å nå målene sine. Lærere skal fremme et godt læringsmiljø for alle.

Det er viktig å ha bevissthet rundt tilrettelegging av undervisning rundt elevene med ADD fordi konsekvensene ved manglende tilrettelegging kan blant annet føre til at de blir passive.

Ut i fra dette ville jeg gjennomføre en intervjustudie med 3 lærere som underviser i kunst og håndverk og som har elever med ADD i undervisningssituasjonen.

1.2 Problemstilling

Jeg ville i denne studien se på hvilke tilrettelegginger og motivasjonsfaktorer erfarne lærere mente var nødvendige for at elever med ADD skulle oppleve mestring i faget kunst og håndverk. Dette på bakgrunn av fagets egenart og de utfordringene de som lærere hadde spesielt i forhold til elever med ADD som fort kan bli glemt i en travel undervisningssituasjon.

Problemstillingen for studien er:

Hva må lærere som underviser i kunst og håndverk, sett ut i fra egen erfaring, ta hensyn til for at elever med diagnosen ADD (Attention Deficit Disorder) skal få et best mulig utbytte av undervisning/opplæring?

Jeg ønsket å utforske problemstillingen ut fra en kvalitativ tilnærming. Nærmere bestemt en fenomenologisk studie, hvor jeg ønsket å få kunnskap om lærernes erfaringer og opplevelser.

1.3 Oppgavens oppbygning

Oppgaven består av seks kapitler.

I første kapittel presenteres bakgrunn for valg av studie, formål og problemstilling.

Kapittel 2 inneholder teoretisk bakgrunn med historikk, avklaring av diagnose og konsekvenser av ADD. Videre tar jeg for meg motivasjon, mestring og tilrettelegging sett i lys av teori. Så vil faget kunst og håndverk og lærernes kompetanse belyses.

Kapittel 3 består av oppgavens metodedel der jeg tar for meg valg av metode, intervju som metode og forskningsprosessen fra presentasjon av forskningsdeltakere, utarbeidelse av intervjuguide til gjennomføring, transkribering, analyse og tolking av funn. Til slutt vil jeg ta for meg kvalitet i kvalitativ forskning og etiske betraktninger rundt dette.

I kapittel 4 vil man finne presentasjon av empirisk materiale, teoretisk bakgrunn og drøfting knyttet til tilrettelegging.

Kapittel 5 inneholder empiri, teori og drøftinger av resultat knyttet til motivasjon og mestring.

I kapittel 6 sammenfatter jeg oppgaven.

2.0 Teoretisk utgangspunkt

Denne studien omhandler læreres opplevelser av å undervise og tilrettelegge for elever med diagnosen ADD i faget kunst og håndverk. Jeg vil i dette kapittelet ta for meg teori og forskning som omhandler diagnose og pedagogiske tiltak anbefalt i forhold til elevgruppen.

I all undervisning og læring er grad av motivasjon og mestring en sentral faktor. Jeg vil ta for meg teori om motivasjon og mestring samt teori om tilpasset opplæring som er høyst aktuelt ved undervisning av elever med spesielle behov. Tilpasset opplæring er et sentralt aspekt i Kunnskapsløftet-06. (Kunnskapsdepartementet, 2006) Jeg vil også si noe om faget kunst og håndverk beskrive fagets egenart og utfordringer. Videre vil jeg belyse kort om praktisk kunnskap, teoretisk kunnskap og taus kunnskap på bakgrunn av at det er relevant i forhold til å forstå læreres undervisningsstrategier.

2.1 ADD

2.1.1.Historikk

I Zeiner m.fl (2007) omtales undersøkelser gjort på slutten av 60-tallet (av Virginia Douglas) der resultatene gjorde at man mente at oppmerksomhetsforstyrrelsen var den primære forstyrrelsen. En teori gikk ut på at det var for lav aktivitet i visse hjerneområder (såkalt hypoarousal) og at mye bevegelse (hyperaktivitet) og mange ideer (impulsivitet) økte aktiviteten i hjernen. Nyere forskning knytter konsentrasjonsproblemene til evnen til å filtrere bort impulser (disinhibisjon). Russel Barkley (2012) hevder i en artikkel at når man ikke greier å filtrere bort impulser blir man ukonsentrert på grunn av at man har ”for mange ting i hodet samtidig”.

I diagnosesystemet DSM III fra 1980 ble betegnelsen ADD+H (oppmerksomhetsforstyrrelse med hyperaktivitet) og ADD-H (oppmerksomhetsforstyrrelse uten hyperaktivitet) innført. Der inkluderte man resultater fra funn og teorier fra psykologiske tester av hyperaktive barn som viste at svikt i oppmerksomhetsevnen kanskje var den primære vansken. I neste utgave av DSM fra 1987 var den tatt bort da man ikke hadde nok forskningsmessig grunnlag for å definere dette som en egen tilstand. I nåværende utgave av DSM IV (1994, i Strand, 2009) er diagnosen tatt inn under betegnelsen ADHD I. (Hovedsakelig uoppmerksom gruppe) Dette basert på funn som viste at det var mange som hadde konsentrasjonsvansker men som ikke var hyperaktive. På bakgrunn av dette ble ADHD subgruppert i tre typer.

Øgrim (i Zeiner m.fl., 2007) nevner at i Sverige og Danmark har man brukt betegnelsen DAMP (Deficiencies of attention, motor control and perception), svikt i oppmerksomhet, motorisk kontroll og persepsjon/tolkning av sanseinntrykk. Der forutsettes det ikke at man har hyperaktivitet eller impulsiv atferd i tillegg. Denne betegnelsen har ikke fått internasjonal utbredelse.

2.1.2 Avklaring av begrepet ADD

ADHD eller Attention Deficit Hyperactivity Disorder er en nevropsykiatrisk lidelse kjennetegnet ved hyperaktivitet, impulsivitet og konsentrasjonsproblemer. (Zeiner, i Zeiner m.fl. 2007) I Norge brukes diagnosesystemet ICD 10 (International Classification of Diseases, tiende utgave) som ble utviklet av Verdens helseorganisasjon (WHO). (Strand, 2009) Der benyttes ikke betegnelsen ADHD, men ”hyperkinetisk forstyrrelse” (HKF). Den amerikanske psykiaterforeningens diagnostiske system kalles DSM-IV (Diagnostic and Statistical Manual, fjerde utgave). Begge diagnosesystemene inneholder 18 kriterier, men ICD 10 har strengere diagnostiske kriterier enn DSM-IV. Kriteriene både for oppmerksomhetssvikt, impulsivitet og hyperaktivitet må her være oppfylt for at man skal kunne si at det foreligger en hyperkinetisk forstyrrelse. Jeg velger å benytte DSM-IV sine kriterier fordi DSM-IV gir grunnlag for å sette en ADHD-diagnose utelukkende på grunnlag av oppmerksomhetsvansker, hovedsakelig uoppmerksom type (*predominantly inattentive type*) (Strand, 2009) Kriteriebeskrivelse ligger som vedlegg 1.

ADHD deles der inn i tre undergrupper:

ADHD-H, hovedsaklig hyperaktiv- impulsiv type betegner de som først og fremst er hyperaktive og impulsive (*Predominantly Hyperactive/Impulsive Type*).

Hyperaktivitet blir hos Zeiner m.fl (2007) beskrevet som at aktivitetsnivået er betydelig over det som er vanlig sett i forhold til alder og kjønn. Det kan vise seg på flere måter, som at de beveger seg hele tiden og ikke greier å sitte stille. Ofte er de urolige med hender og føtter og bedriver stadig plukking og tromming. Disse barna beveger seg stadig rundt og har vanskelig for å leke rolig. De er beskrevet som om de ”er drevet av en motor” og de snakker mye.

Impulsivitet beskrives som at det er flere impulser enn det som er hensiktsmessig. Det kan beskrives som at impulser og ideer kommer ut ukontrollert. Dette gir seg utslag i at de handler før de får tenkt seg om og at de ikke greier å vente. Ofte svarer de på spørsmål før spørsmålet er ferdigstilt. De er utålmodige og kan stadig avbryte andre i aktivitet eller samtale. De får nye ideer hele tiden og kan gjøre ubetenksomme og av og til, farlige ting. (Zeiner m.fl. 2007)

ADHD- I, hovedsakelig uoppmerksom type omfatter de som først og fremst har konsentrasjonsproblemer (*Predominantly Inattentive Type*)

Konsentrasjonsproblemer handler om at mennesker med ADHD har problemer med å konsentrere seg om, eller å være oppmerksom på oppgaver på en adekvat måte. Dette gir seg utslag i at man ikke greier å konsentrere seg lenge av gangen og at man fort mister interesse for det man holder på med (vigilans). De blir lett distraheret og har problemer med å organisere og planlegge oppgaver samt å følge beskjeder eller instruksjoner. De har også motstand mot å sette seg ned med oppgaver som krever innsats over lengre tid og glemmer eller mister ting som trengs til oppgaver. (Zeiner m.fl. 2007)

Den tredje gruppen er ADHD-C, kombinert type omhandler de som har en kombinasjon av de to overfornevnte gruppene (*Combined Type*)

Denne oppgaven omhandler undervisning av barn/ungdommer med diagnosen ADHD-I, hovedsakelig uoppmerksom type, også i dagligtale kalt ADD (Attention Deficit Disorder)

2.1.3 ADD- oppmerksomhetssvikt.

I følge Brown (2005) har personer med ADD kroniske problemer med å fokusere sin oppmerksomhet, organisere arbeidet sitt, opprettholde innsatsen sin og utnytte arbeidsminnet sitt. De kan til tider fokusere på oppgaver som interesserer dem over lengre perioder, men sliter med å fokusere på andre oppgaver i hverdagen. Dette kan ses på som en svakhet i viljestyrke, og de er med urette betegnet som late.

2.1.4 Oppmerksomhetsvansker og nedsatte styringsfunksjoner

Det hersker en viss faglig uenighet om hvilke prosesser oppmerksomhet består av, og det finnes ulike måter å dele dette inn i. (Øgrim i Strand, 2009)

Thomas E. Brown regnes som en kapasitet på ADD. Han sier i *Attention deficit Disorder: The Unfocused Mind in Children and Adults* (2005) at oppmerksomhet er en kompleks, mangesidig funksjon. Han har utviklet en modell med 6 områder der han beskriver de komplekse kognitive styringsfunksjonene som er svekket hos mennesker med ADD. Disse områdene samsvarer noen steder med det Øgrim (i Strand, 2009) lister opp og jeg trekker derfor inn de samsvarende beskrivelsene.

Det første området er *aktivering* som omhandler evne til å organisere oppgaver og materialer, estimering av tid, prioritering av oppgaver og å komme i gang med oppgaver. Personer med ADD har ofte vansker med å komme i gang med oppgaver og å forholde seg til tid.

Det andre området hos Brown er *fokus* som sier noe om evne til å fokusere, opprettholde fokus og skifte fokus på oppgaver. Hos Øgrim (i Strand, 2009) omtales dette som

fleksibilitet der det handler om evne til å skifte fokus for oppmerksomhet raskt og smidig. Mange med ADD har liten styring på egen oppmerksomhet og kan hyperfokusere slik at de ikke får med seg det som foregår rundt dem, eller de blir lett distraheret av ting som skjer rundt dem, eller av egne tanker.

Et tredje område kaller Brown *effort, årvåkenhet* som Øgrim (i Strand, 2009) kaller prosesseringshastighet. Dette sier noe om evne til å opprettholde innsats. Dette handler om tiden det tar fra stimuli registreres til de er bearbeidet og lagret og man har gitt et svar eller satt i gang med en handling. Personer med ADD kan utføre kortsiktige prosjektet men har vansker med vedvarende innsats over tid.

Det fjerde området Brown omtaler er *emotion, følelse* der han beskriver vansker med å administrere følelser som bl.a. frustrasjon, sinne, skuffelse m.m. Dette inngår ikke i DSM-IV sine kriterier, men mange med ADD beskriver dette som følelser som invaderer dem og som gjør det vanskelig for dem å ha oppmerksomhet på noe annet.

Femte område kaller Brown *minne, eller arbeidsminne* (Øgrim i Strand, 2009). Det handler om å huske og tenke samtidig. Dette kan eksemplifiseres ved lesing der man må huske første del av en setning samtidig som man skal lese seg gjennom den siste delen for å hente ut mening. Dette er mentalt utfordrende og mange med ADD har nedsatt arbeidsminnefunksjon. Det sjette området Brown lister opp er *handling* som dreier seg om selvregulering av handling. Personer med ADD rapporterer at de er for impulsive i forhold til hva de sier og gjør og at de ofte drar konklusjoner for raskt. De har også problemer med å se sammenhenger og har vansker med å regulere egen atferd.

2.1.5 Medisinsk forklaring av ADD

Dramsdal (2012) viste i et foredrag om ADHD på NTNU til at de aller fleste (90%) utvikler ADHD på grunn av genetiske faktorer. Hos 10% er årsaken kanskje en medfødt hjeneskade. Dette samsvarer med det Øgrim (i Zeiner m.fl., 2007) sier om at man tror at det er de samme årsaksfaktorer som ligger bak ADHD og ADD, og at det hos de fleste dreier seg om en arvelig disposisjon som fører til en annerledes biokjemi i de fremre områder av hjernen. Som vist hos Dramsdal (2012) har man funnet sammenheng mellom avvik som er påvist i dopaminreseptor 4 genet sentralt i hjernen som fører til nedsatt effekt av dopamin. Nedsatt effekt av dopamin fører til nedsatt aktivitet i fremre del av hjernen og nedsatt evne til å hemme impulser og dermed å vente og tenke før handling. Øgrim i Zeiner m.fl. (2007) påpeker at neurotransmitterne (også kalt overføringsstoffene) dopamin og noradrenalin er sentrale da deres oppgave er å bringe signaler fra en nervecelle til den neste. Jeg vil komme inn på

medisinske tiltak som kan avhjelpe nedsatt effekt av dopamin i neste del som omhandler ulike tiltak for barn ned ADD.

2.1.6 Ulike medisinske tiltak for barn med ADD

Jeg vil her kort gå inn på ulike tiltak i forhold til elever med diagnosen ADD.

I medisinsk terminologi beskrives ADD som en lidelse og legen Russel Barkley (2012) sier at ingen behandling kan kurere lidelsen, men det finnes tiltak som bedrer eller demper symptomene. Dette kan være utdanning og veiledning av foreldre og skolens personale om diagnose og tiltak, der blant annet opplæring i adferdsmodifikasjon kan være et eksempel. For barnet kan sosial trening være effektivt. I følge Barkley (2012) har man også sett effekt av endringer i kosthold. Forskning viser imidlertid at den største effekten som har vist seg i forhold til forbedring av symptomene er ved bruk av sentralstimulerende medikamenter (Ibid). Ved bruk av medikamenter kan konsentrasjonen økes slik at man når inn med andre tiltak. Hos en artikkel av Brown gjengitt i Attitude magazine (april/mai utgaven 2006) vises det til over 200 velkontrollerte studier som har vist effekten av sentralstimulerende medisiner. Den viktigste effekten av medisiner brukt for ADD er å legge til rette utgivelsen/utsendelse av, og for å hemme reopptak av dopamin og noradrenalin. I Norge benyttes vanligst Ritalin, Concerta eller Strattera (Felleskatalogen, 2012)

Dette er et tiltak som skolen ofte har liten innflytelse på, men som de bør ha kjennskap til at er iverksatt. Det som er viktig i denne studien er hvordan man som lærer kan legge til rette for dem i skolesituasjonen og hvilke pedagogiske prinsipper man må legge til grunn for å sikre elevene god og tilrettelagt undervisning.

2.1.7 Konsekvenser for elevatferd

ADD (Attention Deficit Disorder) innebærer at elevene har oppmerksomhetssvikt men ikke den ytre uroen som kan være forstyrrende i et klasserom. Det kan komme til uttrykk i form av manglende selektiv oppmerksomhet og at de sliter med vedvarende oppmerksomhet over tid. De får med andre ord for mange inntrykk slik at de ikke klarer å fokusere på de oppgaver som det er forventet at de skal mestre, og de klarer ikke å sortere hva som er viktig i settingen. De kan også oppleves som påfallende passive. (Øgrim i Zeiner m.fl., 2007)

Elevenes passive atferd kan være en av grunnene til at de blir diagnostisert senere enn barn med ADHD, hyperaktiv type eller ADHD kombinert type. (Ibid).

Før diagnosemanualen DSM-IV ble laget gjorde man undersøkelser av forekomst for de ulike undergruppene av ADHD hos barn.

Når ADHD ble sammenlignet med ADD fant man at ADD- barna var noe eldre da de ble diagnostisert enn de med ADHD. Sannsynligvis er årsaken til det at hyperaktivitet og impulsivitet er mer synlig enn rene oppmerksomhetsvansker, som ofte først trer fram etter en tids skolegang. (Øgrim s 147, i Zeiner m.fl., 2007)

Når barn kommer i puberteten skjer det en markert mental modning som bl. a. ser ut til å ha en sammenheng med fysiske endringer i hjernens fremre områder. Det forventes større evne til konsentrasjon, vurdering, problemløsning, planlegging og abstraksjon jo eldre barna blir. Dette er funksjoner som de med ADD gjerne sliter med. Ungdomsårene kan derfor bli spesielt strevsomme for elever med ADD. (Øgrim i Zeiner m.fl., 2007) Min studie baserer seg på intervju med lærere i ungdomsskolen.

Mange barn med konsentrasjonsvansker har også vist seg å ha visse motoriske vansker i varierende grad. (Strand, 2009)

Elever med ADD har betydelige problemer både med å tilegne seg fagstoff og etablere gode relasjoner med jevnaldrende. Likevel er det ikke alltid like lett for omgivelsene å registrere disse elevenes vansker med oppmerksomhet i tide. (Øzerk, 2007) Det kan være en årsak til at tiltak ikke blir satt inn på et tidlig stadium. Konsekvensene av dette kan være at elevene opplever lavere mestring og dermed lavere motivasjon i skolehverdagen.

2.2 Motivasjons- og mestringsteori

I Oppl.l. § 1-2 og den generelle delen av læreplanverket står det : ”Motiverte elever har lyst til å lære, held ut lenge, er nysgjerrige og viser evne til å arbeide målretta”.

Motivasjon beskrives hos Skaalvik og Skaalvik (2005) som en drivkraft som har betydning for atferd både når det gjelder retning, intensitet og utholdenhet. Motivasjon viser seg gjennom elevenes observerte atferd, men man kan ikke av dette trekke slutninger om hvorfor eleven er motivert, hva eleven er motivert for eller hva som er elevens mål.

I og med at skolesituasjonen er en prestasjonssituasjon omtaler teoretikere som prøver å forstå og forklare adferd i slike situasjoner dette som prestasjonsmotivasjon. (Skaalvik og Skaalvik, 2005) Prestasjonsmotivasjon er i følge Imsen (2009) trang til å utføre noe som er bra i forhold til en eller annen form for kvalitetsstandard. Motivasjonsteoretikere ser på motivasjon som en situasjonsbestemt tilstand som blir påvirket av verdier, erfaringer, selvvurdering og forventninger. (Ibid) Nyere kognitiv forskning har hatt hovedvekt på selvpoppfatning som forklaring på motivasjon. Det er en nær sammenheng mellom selvpoppfatning og motivasjon. (Skaalvik og Skaalvik, 2005)

2.2.1 Indre og ytre motivasjon og behovet for selvbestemmelse

Det er i pedagogisk litteratur vanlig å skille mellom indre og ytre motivasjon.

Ytre motivasjon omhandler aktiviteter som er ytre påvirket, som benevnes som ytre kontroll. Dette kan være aktiviteter som er påvirket av forventning om belønning, trussel om straff eller tvang.

Indre motivasjon er definert som atferd som individet har interesse for eller finner lystbetont og som ikke er avhengig av påfølgende belønning eller ytre konsekvenser. (Skaalvik og Skaalvik, 2005). De nevner både White (1959), som hevdet at mennesket har behov for å føle seg kompetent og at dette behovet leder til utforskning, og Piaget (1952) som hevdet at mennesket har et naturlig behov for å utvikle og praktisere nye ferdigheter.

(Skaalvik og Skaalvik, 2005) omtaler Deci og Ryan (2000) sin teori om indre motivasjon.

De har kombinert to tilnærminger til indre motivasjon; det ene er indre motivert atferd som ikke er avhengig av ytre belønning, og det andre er som en funksjon av grunnleggende psykologiske behov. De fremhever tre behov som ligger til grunn for indre motivert atferd; behov for kompetanse, behov for selvbestemmelse og behov for tilhørighet.

De hevder at den indre motiverte atferd springer ut av interesse og lyst til å utføre en aktivitet, men for at aktiviteten skal vedvare eller gjentas må den tilfredsstillende behov for kompetanse, selvbestemmelse og tilhørighet. (Skaalvik og Skaalvik, 2005)

Behov for kompetanse handler om en følelse av tilfredsstillende når man behersker en aktivitet og derav lyst til å fortsette og gjenta aktiviteten. Deci og Ryan (2000, i Skaalvik og Skaalvik, 2005) vektlegger det affektive siden av opplevelsen. Behov for selvbestemmelse handler om aktiviteter som springer ut fra indre kontroll, et behov som handler om å utføre en aktivitet ut i fra egen fri vilje.

Behov for tilhørighet handler om behovet for sosial tilhørighet og inkludering, f. eks i klassesammenheng.

Forskning viser at motivasjon for skolearbeid er positivt relatert til et ønske og en mulighet til å samarbeide med klassekamerater og til å få sosial og emosjonell støtte fra lærerne (Ryan, 2001, Wentzel, 1999, i Skaalvik og Skaalvik, 2005) Deres teori tar utgangspunkt i at mennesket har et grunnleggende behov for positiv selvoppfatning og anerkjennelse. Dette gjelder også for elever med ADD som har et ekstra behov for støtte fra lærere for å oppnå kompetanse. Dette kan for eksempel være ved å gi ros når andre hører på. Da denne elevgruppen kan ha problemer med å etablere relasjoner med jevnaldrende vil positive mestringsopplevelse i gruppen kunne bidra til anerkjennelse fra medelever, og videre

tilfredsstillelse av å beherske. Dette kan igjen føre til at elevene med ADD utfører oppgaver ut i fra indre motivasjon.

2.2.2 Målorientering

Motivasjonsteoretikere skiller mellom konkrete mål for en oppgave som handler om et oppnådd resultat, og målorientering som er grunnen til at eleven utfører oppgaven.

Målorientering er den underliggende motivasjonen som påvirker de konkrete målene. (Skaalvik og Skaalvik, 2005) De skiller videre mellom *oppgaveorientering* og *egoorientering*. Oppgaveorienterte elever har som mål å lære mer og få økt forståelse, innsikt eller forbedre ferdigheter. De legger større vekt på å oppnå kompetanse via innsats og ser på evner som foranderlig gjennom innsats. Opplevelse av kompetanse blir hos dem avhengig av at de øker sine ferdigheter og forbedrer seg i forhold til egne prestasjoner (Nicholls, 1983, i Skaalvik og Skaalvik, 2005)

Hos egoorienterte elever er ikke læringen et mål i seg selv, men kompetansen er mer avhengig av hvordan de presterer i forhold til andre. (Ibid) De ser på evner som en stabil og lite foranderlig egenskap og foretrekker å mestre aktivitet ved å yte liten innsats da det vitner om gode evner. Høy innsats vitner for dem om lav kompetanse (Dweck, 1986, i Skaalvik og Skaalvik, 2005). Forskere skiller mellom *offensiv egoorientering* som handler om å vise bedre kompetanse og bli best, og *defensiv egoorientering* der eleven har som mål å unngå å framstå i et uheldig lys (Skaalvik og Skaalvik, 2005). Elever med offensiv egoorientering har høye forventninger om mestring, mens elever med defensiv egoorientering har lav forventning til mestring. Skaalvik og Skaalvik (2005) viser til Duda og Nicholls (1992) som viser til at det er sterk sammenheng mellom målorientering og attribusjon av prestasjon til evner, og mellom oppgaveorientering og attribusjon til innsats. Man kan tenke seg at enkelte elever med ADD er å finne i gruppen med defensiv egoorientering fordi oppmerksomhetssvikten kan føre til at de ikke får med seg alle nødvendige opplysninger, samt at de gjerne vil bli raskt ferdig med oppgavene. Dette kan føre til at sluttresultatet blir dårlig og at elevene har behov for å bortforklare det dårlige resultatet for å unngå å havne i et dårlig lys.

2.2.3 Forventning om mestring

I følge Skaalvik og Skaalvik (2005) blir forventning om mestring og nederlag i konkrete situasjoner sett som et resultat av tidligere erfaringer med å mestre tilsvarende oppgaver. Forskning har vist at personens tolkning av suksess eller nederlag har betydning for

forventninger om suksess og at verdien av suksess og nederlag handler om hvor viktig det er for personen å lykkes eller å unngå å mislykkes i konkrete situasjoner.

Bandura sin teori om ”self-efficacy” tar for seg forventninger om mestring og vektlegger personens tolkning av mestringserfaringene. ”Self-efficacy” er en persons forventning om å kunne utføre en bestemt handling (Bandura, 1986, i Skaalvik og Skaalvik, 2005). Dette handler om personens forventning om hvor godt han eller hun vil være i stand til å planlegge og utføre handlinger for å mestre bestemte oppgaver. Dette kaller Bandura *effiacy expectations*. Han beskriver også *outcome expectations* som handler om forventninger om hva som vil skje hvis man greier oppgaven. (Ibid)

Mestringsforventninger er bestemmende for valg av aktivitet, innsats og utholdenhet. (Skaalvik og Skaalvik, 2005) Elever som tviler på egen kompetanse har liten forventning om å mestre og vil senke innsatsen eller gi opp når han eller hun møter problemer. Elever som har forventning om mestring har høyere utholdenhet. Disse elevene lærer også bedre og løser flere problemer i følge Skaalvik og Skaalvik (2005).

Bandura mener elevenes måte å betrakte evner på har en innvirkning på deres forventninger om mestring. Hvis eleven ser på evner som noe konstant eller stabilt, vil feiling i en oppgave redusere forventninger om mestring og eleven vil vurdere seg selv negativt. Hvis derimot eleven ser på evner som noe man erverver seg via innsats og som del av læringsprosessen, vil feiling underveis ikke virke negativt inn på forventningene om å mestre oppgaven.

Imsen (2009) sier at hvis et sterkt mestringsmotiv skal slå ut i sterk motivasjon, må oppgavene ikke være for vanskelige, men heller ikke for lette. Oppgavesituasjoner der personen ser både mulighet for å lykkes og en viss usikkerhet i forhold til å lykkes er mest gunstig i forhold til å utløse motivasjon som ligger latent i mestringsmotivet. Situasjonen må med andre ord vekke en moderat forventning om å lykkes. Dette gjelder også for elevene med ADD. Tilpasning av oppgaver for denne elevgruppen blir vesentlig for at de skal oppleve motivasjon for å gå i gang med oppgaven.

2.2.5 Selvverdsmotivet

Flere teoretikere tar utgangspunkt i at mennesket har behov for å vurdere seg selv positivt og at det vil ta i bruk beskyttelsesmekanismer når det opplever at selvverdet blir truet. (Skaalvik og Skaalvik, 2005). Blandt dem er Covington som har utviklet en teori for å forklare hva som kan virke truende for elevens selvverd og hvilke konsekvenser det har for deres atferd i skolesituasjonen. (Ibid). Selverdsteorien bygger på forutsetningen om at elevene har behov for å verdsette seg selv og at de vil forsøke å beskytte selvverdet hvis det blir truet. Elevens

oppfatning av egne evner har betydning for selvverd, fordi evner blir ansett som viktigste årsak til suksess og gode prestasjoner, noe som blir verdsatt i vårt vestlige samfunn. Mangel på evner ses på som årsak til nederlag og lavt selvverd mens gode evner blir knyttet til gode prestasjoner og økt selvverd. Innsats blir sett på som en faktor som også har innvirkning på prestasjoner. Forventninger om hvorvidt man vil lykkes er vesentlig i selvverdsteorien. Lav innsats mener Covington (1984, i Skaalvik og Skaalvik, 2005) kan være en konsekvens av behov for å beskytte selvverdet. Når forventning om å lykkes er lav, kan elevene bruke lav innsats og ikke evner som forklaring på lav mestring og dermed beskytte selvverdet.

Det kan tenkes at elever med ADD som i utgangspunktet kan ha lav innsats på grunn av diagnosen, vil kunne bruke forklaring om lav innsats for å beskytte selvverdet hvis resultatet ikke blir tilfredsstillende.

2.2.6 Attribusjon

Attribusjon handler om hvordan vi forklarer og tolker årsak til egen atferd noe som har innvirkning på selvvurdering og forventninger om mestring. (Skaalvik og Skaalvik, 2005; Imsen, 2009) Attribusjonsteoretikere skiller mellom *internal attribusjon* hvor mestring forklares med indre faktorer som f. eks egne evner og innsats, og *eksternal attribusjon* som tilskrives ytre påvirkning i form av f.eks vanskegrad, flaks, lav innsats, dårlige lærevilkår.

I tillegg er grad av kontrollbarhet en medvirkende faktor. (Ibid). Dette kan eksemplifiseres ved at evner er en indre faktor (medfødt) som eleven ikke har kontroll på, mens flid og innsats er en indre faktor som eleven har kontroll på. På den andre siden er flaks en ytre faktor som er ikke er kontrollerbar, mens valg av vanskegrad kan kontrolleres. (Ibid) Hvis en elev skal opprettholde attribusjon til innsats må eleven oppleve at innsats nytter, og det er viktig at eleven får tilpasset undervisning på sitt nivå som kan ledes til mestringserfaring. (Skaalvik og Skaalvik, 2005) Vi kan hjelpe eleven til å se sine egne tolkninger og se på hvordan vi kan korrigere elevenes tolkninger (Imsen, 2009).

Imsen (2009) peker på at elever med høy selvoppfatning ofte tolker suksess med indre faktorer som evner og innsats., mens elever med lav selvoppfatning tolker suksess med ytre faktorer som f.eks flaks. Omvendt tolker elever med høy selvoppfatning nederlag med ytre faktorer (uflaks), mens elever med lav selvoppfatning tolker nederlag ut i fra indre faktorer (manglende evner)

Med utgangspunkt i Deci og Ryans teori som beskrevet overfor mener Skaalvik og Skaalvik (2005) at tilpasset undervisning er nøkkelen til indre motivasjon fordi følelse av kompetanse krever at undervisning og oppgaver er tilpasset elevenes forutsetninger, da for vanskelige oppgaver ikke gir opplevelse av kompetanse. Ikke minst gjelder dette elever med

ADD som trenger særskilt tilrettelegging for å komme i gang med oppgaver og for å opprettholde innsats underveis.

2.5 Tilrettelegging

2.5.1 Tilpasset opplæring og likeverdige forutsetninger

Tilpassa opplæring innanfor fellesskapet er eit grunnleggjande element i fellesskolen. Opplæringa skal leggjast til rette slik at elevane skal kunne gi noko til fellesskapet og også kunne oppleve glede ved å meistre og å nå måla sine. (...)Tilpassa opplæring for kvar einskild elev er kjenneteikna ved variasjon i bruk av lærestoff, arbeidsmåtar og læremiddel og variasjon i organisering av og intensitet i opplæringa.

(Oppl.l. § 1-2 og kap. 5, og den generelle delen av læreplanverket)

Imsen (2009) oppsummerer prinsippet om tilpasset opplæring kort med at alle elever har rett til å få opplæring i samsvar med de evnene og forutsetningene de har. Dette for at de skal få best mulig utviklingsvilkår . Det blir skolens oppgave å legge til rette for at undervisningen passer for alle elever. Videre sier hun at dette vil ha praktiske konsekvenser med hensyn til valg av lærestoff og aktiviteter, hvordan læringsmiljøet og arbeids-og samværsformer er tilrettelagt. Tilpasset opplæring griper således inn i alt pedagogisk arbeid i skolen (Ibid).

Tilpasset opplæring i kunst og håndverk kan være at man skjærer elevene slik at de har mulighet til å sitte med sitt arbeid i et mindre rom eller et stykke unna andre elever slik at de får arbeidsro. En annen tilpasning kan være at man reduserer omfanget av oppgave samt at man utvider fristen for utførelse av oppgaven. Dette er tiltak som kan hjelpe elever med ADD slik at de kommer i mål med å levere et ferdig produkt. Det kan sammenlignes med det Imsen (2009) benevner som differansiering i vanskegrad som handler om at alle skal gjennomgå samme tema men med ulik vanskegrad og i ulikt tempo. Ved å gå gjennom oppgaver og oppgavetekst sammen med eleven individuelt vil man ha bedre kontroll over hva eleven får med seg da man kan gi dem mulighet til å spørre om ting de opplever som uklart, eller om hvordan oppgaven kan løses. I praktisk-estetiske fag driver man kontinuerlig personlig veiledning gjennom prosessen. På den måten kan man ivareta aspektet om tett oppfølging som mange elever har behov for. Hos Zeiner m.fl. (2007) nevnes det at mange elever med ADD har en umoden kognitiv læringsstil og at de sjelden analyserer oppgavene og velger metoder som ikke passer. De vil gjerne bli fort ferdig og mange vil der for ha utbytte av å få hjelp til å strukturere stoffet. Elever jobber i forskjellig tempo uavhengig av om de er faglig sterke eller ikke, og da er oppfølgingen heller ikke så synlig rettet mot enkeltelever da alle blir fulgt opp

individuell på det stadiet de er i prosessen. Dette kan knyttes til behovet for tilhørighet, at man ikke skiller seg ut men er en del av et fellesskap. (Deci og Ryan 2000, i Skaalvik og Skaalvik, 2005)

Et nyttig tiltak for elever med ADD kan være å ha en assistent inne i undervisningen. Da vil man kunne ivareta elever som trenger ekstra hjelp enten det er for å holde eleven i gang, eller for å hjelpe eleven fysisk hvis de sliter motorisk. Dette er også en ressurs som kan komme flere elever til gode. I kunst og håndverk er klasser ofte delt inn i mindre grupper. Dette er en tilpasning som gagnar elever som har behov for ekstra hjelp eller tettere oppfølging. De to sistnevnte tiltakene er regulert av ressursmessige rammer (rammetimetallet) og er et økonomisk anliggende. (Imsen, 2009) Tilpasninger for elever med ADD er av vesentlig betydning for om de vil ha utbytte av undervisningen. Det er da viktig å ha kjennskap til hvilke pedagogiske prinsipper som er av betydning for tilretteleggingen for denne elevgruppen.

2.5.2 Pedagogiske prinsipper for tilrettelegging for elever med ADD

Olsson og Olsson (2005) sier at barn med konsentrasjonsvansker skiller seg fra jevnaldrende både i forhold til hvordan de opplever hendelser og i forhold til hvordan de bearbeider abstrakt kunnskap og at de derfor har et større behov for konkret kobling og illustrerende materiale for å utvikle sin tankeprosess. Det blir da viktig å tilpasse oppgavene til elevenes kunnskapsnivå for at de skal kunne konsentrere seg om oppgaven. Videre sier de at for å oppnå dette må læreren ha kunnskaper om elevens sterke og svake sider og ha en realistisk forventning til elevens prestasjonsnivå. I følge Olsson og Olsson (2005) har barn med oppmerksomhetssvikt vansker med å konsentrere seg om lange og teoretiske forklaringer og de har lettere for å holde konsentrasjonen når de arbeider med praktiske oppgaver. Lærere som jobber med barn med konsentrasjonsvansker kan ofte føle seg usikker og ha en opplevelse av å mislykkes i sin pedagogiske virksomhet, noe som kan føre til dårlig samvittighet. Lærere kan også oppleve at man ikke når inn til eleven med instruksjoner og resonnement og det er da viktig at lærer forstår at elevens reaksjon har sin bakgrunn i oppmerksomhetssvikten og ikke i at eleven er lat eller umotivert. Hvis man som lærer lykkes i å kontrollere sine følelsesreaksjoner og møte eleven med forståelse kan man gi positiv respons, noe elever med konsentrasjonsvansker har stort behov for. I følge Kadesjö (2001) referert hos Olsson og Olsson (2005) må man i all pedagogisk virksomhet i forhold til elever som har konsentrasjonsvansker ha barnets tanker, forestillingsverden og strategier som utgangspunkt. Det er lærerens oppgave å hjelpe eleven med å skape sammenheng mellom

egne erfaringer og den nye informasjonen de får, hvis ikke mener han at innlæringsprosessen vil mislykkes. Elever med konsentrasjonsproblemer trenger hjelp til å stoppe opp og reflektere over hvordan de skal løse ulike oppgaver.

I boken *Barn med konsentrasjonsvårigheter* nevner Kadesjö (2001) tiltak som kan hjelpe elever med ADD med å utvikle en selvstendig refleksjon og ved det øke sin evne til å løse problemer. Dette kan være å stille spørsmål som: Hva går oppgaven ut på? Da må barnet med egne ord benevne hvordan oppgaven er forstått og man kan forsikre seg om dette. Et annet spørsmål er: Hvilke mulige løsninger finnes? Ved å sette ord på sine handlinger kan det bli bevisst hvordan det kan løse oppgaven. Et tredje spørsmål som kan være nyttig er: Hvilken informasjon inneholder teksten? Da må barnet lete etter nøkkelord og selv sammenfatte teksten. Et siste spørsmål kan være: Hvordan kom jeg fram til resultatet? Barn med konsentrasjonsproblemer er ofte fornøyd når oppgaven er gjort, og har ikke alltid resultatet i fokus. Det er da viktig at de må oppmuntres til å granske sitt eget arbeid og beskrive hvordan de kom fram til løsningen. Kadesjö (2001) beskriver også andre tiltak for elever med ADD, som å være tydelig når man presenterer en oppgave samt å hjelpe eleven med struktur av informasjonen som er viktig for oppgaveløsningen. For å øke motivasjonen bør man dele opp oppgaver i delmål og visualisere informasjon og oppgaver ved å bruke bilder og illustrasjoner. Dette ut i fra deres behov om konkretisering som tidligere nevnt.

Underveis i oppgaveløsningen er det viktig å gi umiddelbar feedback og gi ros når andre hører på samt å hjelpe eleven med å bli bevisst sitt aktivitetsnivå for å opprettholde aktiviteten.

Det er også nødvendig å ta passende avbrudd og pauser for å hjelpe barnet med opprettholde oppmerksomheten mot oppgaven. Hvis barnet ofte mislykkes og ikke forstår hvorfor, vil det senke ambisjonsnivået. Ved å vise at barnet faktisk får til mer enn det han /hun tror trenger barnet hjelp til å bli bevisst hva som forstyrrer dem i oppgaveløsningen og det vil være av betydning å hjelpe elevene til å bli bevisst om hva som styrer deres innlæringsprosess.

Et grunnleggende og avgjørende og pedagogiske prinsipp er i følge Olsson og Olsson (2005) er at det er en positiv relasjon mellom de voksne og elevene i skolen.

"Barn lär sig mer av vuxna de tycker om än av vuxna de har et dårlig förhållande till"

(Klein, 1989, i Olsson og Olsson, 2005)

De sier at det er de voksne som har ansvaret for å utvikle et forhold til eleven som er preget av tillit, forståelse og omsorg for å fremme samarbeidsvilje og motivasjon.

I forhold til elevene med diagnosen ADD peker de på at rettferdighet av og til kan være at noen får mer oppmerksomhet en andre og at noen elever slipper å gjøre det andre elever må. Det er viktig at relasjonene mellom elev og lærer er stabil og at man som lærer har klare

grenser og regler som er klargjort for elevene. Det er også viktig mener de, at man skaper og opprettholder stabile rutiner og sosiale strukturer. De peker også på at det er viktig å klargjøre hvilke forventninger man har til eleven. Elevene med ADD trenger også mye veiledning og ikke minst, mye oppmuntring.

Olsson og Olsson (2005) refererer til boken *Flickor med ADHD* (2002) av Nadeau m. fl. Der det blir gitt anbefalinger i forhold til hvordan man kan tilrettelegge for elever med ADHD uavhengig om de er hyperaktive eller ikke. Anbefalingene går på at elevene blir plassert ved siden av en velstrukturert medelev som de kan be om hjelp og som eventuelt kan forklare oppgavene for dem på en diskret måte. De må også oppleve at klasseromssituasjonen er trygg slik at det er rom for å gjøre feil og at det er tillatt å be lærer om å gjenta informasjon. I tillegg bør det spesielt i forhold til elever med ADD være en åpen holdning i forhold til å glemme materiell man trenger, og i forhold til å ikke lykkes i å levere oppgaver til avtalt tid. Lærer bør ikke kritisere eleven i andres påhør og man bør oppmuntre elevene til å stille spørsmål når de trenger å få oppklart noe samt at de prøver å finne positive løsninger på ulike problemer. Dette for at eleven med ADD skal føle seg akseptert og forstått. Hos Rief (2005) understrekes det av man må gi denne elevgruppen mer tid til å prøve å forstå. Man må forklare nøyaktig, avvente spørsmål og gi elevene tid til å forstå før man fortsetter. Dette kan oppfattes som generelle pedagogiske prinsipper, men det gjelder å være ekstra oppmerksom på å bruke dette når man underviser elever med ADD.

I og med at elever med ADD har lettere for å holde konsentrasjonen om praktiske oppgaver kan faget kunst og håndverk være en innfallsvinkel til å gi dem positive opplevelser i skolehverdagen.

2.2 Kunst og håndverk

2.2.1 Rammeverk for faget

I kunst og håndverk er timetallet (oppdelt i 60-minutters enheter) på barnetrinnet 447 timer fordelt på 1.–7. årstrinn og på ungdomstrinnet er det 150 timer fordelt på 8.–10. årstrinn. (LK-06)

Læreplanen fra 1997 (L-97) var svært detaljert med klar struktur, mål og innhold i forhold til hva elevene skulle lære i de enkelte fag. Den nye læreplanen som kom i 2006, Kunnskapsløftet 2006 (LK-06) var langt mindre detaljert med hensyn til anvisninger til lærestoff, og ga skolene ansvar for å planlegge innhold, struktur og metode i faget. Det er imidlertid lagt føringer for hvilke ferdigheter elevene skal tilegne seg, både grunnleggende og spesifikke i forhold til faget. (Imsen 2005)

2.2.2 Grunnleggende ferdigheter i faget

Grunnleggende ferdigheter i kunst og håndverk er integrert i kompetansemålene i LK-06. I kunst og

håndverk forstås grunnleggende ferdigheter som *å kunne uttrykke seg muntlig* ved å beskrive eget og andres arbeid og presentere eget arbeid, *å kunne uttrykke seg skriftlig* innebærer å uttrykke seg visuelt ved hjelp av tegn og symboler, *å kunne lese* dreier seg om å kunne tolke tegn og symboler og kunne lese og forstå ulike tekstuttrykk, samt tolkning av diagrammer og andre visuelle representasjoner. *Å kunne regne* innebærer blant annet å arbeide med proporsjoner, dimensjoner, målestokk og geometriske grunnformer og *å kunne bruke digitale* er viktig for å søke informasjon og produsere informasjon i tekst og bilder med foto, skanning, animasjon, film og video samt presentasjon av egne arbeid.

Faget er delt inn i fire hovedområder som er *visuell kommunikasjon*, som handler om praktisk skapende arbeid med todimensjonal form og digitale bildemedier, *design* som dreier seg om formgivning av gjenstander og omfatter både arbeid direkte i materialer og arbeid med skisser og modeller, *kunst* som er fritt skapende arbeid innenfor bilde og skulptur og *arkitektur* som innebærer kunnskap om bygningskulturen samt tegning og bygging av modeller i målestokk for å forestille seg tredimensjonale rom ut fra tegninger og dataanimasjoner. Dette nevnes for å gi en oversikt over de kompetansekrav som stilles til kunst- og håndverkslærere.

2.2.3 Målet for faget

I Læreplan i kunst og håndverk er målet for faget kort sammenfattet, beskrevet som et fag som bærer i seg ulike tradisjoner, fra håndverkernes solide materialkunnskap og reproduserende arbeidsprosesser, via designernes idéutvikling og problemløsning til kunstnernes fritt skapende arbeid. Man skal ved praktisk skapende arbeid i verkstedene gi form til opplevelser og utvikle produkter ved bruk av tradisjonelle og nyere materialer, redskaper og teknikker. Utvikling av fantasi, kreativitet, motorikk og håndlag – står sentralt, noe som forutsetter tid til utprøving og fordypning for å gi den enkelte mulighet til å oppleve gleden ved å skape og mestre. Kunnskap om form, farge og komposisjon er avgjørende for å lage produkter som fungerer, og for å framføre visuelle budskap på en hensiktsmessig måte. Kunnskapen kan bidra til personlig utvikling (LK-06)

2.2.4 Faglige utfordringer

I faget kunst og håndverk har man noen utfordringer som man ikke har i teorifag. Det første man kan nevne er de fysiske. Man er i stor grad avhengig av å ha spesialrom tilpasset praktiske aktiviteter. Ikke alle skoler har slike rom, av ulike årsaker, og undervisningen i faget vil da nødvendigvis måtte tilpasses i forhold til dette. Har man derimot vel utstyrte og tilpassede spesialrom som sløydsal, keramikkavdeling og egnet rom for å drive undervisning i tekstil og tegning, så vil elevene få et godt utgangspunkt for å få godt tilrettelagt undervisning

i kunst og håndverk. Dette er også viktig for faglærerne som er avhengig av å ha tilgang på ulike typer utstyr for å kunne gjennomføre sin undervisning på en tilfredsstillende måte.

I rapporten *Arts and cultural education in Norway* gjort av Anne Bamford (2010/2011) på oppdrag fra Nasjonalt senter for kunst og kultur i opplæringen (KKS), nevnes mangel på tilgang til spesialrom som en faktor som bidrar til at opplæringen i kunst- og kultur fag ikke for fullt kan oppfylles i henhold til læreplanen. Årsaken til dette kan være at man i de senere årene har bygget åpne og fleksible skoler som ikke vektlegger å ha spesialrom i så stor grad. Historisk tilbakeblikk i rapporten viser til at man på 1970-tallet hadde spesialrom i alle skoler, mens nå er spesialrom beregnet på praktisk undervisning drastisk redusert, eller forsvunnet. Dette nevnes som en årsak som kan bidra til at utdannede faglærere søker seg vekk fra grunnskolen og inn i kulturskoler og videregående skoler der man har spesialrom og er bedre utstyrt for undervisningen innenfor kunst og kulturfag. Mangel på kvalifiserte lærere med kvalifikasjoner til å arbeide i/betjene spesialiserte undervisningslokaler kan på den andre siden være årsaken til at man ikke vektlegger i så stor grad å ha spesialrom på enkelte skoler. Som i alle andre fag forutsettes det at man har kompetente og faglærte lærere. Dette er heller ikke realiteten på mange skoler og kvaliteten på undervisningen i kunst og håndverk kan i noen tilfeller bli mangelfull. Bamford (2010/2011) nevner i rapporten at årsaken til dette kan være at man i allmennlærerutdanningen har viet kunst og kultur liten eller ingen tid, og at mange nyutdannede lærere blir uteksaminert uten ferdigheter og kunnskaper som kreves for å undervise i kunst og kulturfag. En annen årsak kan være at skoleledere/rektorer vektlegger en bredere kompetanse i flere fag framfor å ansette lærere med høy kompetanse i et fag. Det blir i rapporten sagt at skoleledere føler et visst press til å fokusere på grunnleggende ferdigheter og at de trenger kunnskap om verdien av kunst og kultur og kreative tilnærminger for å bedre resultatene. I sammenfattingen og oversettingen av rapporten til Anne Bamford (2010/2011) gjort av Kirsti Saxe, blir det sagt : *Fokuset på PISA-resultatene har hatt uforholdsmessige svært negativ innvirkning på praksis i kunst og kulturfagene, mener lærerne. Dette til tross for at høy kvalitet i kunst-og kulturoplæring samsvarer med gode resultater i PISA- testene.* (Bamford, 2010/2011, oversatt av Kirsti Saxe)

Et annet utfordrende moment i kunst og håndverk er antall elever. I forhold til antall elever, så må dette tilpasses størrelsen på rommet og det bør ikke være flere elever i et rom enn at lærer har mulighet til å ha oversikt over dem. Dette gjelder spesielt på sløydsaler, da man der vil finne en del utstyr som elevene kan skade seg på.

Antall elever er også avgjørende i forhold til hvor mye man som lærer kan veilede hver enkelt elev innenfor den tiden man har. I rapporten bemerker Bamford (2010/2011) at store klasser,

og dermed trangere forhold til å drive undervisning, kan virke overveldende selv på faglærere slik at de ikke føler at de makter å drive skikkelig opplæring.

I de praktiske fagene er opplæring i bruk av ulikt utstyr viktig for om elevene lykkes i å gjennomføre oppgavene de skal gjennomføre, og da sier det seg selv at jo færre elever, jo bedre opplæring og veiledning. Som lærer i et praktisk fag har man en stor utfordring i å holde oversikt. Dette gjeldet oversikt over hvordan elevene bruker utstyr og oversikt over hvor langt den enkelte har kommet i prosessen for å gi nødvendig hjelp til å komme videre. I et klasserom det det foregår fysisk aktivitet og der elevene forflytter seg for å hente ting kan det være vanskelig å ha oversikt over de psykososiale prosessene som foregår i rommet. Som faglærer møter man elevene kanskje en gang i uken, og det kan være vanskelig å ha oversikt over de ulike gruppeprosesser og eventuelle konflikter som kan ligge latent i gruppen.

Tiden er dermed en utfordring man møter som lærer i praktisk-estetiske fag. I rapporten av Bamford (2010/2011) vises det til at for ti år siden var 20% av tiden forbeholdt kunst- og kulturfag i grunnskolen, mens det i 2010 lå på rundt 12,4%. I de siste årene har timetallet til kunst- og håndverk på ungdomsskoletrinnet blitt redusert med en time som er flyttet til barnetrinnet. I rapporten beskriver Bamford (2010/2011) at det er varierende praksis på skolene hvordan man organiserer undervisningen i de praktisk-estetiske fagene. På mange ungdomsskoler blir faget fast timeplanlagt ut i fra tilgang til spesialrom, og elevene får undervisning i faget de antall timer som er fastlagt. Dette er positivt og oversiktlig for elever med ADD som har behov for struktur.

I og med at man møter eleven i så begrenset tid, kanskje 2 skoletimer pr. uke, kan det være vanskelig å bli kjent med den enkelte elev, noe som er viktig får å skape en god relasjon og et tillitsforhold. Som nevnt er også tid til å veilede hver enkelt elev er begrenset innenfor de tidsrammene man har. Et annet moment er tiden man har til å gjennomføre oppgaver. Elever jobber i ulikt tempo og det kan være en utfordring å holde tidsfrister for eksempel hvis man må rullere på bruk av spesialrommene. Dette kan være utfordrende for elevene som har ADD i og med at de har problemer med å forholde seg til tid. Konsekvenser kan bli at de ikke blir ferdig til fastsatt tid. Dette kan igjen føre til at vurderingen av det arbeidet de har gjort blir basert på mangelfullt grunnlag.

2.2.5 Vurdering

Det har i de siste årene blitt lagt større og større vekt på vurdering og vurderingskriterier for konkret og god tilbakemelding.

I *Oppl.l. § 1-2 og den generelle delen av læreplanverket* står det :

Vurdering og rettleiing skal vere med på å styrkje motivasjonen for vidare læring.

Opplæringa skal medverke til å gjere elevane medvitne om kva dei har lært, og kva dei må lære for å nå måla.

Opplæringen skal oppmuntre elevene ved blant annet å gjøre klart hva læringsmålene er, og legge til rette for varierte og målrettede aktiviteter.

I veiledning i lokalt arbeid med læreplaner (www.udir) sier man at vurdering er et satsingsområde i norsk grunnopplæring og at forskning og utviklingsarbeid på vurderingsfeltet nasjonalt og internasjonalt peker på at vurdering er et viktig virkemiddel for å fremme elevenes læring. Videre står det at det arbeides mye og godt med vurdering i norsk skole men at man opplever at vurderingsarbeidet er vanskelig og spesielt utfordrende fordi det kan være vanskelig å vurdere kompetanse og utfordrende å vurdere ulik måloppnåelse i forhold til kompetansemålene.

I faget kunst og håndverk har vurdering blitt knyttet til produktet i stor grad, og man har kanskje ikke lagt så stor vekt på prosess og vurdering for læring underveis. Etter at Kunnskapsløftet 06 kom har man også i dette faget etter hvert sett på hvordan man kan vurdere og veilede elevene underveis i prosessen. I § 1-2 i opplæringslova, (generell del og prinsipper for opplæringa i Læreplanverket for Kunnskapsløftet) står det at elever skal ha vurdering i fag og at læreren skal ha jevnlig dialog med eleven om dette. Utgangspunktet er at flere studier om vurdering og læring viser at elever lærer best når de forstår hva de skal lære og hva som er forventet av dem, og at de får tilbakemeldinger som forteller dem om kvaliteten på arbeidet og råd om hvordan de kan forbedre seg. Det er også viktig at eleven vurderer eget arbeid og utvikling. Man har altså i alle fag har plikt til å gi sluttvurdering og tilbakemelding underveis for å gi elevene en mulighet til å se på hva de kan forbedre seg på.

Felles for disse vurderingsmåtene er at man skal ha klarte kriterier for måloppnåelse slik at eleven vet hva de blir målt i forhold til. Bamford (2010/2011) peker i rapporten sin på at utvalget av vurderingskriterier og evalueringsstrategier for kunst- og kulturfag er begrenset og til tross for at man under observasjoner i skolene så ulike praksiser, så var den generelle holdningen at vurderingspraksisen i de praktisk-estetiske fagene bør bli bedre. Faget kunst og håndverk er ikke noe unntak, og det er i de siste årene jobbet på flere skoler med å utarbeide vurderingskriterier i forhold til ulike oppgaver og teknikker, da dette ikke var sentralt initiert som det ble gjort for noen teorifag.

Man har i ulike kommuner vurdert det hensiktsmessig å lage felles mål- og vurderingsformer. I den kommunen der mine informanter jobber har man siden 2010 jobbet med å få til et dokument for å gi lærere i praktisk-estetiske fag en felles vurderingsmal med vekt på kriterier for måloppnåelse. Dette arbeidet ble fullført i juni 2012 og det foreligger et

dokument. (Veileder i vurdering i Kunst og håndverk på ungdomstrinnet, 2012) Noe av bakgrunnen for å lage en felles veileder var å gi elevene som går ut av grunnskolen i samme kommune et mest mulig likt vurderingsgrunnlag, slik at de kan konkurrere på likt grunnlag når de søker seg inn på videregående skole. I tillegg vil det gjøre vurderingsarbeidet for lærerne enklere og mer presist. Det har også betydning for lærernes veiledning av elevene.

Informantene som jeg har intervjuet har i stor grad vært delaktig i å utforme disse vurderingsmalene og de har i flere år brukt og videreutviklet disse. Vurderingsmalene som blir brukt på skolen der mine informanter jobber er knyttet opp mot presis og beskrivende oppgavetekst på oppgavene, samt et skjema med vurderingskriteriene elevene blir vurdert i forhold til. Dette for at eleven skal ha en pekepinn på hvilke krav som stilles i forhold til måloppnåelse. Vurderingsmalen inneholder konkrete og målbare delmål slik at eleven har mulighet til å få god måloppnåelse på deler av oppgaven selv om man på andre deler ikke har fullt så god måloppnåelse. Dette for å øke og opprettholde motivasjon hos elevene. Dette er spesielt viktig for elever med ADD som er avhengig av tydelighet, forutsigbarhet og kortsiktige mål for å kunne utføre de oppgaver som er forventet av dem.

2.3 Lærernes kompetanse og elever med ADD

Lærernes kompetanse har betydning for om de evner å gi den nødvendige opplæringen og veiledningen som elever med ADD har behov for.

2.3.1 Profesjonell kompetanse

Å være kompetent er i følge Skau (2009) å være skikket eller kvalifisert til det man gjør.

Som lærer er det en forutsetning at man har kvalifikasjoner i forhold til undervisning og at man har kvalifikasjoner i det faget man skal undervise i. Man inneha profesjonell kompetanse eller profesjonalitet som innebærer å ha de kvalifikasjoner som er nødvendige og hensiktsmessige i utøvelsen av et yrke i følge Skau (2009) Hun deler kompetansebegrepet inn i teoretisk kunnskap, yrkesspesifikke ferdigheter og personlig kompetanse som til sammen utgjør en sammensatt kompetanse som en lærer må inneha i sin yrkesutøvelse. Disse utgjør en helhet som henger sammen og som påvirker hverandre og er avhengig av hverandre.

2.3.2 Teoretisk kunnskap

Teoretisk kunnskap omtaler Skau (2009) som faktakunnskap og allmenn, forskningsbasert viten. I dette inngår kunnskap om fagets innhold og relevant kunnskap for å utøve faget.

I forhold til læreryrket vil teori her dreie seg om generell kunnskap om pedagogikk og didaktikk samt kunnskap om læreplaner og lover og regler relevante for skolen. Teoretisk kunnskap er også spesifikk kunnskap om faget man underviser i.

Imsen (2009) refererer til Schulman (1986, 1987) som har laget en modell for hvilke læreres profesjonelle kunnskapsbase bør ha. Dette er *faglig kunnskap i skolefagene* som viser til kunnskap om relevant fagkunnskap samt grunnleggende strukturer i faget og hvordan det er organisert begrepsmessig og hva som er de grunnleggende ideene i faget. I tillegg er *pedagogiske innholdskunnskap* nevnt. Med dette menes at læreren bør ha kunnskap om de strukturer som omgir faget, som læreplaner, hvordan man pleier å undervise i faget og materiell knyttet til faget. Det kan også benevnes som fagdidaktikk. *Generell pedagogisk kunnskap* er det tredje momentet som listes opp. Dette er kunnskap om læreplaner og hjelpemidler, samt kunnskap om konteksten rundt undervisning og kunnskap om overordnede mål og verdier. Ikke minst er kunnskap om barn og unge og hvordan de lærer. I denne sammenheng er spesielt kunnskap om elever med ADD og hvordan de lærer essensielt, da det har betydning for hvordan man skal tilrettelegge for denne elevgruppen.

2.3.3 Praksiskunnskap

Praksiskunnskap, eller yrkesspesifikke ferdigheter som Skau (2009) omtaler det som, dreier seg i lærerens tilfelle om tilrettelegging og gjennomføring av undervisning. Det benevnes også som det profesjons spesifikke ”håndverket” som består av praktiske ferdigheter, teknikker og metoder knyttet til et bestemt yrke.

Gustavsson (2004) refererer til den engelske filosofen Gilbert Ryle som introdusert begrepet ”knowing how”, *vite hvordan*, som består i hvordan man utfører ferdigheter eller handlinger . Dette i kontrast til den tradisjonelle formen for kunnskap; ”knowing that” *vite at*, som sier noe om å vite noe om hvordan ting forholder seg. I følge Ryle (Ibid) innbar *vite at* en rasjonell teoretisering, mens *vite hvordan* kalte han rasjonell praksis. Ved at en person vet hvordan noe skal gjøres anvender man kunnskapen og setter den ut i handling. Å vite hvordan innebærer evne til å gjøre, utføre noe, men også evne til å redegjøre for det man gjør. Kunnskapen blir uttrykt ved at man vet hva man gjør, og at man handler med hensikt. Dette gjelder aktiviteter som omfatter ferdigheter i ulike yrker og i fag som kunst og håndverk. Praksiskunnskap vil hos lærere være sammensatt av evne til å formidle kunnskap, pedagogikk og spesifikk fagkompetanse i det faget de underviser i.

Hos Imsen (2009) defineres en flink lærer en lærer som er ”flink til å lære fra seg”. Dette innebærer en lærer som har kunnskaper, som er ryddig, godt forberedt og som stiller krav. Samtidig skal læreren være menneskelig, ”en som det går an å snakke med”. (Imsen,

2009) Dette bringer oss inn på det Skau (2009) kaller personlig kompetanse som er viktig i forhold til alle elever, men spesielt i møtet med elever med ADD. De har behov for bevissthet rundt struktur, og ved at de også har behov for tett oppfølging vil lærerens personlige engasjement og kompetanse være av betydning.

2.3.4 Personlig kompetanse

Hos alle yrkesgrupper der sosiale relasjoner er involvert vil evnen til å bruke seg selv som person i yrkesutøvelsen være av betydning i tillegg til teoretisk kunnskap og praksiskunnskap. Skau (2009) sier at personlig kompetanse handler om hvem vi er som person og hvordan vi møter andre i samspillet. Dette er en side ved kompetanse som det er vanskelig å beskrive. Dette er kompetanse som er forskjellig fra individ til individ og som blir utviklet gjennom våre erfaringer og våre fortolkninger og bearbeiding av disse.

Hun sier videre at hos læreren omfatter personlig kompetanse verdigrunnlag og menneskesyn og evne til å få kontakt med elever og foreldre. I tillegg er karaktertrekk som humor, personlig integritet, rettferdighetssans, interesse for faget og for den enkelte elev, og evne til selv å lære samt engasjement nevnt. Ogden (2010) nevner at klasseromsforskning har vist at lærernes kompetanse og samhandlingsmåte har stor betydning for læringsmiljøet.

Når man skal beskrive hva som gjør en god lærer god, vil man kunne trekke fram den personlige kompetansen. Hva denne personlige kompetansen består av ligger ikke alltid klart opp i dagen. Man har da rettet oppmerksomheten mot det som kalles taus kunnskap.

2.3.5 Taus kunnskap

Taus kunnskap er i følge Store norske leksikon *”betegnelse for sanseinntrykk, oppfatninger, sosiale regler og vurderinger som er uuttalt, men som ligger som forutsetninger for det menneskelige handlingslivet.”* Hos Gustavsson (2004) benevnes dette som den kunnskapen vi har i hendene knyttet til praktiske fag.

Mathisen (2007) omtaler i en artikkel om Michael Polanyi begrepet taus kunnskap, eller tacit knowing. Dette var et begrep gjort kjent av den ungarske kjemikeren, vitenskapsteoretikeren og filosofen Michael Polanyi i boken *The Tacit Dimension* som kom i 1967. Han var opptatt av at alle former for erkjennelse innebar implisitte og tause komponenter i tillegg til de rasjonelle. Han sa at et menneske vet mer enn det kan sette ord på. Dette er kunnskap vi har tilegnet oss som vi ikke tenker over og som vi ikke er oppmerksom på. Eksempel på dette kan være ferdigheter som sykling og svømming som er vanskelig å beskrive. Det er relasjon mellom ubevisste ferdigheter og bevegelse som ligger til grunn for kunnskapsakten.

Polanyi beskrev elementene i relasjon som det subsidiære (underliggende) og det fokale (oppmerksomhetens fokus) der man gikk en meningssskapende gang fra deler til helhet. Læreres profesjonskunnskap og deres tause komponenter har vært knyttet til Polianyis teori. (Mathisen, 2007) Når lærere utfører praktisk kunnskap og sosial interaksjon i et klasserom råder de over en rekke ferdigheter og praktisk kunnskap som de ikke alltid rasjonelt kan gjøre rede for. Dette kan være taus kunnskap i form av persepsjon, bevegelse og kommunikasjon som i tillegg til eksplisitt kunnskap (teori) virker sammen. Læreren tar i bruk kunnskap og erfaring fra tidligere undervisningssituasjoner som har vist seg å være effektiv og benytter seg av dette. Disse erfaringene blir til internalisert kunnskap og lærere vil kunne anvende denne kunnskapen uten at de tenker over det i senere undervisningssituasjoner. Hilde Hiim (2010) sier at taus kunnskap peker mot mangfoldet i erfaringen som ikke kan uttrykkes gjennom verbalt språk.

I forhold til elever med ADD vil lærernes praktiske kunnskap og deres tidligere erfaringer med undervisning være av betydning fordi denne kunnskapen benyttes og videreutvikles i samhandling med elevene. Dette handler om deres valg, tilrettelegging, handlinger, og praksis.

3.0 Metode og metodevalg

Valg av metode i en studie er avhengig av problemstilling. Jeg ønsker i denne studien å synliggjøre læreres erfaring og opplevelse i forhold til hvordan de kan tilrettelegge for elever med ADD for at elevene skal få et utbytte av undervisningen. Jeg ønsket å få kjennskap til deres profesjonelle kunnskap. Dette innebar en fenomenologisk tilnærming. Et overordnet mål for kvalitativ forskning er å utvikle forståelsen av fenomener som er knyttet til personer og situasjoner i deres sosiale virkelighet (Dalen, 2010)

I dette kapitlet vil jeg ta for meg kvalitativ metode. Jeg tar videre for meg intervju som metode og forskningsprosessen fra presentasjon av forskningsdeltagere, utarbeidelse av intervjuguide til gjennomføring, transkribering og analyser og bearbeiding av funn. Til slutt kommer kvalitet i kvalitativ forskning og etiske betraktninger rundt dette.

3.1 Kvalitativ forskningsmetode

Fenomenologi har sitt utspring fra filosofi og psykologi. Hos Gustavsson (2004) nevnes Edmund Husserl som regnes som fenomenologiens grunnlegger. Hans grunntanke var at kunnskap om verden begynner i den rene erfaringen og at mennesket kan få direkte kontakt med verden gjennom erfaring. Erfaring blir her definert som den levde erfaringen som

innebærer at vår bevissthet og oppfatning er knyttet til våre erfaringer med omverden. Postholm(2010) peker på at man i psykologisk fenomenologi har individet i fokus. Målet er slik hun beskriver det å gripe fatt i enkeltmenneskets opplevelse og også å prøve å finne ut hvordan erfaringen av det samme fenomenet oppleves av flere enkeltindivider. Måten å få tak i opplevelsen disse menneskene har hatt, et å samtale med dem. Intervju er dermed vanligvis den eneste datainnsamlings-strategien som kan tas i bruk ved fenomenologiske studier. (Postholm, 2010)

Postholm (2010) sier at det er ulike meninger om hvor mange forskningsdeltakere man bør intervju under et forskningsarbeid. Hun nevner at Dukes (1989) anbefaler fra tre til ti personer. Ved en mindre forskningsstudie anbefaler Postholm (2010) at det sett i forhold til størrelse og tidsramme er best å velge det laveste anbefalte antall personer. Dette ut i fra at man da kan klare å finne en fellesnevner eller kjerne i forskningsdeltagernes opplevelse av erfaringer innen for et mindre forskningsarbeid. Jeg valgte på bakgrunn av dette å intervju tre lærere.

Kvalitative metoder er i følge Thagaard (2009) godt egnet til studier av temaer som det er forsket lite på fra før, og på temaer hvor det blir stilt krav til åpenhet og fleksibilitet. Ut i fra min erfaring er det forsket noe på elever med diagnosen ADHD, mens det er mindre forskning på elever med diagnosen ADD og da spesifikt knyttet til faget kunst og håndverk. Thagaard (2009) mener intervju-undersøkelser egner seg i godt til å informasjon om personers opplevelser, synspunkter og selvforståelse slik at de kan fortelle om sin livssituasjon og hvordan de forstår sine erfaringer.

Målet med denne studien er å få kjennskap til den enkelte lærers opplevelse og tanker om hvordan man kan tilrettelegge for at elevene med ADD skal oppleve mestring, og hvilke tanker de har om hvordan elevene kan motiveres i prosessen. Thagaard (2009) sier at den mest brukte framgangsmåten i kvalitative studier er en delvis strukturert tilnærming, også kalt semistrukturert intervju. Der har man på forhånd bestemt temaene, men rekkefølgen på spørsmål kan være fleksibel. Man kan da i større grad følge informantens fortelling. Intervjueren er da også åpen for at informanten kan ta opp tema som ikke er planlagt, og man kan få mer utdypende informasjon.

Innenfor kvalitativ forskning har hermeneutikken en sentral rolle og det vil her presenteres tre viktige retningslinjer i hermeneutikken.

Det er viktig å avklare hvilket ståsted man har som forsker da man ikke er forutsetningsløs og at man bør tilkjenne sin egen forforståelse både for seg selv og for andre. For meg som

kunst og håndverkslærer vil dette prege oppgaven i den forstand at jeg kan relatere til de situasjoner og opplevelser som blir beskrevet i stor grad.

Den andre retningslinjen er at man må prøve å forstå det man skal tolke ut i fra den helheten, konteksten som det står i. Det ble da viktig å se på teori skrevet om motivasjon, mestring og tilrettelegging som var de tre temaene som ble valgt ut til denne begrensede oppgaven, for å se på om det fantes teorier som støttet opp om det informantene hadde erfart.

Det tredje forholdet som er vesentlig i hermeneutikken er at tolkningsprosessen ikke er avsluttet. Det man har funnet fram til er et foreløpig resultat som man ved senere anledning kan utdype eller velge en annen vinkling på temaet.

3.2 Intervju som metode

Kvale og Brinkmann (2010) sier at forskningsintervjuet har som mål å produsere kunnskap og at intervju er en profesjonell samtale der kunnskap konstrueres i samspillet mellom intervjuer og den som blir intervjuet om et tema som opptar begge parter. Intervju er et vekselspill mellom de som vet, de som konstruerer kunnskap, og kunnskapen som er et resultat av samspillet. I et intervju skjer en samtalebasert erkjennelsesprosess som involverer intervjuer og den som blir intervjuet slik at de i fellesskap skaper kunnskap.

Forskningsintervju er ikke en likeverdig samtale i følge Kvale og Brinkmann (2010), da det er intervjueren som kontrollerer samtalen og definerer temaet og kritisk følger opp svar på spørsmålene. Målet er å hente inn beskrivelser om den intervjuedes livsverden for å kunne tolke betydningen. (Kvale og Brinkmann, 2010)

De påpeker også at det ikke finnes en fast struktur på hvordan et ustrukturert/semistrukturert intervju skal gjennomføres, og at det derfor kreves at intervjueren har god innsikt i temaet det intervjues om, samt at intervjueren må ha god kunnskap om hvordan man innhenter informasjon gjennom samtaler. Intervjuets kvalitet måles ut fra styrken og verdien av den kunnskapen som produseres. (Kvale og Brinkmann, 2010)

Jeg ønsket i denne studien å dra ut læreres kunnskap om undervisning av elever som har konsentrasjonsvansker knyttet opp mot faget kunst og håndverk. Dette basert på at det finnes lite forskning på dette området, og at man også i dette faget har utfordringer på lik linje med andre fag når det gjelder disse elevene. Det er viktig at lærere som underviser i dette faget også får mulighet til å formidle sine tanker om dette og intervju var da et naturlig valg som metode. Erfaringsutveksling i form av et intervju kan øke bevisstheten rundt egen gjerning ved at det blir satt fokus på hvilken praksis man utøver.

3.3 Forskningsprosessen

3.3.1 Valg av forskningsdeltakere

Teoretisk utvelgning forutsetter at forskeren både har innsikt og en viss kulturkompetanse i forhold til det fenomenet som utforskes. (Dalen, 2010) Valg av kvalitative metoder er knyttet til hvor tilgjengelig personer er for forskning (Thagaard, 2009) I min studie som er knyttet til egen praksis var det derfor nærliggende å velge aktuelle og kvalifiserte forskningsdeltagere fra eget praksisfelt. Det forutsettes i forkant av et forskningsintervju at man har satt seg inn i litteratur om temaet man skal undersøke og litteratur som omhandler metode. Jeg satte meg både i forkant av og underveis i prosessen, inn i relevant litteratur i forhold til diagnose, læringsteorier og litteratur som omhandlet forskning og metode.

Postholm (2010) nevner at det er hensikten som styrer valg av forsknings-sted, og at hvis forskeren ønsker å lage en tekst som kan være en modell eller et tankeredskap for andre som jobber i lignende settinger, vil dette styre valg av forskningsdeltagere. Hun refererer til P.A. Adler & P. Adler (1994, 1998) som sier at innenfor KHAT-tradisjonen inntar forskeren en deltakerrolle og skal være med på å utvikle praksis mens forskningen pågår. Jeg har i min studie tatt utgangspunkt i tilgjengelighet til forskningsfelt og at det her finnes interesse for å utvikle en felles forståelse for praksis.

Jeg hadde tidlig i prosessen en tanke om hvilket tema jeg ønsket å undersøke da jeg opplevde at det ikke var gjort omfattende studier på feltet, og hadde et ønske om å gå mer inn i dette. I tillegg hadde jeg en klar formening om hvilke aktuelle forskningsdeltakere jeg ønsket å intervju på bakgrunn av deres erfaringsgrunnlag. Jeg tok først muntlig kontakt med de aktuelle lærerne, og fikk positiv tilbakemelding på at de ønsket å delta. De fikk da både en mer inngående muntlig informasjon om studien samt en skriftlig beskrivelse av hva prosjektet skulle gå ut på.

Jeg hadde noen spesifikke kriterier som skulle være oppfylt hos forskningsdeltakerne. Kriteriene jeg har satt for utvalg baserer seg på at de skal ha lang erfaring med undervisning i skolen (minimum 5 år), dette på bakgrunn av faglig styrke og trygghet i forhold til lærerrollen. De måtte undervise elever med diagnosen ADD i faget kunst og håndverk.

Utvalget bestod av erfarne lærere som jeg har stor faglig respekt for. I tillegg fant jeg det interessant at de har ulik kunnskap om diagnosen ADD og ulikt ståsted med hensyn til undervisning. Med dette mener jeg at en av lærerne har personlig erfaring med ADD i

familien i tillegg til at hun underviser i kunst og håndverk, en lærer underviser kun i faget kunst og håndverk, mens en lærer har både teorifag og kunst og håndverk. Dette ga meg en unik mulighet til eventuelt å sammenligne og se på om dette har innvirkning på deres tanker om tilrettelegging og undervisning rettet mot disse elevene.

3.3.2 Presentasjon av forskningsdeltagere

”Per”, ”Inger” og ”Anna” jobber som kunst- og håndverklærere ved samme skole. Dette er en ungdomsskole med rundt 500 elever fordelt på tre trinn; 8., 9. og 10. trinn. Skolen har lagt stor vekt på faget kunst og håndverk og alle elevene har 2 timer med kunst og håndverk hver uke. Det varierer fra klasse til klasse om det er tildelt ekstra ressurser (assistent) i disse timene. Dette avhenger av hvor mange elever som har et enkeltvedtak som synliggjør et behov for dette. Som oftest er det ikke ekstra ressurs i disse timene.

I kunst og håndverk har klassene på 8. og 10. trinn to faglærere som underviser samtidig. Ut i fra type oppgaver og klassens sammensetning er klassen i noen perioder/timer samlet, mens de i andre perioder med mer krevende praktisk arbeid er delt i to. På 9. trinn er elevtallet dette skoleåret lavere, og 2 klasser er derfor delt i 3 grupper med tre faglærere. Disse gruppene er konstante, noe som krever at elevene ruller mellom ulike lærere og oppgaver i perioder på fra 5-8 uker. Dette krever samarbeid mellom lærerne slik at gruppene avslutter oppgavene likt slik at de kan gå videre til neste oppgave/lærer på samme tidspunkt. Skolen legger som nevnt stor vekt på de praktiskeestetiske fagene og lærerne som underviser i disse fagene har utdanning i, og stor faglig kompetanse innenfor faget kunst og håndverk.

3.3.3 Presentasjon av lærerne:

”Per” er utdannet som faglærer i kunst og håndverk og har i tillegg sosialpedagogikk. Han har lang erfaring og har jobbet i forskjellige skolesystem; både i videregående skole, folkehøgskole, en-til ti grunnskole og har nå vært ansatt i tretten år ved en ungdomsskole. Han underviser i kunst og håndverk.

”Inger” har et år med grunnfag i psykologi før hun tok fire års lærerskole, hvorav et av årene var i England. Hun har 20 vekttall i kunst og håndverk i utdanningen sin. Hun har flere års erfaring med undervisning i en-til ti grunnskole, både på barne- og ungdomstrinnet. De siste seks årene har hun vært ansatt ved en ungdomsskole. Hun underviser både i kunst og håndverk og i to teorifag i tillegg.

”Anna” er også utdannet som faglærer i kunst og håndverk. I tillegg har hun engelsk i etterutdanningen sin. Hun har erfaring fra ungdomsskole, videregående skole og har nå vært ansatt ved samme ungdomsskole i tolv år. Der underviser hun i kunst og håndverk.

3.4 Forberedelse til intervju

Jeg tok først kontakt med 4 lærere jeg mente kunne være aktuelle for prosjektet muntlig, og fikk positiv respons. I følge retningslinjene til NSD (Norsk Samfunnsvitenskaplige Datatjeneste) er prosjekter hvor man skal behandle /lagre lydfiler ved bruk av datamaskin meldepliktig. Ettersom jeg skulle ta opp og lagre mine data på en datamaskin startet jeg derfor med å sende inn et meldeskjema og fikk tilbakemelding på at behandlingen av data tilfredsstilte kravene i personopplysningsloven.

3.4.1 Utforming og utprøving av intervju

Utgangspunktet for intervju er at man gjennom intervju skal produsere kunnskap for prosjektet og for videre analyse av de funn man kommer frem til. Spørsmål må da slik jeg ser det, utformes slik at man får informasjon som er relevant for den problemstillingen man har valgt for prosjektet.

I forkant av intervjuet satte jeg meg inn i aktuell faglitteratur, og intervjuguiden ble utviklet i tråd med den teorien jeg hadde lest, og i forhold til problemstillingen. I og med at jeg forsket i et område som var godt kjent var det viktig for meg at det var informantenes beskrivelser som kom frem. Moen og Karlsdóttir (red) (2011) sier at informantene bør få komme med aktuelle eksempler og definere begreper, og dette ble inkludert i intervjuguiden.

Dalen (2011) peker på at det er særlig påkrevet i et semi-strukturert intervju å utarbeide en intervjuguide som skal omfatte sentrale temaer og spørsmål som skal dekke de viktigste områdene som studien skal omfatte. Jeg utarbeidet intervjuet etter ”traktprinsippet” nevnt hos Dalen (2011) Dette vil si at man starter med innledende spørsmål av mer generell art, som utdanning og arbeidserfaring, for deretter å følge opp med relevante spørsmål i forhold til temaet man ønsker å belyse. Avslutningsvis følger man opp med mer generelle spørsmål. Jeg opplevde at det var viktig at informantene i avslutningsfasen fikk si noe om sin opplevelse i forhold til det å bli intervjuet om dette temaet. For å lette analysearbeidet valgte jeg å følge en fast struktur og intervjuet ble delt inn i temaer.

For å sikre at jeg hadde fått dekket de viktigste temaene samt at spørsmålene ga rom for egne og fyldige beskrivelser, konfererte jeg med en bekjent som har et barn med ADD i skolepliktig alder. Hun underviser også i kunst og håndverk og har erfaring med elever med ADD i undervisningssammenheng. Tilbakemeldingen jeg fikk ga meg gode innspill på hva som var viktig å ha med, og jeg avtalte et prøveintervju med henne. Det viste seg at dette intervjuet ble så utfyllende og informativt at jeg bestemte meg for å innlemme dette i

oppgaven. Dette også fordi en av de informantene som i utgangspunktet hadde sagt ja til å delta, var litt tvilende på grunn av arbeidsbelastning i perioden. Jeg følte da at det var riktig å ta av henne forventningen om å gjennomføre et intervju. Jeg valgte å gi informantene intervju manuskriftet på forhånd for på den måten å få mer utfyllende og reflekterte svar.

3.5 Gjennomføring av intervju og transkribering

3.5.1 Intervju

Intervjuene ble gjennomført i slutten av februar, og tidlig i mars 2012. Jeg hadde på forhånd informert intervjudeltagerne muntlig om prosjektet, samt at de hadde fått en skriftlig forespørsel om deltagelse der jeg redegjorde for prosjektet. Med bakgrunn i anbefaling fra Kvale og Brinkmann (2010) som anbefaler en skriftlig avtale som beskyttelse både for forsker og forskningsdeltaker, valgte jeg å lage en skriftlig avtale med de som skulle intervjues. I tillegg fikk de muntlig informasjon om hvordan deres deltagelse skulle framlegges.

I forkant av intervjuene gjorde jeg avtaler med informant om tid og sted. Det var mest hensiktsmessig å foreta intervjuene på arbeidsplassen til de som skulle intervjues. Det ble reservert egnet rom og satt av avgrenset tid til ca. en time. Alle informanter var positive men også litt spente i forhold til å bli intervjuet. De ga i forkant av intervjuet uttrykk for at de var positive til å dele sine erfaringer. Jeg startet intervjuet med å presentere hensikten for intervjuet og informerte om konfidensialitet med hensyn til anonymisering av materialet, rett til å lese transkribering og om sletting av materialet etter at oppgaven er ferdig. De ble opplyst om at jeg ville bruke sitat fra intervjuet i oppgaven. Deretter gikk jeg over til bakgrunnsinformasjon om informanten, og videre til aktuelle temaer.

Jeg benyttet meg under intervjuene av mikrofon som var koblet direkte til en Mac-maskin slik at jeg fikk lagret intervjuene direkte på maskinen. Dette for å lette arbeidet med transkribering slik at jeg hadde både lydfilene og dokumentene tilgjengelig samtidig. Bakgrunnen for å benytte lydopptak var at jeg ønsket å være aktivt lyttende for å få med meg både det som ble sagt, samt mimikk og kroppsspråk underveis i intervjuet.

Kvale og Brinkmann (2010) benevner dette som intervjuets emne og dynamikk. Underveis i intervjuet var jeg bevisst eget kroppsspråk ved at jeg hadde en åpen kroppsholdning. I tillegg ble mimikk, nikking og bekreftende ”uhum”, såkalte prober, brukt for å bekrefte det jeg hørte, og som oppfordring for at intervjupersonen skulle fortsette. Moen og Karlsdottir (2011) nevner ”prober” som viktig i intervjuet. Dette er oppfordringer til å ”si mer”.

I selve intervjusituasjonen peker Dalen (2009) på at i et forskningsintervju er det intervjupersonen som er i fokus og at forskerens egne oppfatninger og synspunkter skal holdes utenfor. Det viktigste mener hun er å vise interesse og ha evnen til å lytte i intervjusituasjonen. Da jeg selv har noe kjennskap til de situasjoner som informantene snakket om, var det greit for meg å følge opp deres beskrivelser med oppklarende spørsmål. Det var viktig for meg at jeg ikke stilte ledende spørsmål ut i fra denne kunnskapen, men å følge deres opplevelse av situasjonene de beskrev. Jeg fulgte opp med oppklarende spørsmål underveis for å få bekreftet at min oppfatning av deres svar var korrekt, samt at informantene fikk komme med mer utdypende forklaring. Ut i prosessen med intervjuene opplevde jeg at jeg ble flinkere til å få dem til å presisere svarene som ble gitt. Dette for å unngå misforståelser og for å sikre validiteten.

Dalen (2009) nevner at pauser i intervjuet kan være skapende i forhold til at de kan gi intervjupersonen tid til å tenke og reflektere over et spørsmål. Dette var også min erfaring, da informantene til tider trengte tid til å reflektere over de svar som ble og at de fikk tid til å gi mer utdypende svar.

Intervjuet ble gjennomført i den rekkefølgen jeg hadde satt opp. Jeg valgt å ha tematisk struktur fordi Kvale og Brinkmann (2010) anbefaler dette da det letter struktureringen av analysene. Da jeg hadde gitt dem spørsmålene jeg ville stille i forkant av intervjuet, fant jeg det riktig å holde seg til rekkefølgen for at informantene skulle kunne besvare spørsmålene ut i fra det de hadde forberedt seg på. Dette var også viktig for at vi skulle holde den tiden som var satt av til intervjuet. Informantene ga tilbakemelding på at de opplevde at de i løpet av intervjuet kom på ytterligere informasjon som de ikke hadde tenkt over i utgangspunktet mens de forberedte seg. I etterkant av intervjuene noterte jeg min umiddelbare opplevelse og tanker om gjennomføring og den informasjon som kom fra. Dalen (2009) refererer til det som feltnotater og at det er nyttig å nedtegne så mye som mulig av de hendelsene som registreres.

3.5.2 Transkribering

Transkripsjoner er oversettelser fra talespråk til skriftspråk. (Kvale og Brinkmann, 2010) Når intervjuene transkriberes fra muntlig til skriftlig form, blir intervjusamtalene strukturert slik at de er bedre egnet for analyse (Ibid). Jeg gjennomførte to intervjuer ganske tett som jeg transkriberte fortløpende. Det tredje intervjuet ble gjennomført to uker etter de to første og ble også transkribert ganske umiddelbart. Dette var en tidkrevende og konsentrasjonskrevende prosess. Jeg opplevde at det å ha gjort et bevisst valg av hvordan opptakene skulle lagres, lettet jobben.

Det var god lyd kvalitet på opptakene. Ved oversettelse fra tale språk til skriftspråk kreves det i følge Kvale og Brinkmann (2010) en rekke vurderinger og beslutninger forbundet med tekniske og fortolkningsmessige problemstillinger. Jeg valgte å transkribere på bokmål for å kunne bruke sitater uten å måtte ”oversette” i oppgaven og for å ivareta personvern og lesbarhet. I midlertid ble alle pauser, nøling, latter og prober registrert. Etter å ha sjekket og korrigert utskrift satt jeg igjen med 60 sider datamateriale.

Det kom ikke fram navn på deltagerne i transkriberingen. Jeg merket intervjuene med initialer, men dette kommer ikke fram i oppgaven. Der har informantene fått fiktive navn. På et sted i intervjuet er skolen som informantene er tilknyttet nevnt. Dette er ikke tatt med i oppgaven for å ivareta anonymiteten, samt at det ikke er relevant for funn.

Jeg fikk underveis i transkriberingen mer bevissthet rundt materialet og fikk en del tanker om hvordan jeg kunne begynne å kategorisere og sortere. Det ga meg også innfallsvinkler til hvordan jeg kunne vinkle oppgaven mer konkret, og hvilken teori jeg videre burde sette meg inn i. Kvale og Brinkmann (2010) nevner at forskere som selv transkriberer sine intervjuer lærer mye om egen intervjustil og at man under transkriberingen til en viss grad husker egne tanker om intervjusituasjonen og at man allerede da vi ha påbegynt meningsanalysen av det som ble sagt.

3.6 Analyse og tolkning av materialet

Analyse kan ikke skilles fra tolkning og måten materialet inndeles på, de begrepene forskeren benytter, gjenspeiler forståelsen som forskeren utvikler i forhold til dataene. (Thagaard, 2010) Forskerens rolle er også viktig i analysearbeidet ettersom analysen vil farges av forskerens erfaringer, opplevelser og teoretiske bakgrunn (Postholm, 2010)

Analyseprosessen startet allerede under utarbeidingen av intervjuguiden. Jeg valgte å systematiserte spørsmålene under ulike tema for på den måten å lette analysearbeidet og fordi jeg hadde behov for en grunnleggende struktur i oppstarten av studien. Temaene jeg strukturerte spørsmålene under var motivasjon, mestring og tilrettelegging. Dette på bakgrunn av at problemstillingen for studien i stor grad handler undervisning og dette er essensielt i den sammenheng.

Jeg har i arbeidet med analysen av materialet ikke benyttet noen spesielle analyseteknikker men benyttet ulike teknikker. Det benevner Kvale og Brinkmann (2010) som Ad hoc metoder.

Analyseprosessen kan deles inn i tre analysenivåer: Deskriptivt nivå, fortolkende nivå og teoretisk nivå.

Deskriptiv analyse omfatter analyseprosesser som strukturerer datamaterialet for å gjøre materialet oversiktlig og forståelig noe som er viktig i prosessen mot utvikling av kategorier. (Postholm, 2010) Meningsenheter blir på dette nivået knyttet opp mot kategori.

Jeg gikk først gjennom intervjuene hver for seg og skrev stikkord knyttet opp mot hovedtemaene som var mestring, motivasjon og tilrettelegging. I forkant av utarbeidelse av teksten hadde jeg et behov for strukturering i form av skjema for å systematiserer dataene ytterligere, dette for å gi meg selv en struktur og retning på oppgaven. Utarbeidelsen av skjemaet var basert på hovedkategorier som er de samme som de opprinnelige temaene. Jeg systematiserte underkategorier som var basert på de hovedtrekkene som utkrystalliserte seg i løpet av analyseprosessen. Inn ved siden av disse kolonnene plasserte jeg utsagnene fra informantene ut i fra de stikkordene jeg hadde satt ved utsagnene. Ved siden av utsagnene satte jeg meningsfortsettende kommentarer. Dette gjorde jeg i forhold til alle tre intervjuene.

På fortolkningsnivået søkte jeg å finne mening, ensartet praksis og sammenfallende mønster, som er det Stake (1995, i Postholm, 2010) kaller kategorisk opphopning. Dette er data som understøtter hverandre. Jeg så også etter ulikheter i dataene som kunne støtte min antagelse om at forskjeller mellom informantene med henhold til erfaring med, og kunnskap om elever med ADD hadde betydning for deres tanker om tilrettelegging og undervisning rettet mot disse elevene. Jeg måtte i denne fasen være bevisst på min rolle som forsker og jeg er ser at min forforståelse kan ha preget tolkningen til en viss grad. Jeg har forsøkt å legge individuelle, subjektive teorier til side og gått inn i datamaterialet for å finne den underliggende essensen i det informantene har bidratt med, som anbefalt hos Postholm (2010) Jeg hadde hovedkategoriene i tankene mens jeg analyserte og tolket utsagnene. Thagaard (2010) betegner det som tematisert tilnærming.

Teoretisk analyse innebærer at forsker tar i bruk substantiv teori for å analysere deler av materialet. (Postholm, 2010) Det dreier seg om å knytte funn mot aktuell teori for å få en forståelse for hva de deskriptive kategoriene handler om. Jeg har i løpet av hele prosessen satt meg inn i ulike teorier for å kunne knytte det opp mot problemstillingen og senere kategoriene. Jeg har funnet teori som understøtter mine funn og har knyttet funnene opp mot dette. Tolkningsprosessen kan beskrives som hermeneutisk i den forstand at jeg vekslet mellom empirisk materiale og teori. I skriveprosessen ønsket jeg å få til en sammenhengende tekst med flyt som knyttet sitater fra intervjuene opp mot min fortolkning av det informantene sa, samt opp mot relevant teori.

3.7 Kvalitet i undersøkelsen

3.7.1 Kvalitet i kvalitativ forskning

I følge Postholm (2010) blir forskeren sett på som det viktigste forskningsinstrumentet for kvalitetssikring av en studie. Forskerens rolle bør legges fram i studien for å sikre kvalitet på forskningsarbeidet. (Ibid) Hun nevner Lincolns (1995) standarder for kvalitetssikring i kvalitativ forskning: Troverdighet, pålitelighet, overførbarhet og bekreftbarhet. (oversatt i Postholm, 2010)

Troverdighet og pålitelighet i forskningen handler om å vurdere materialets kvalitet. Forskeren må beskrive, begrunne og dokumentere alle stadiene i forskningsprosessen. Dette vil øke tilliten til prosjektet. (Postholm, 2010) En avklaring av forskerens tilknytning til fenomenet og mellom forsker og forskningsdeltaker må uttales og synliggjøres. (Dalen 2011; Postholm, 2010) Grad av troverdighet handler om at leseren kan følge med gjennom hele forskningsprosessen. (Postholm, 2010) Jeg har tidligere gjort rede for forskningsprosessen.

Når det gjelder overførbarhet refererer Postholm (2010) Lincoln (1995) som nevner nytteverdien av forskningen. Denne må være til nytte i kontekster som ligner dem forskningen er utført i. Jeg har i min studie prøvd å belyse sentrale trekk ved informantenes oppfatning av undervisning og mener at dette kan ha relevans til egen praksis og for forskningsdeltakernes vider praksis, samt andre lærere i samme situasjon.

Bekreftbarhet eller validitet handler om gyldighet av de tolkningene som undersøkelsen fører til. (Thagaard, 2010) Å gi forskningsdeltakeren "en stemme" er noe en god studie skal leve opp til. Dette vil si at deltakernes perspektiv skal løftes fram i teksten. Postholm (2010) Det krever kritisk subjektivitet, at forskeren er bevisst på egen rolle i tolkningsprosessen og hva det innebærer. Forskerens ståsted skal legges frem. (Ibid) For meg var rollen som forsker i et felt der jeg er godt kjent en interessant utfordring i forhold til at jeg måtte være bevisst mine egne meninger om praksis på området. Jeg opplevde imidlertid at jeg behersket rollen som forsker kontra rollen som lærer i stor grad underveis i prosessen. Dette både når det gjaldt intervjuer og tolking av data. Postholm (2010) refererer til Creswell (1998) som er skeptisk til forskning der forskere studerer folk eller forskningsfelt innenfor egen institusjon da dette kan redusere verdien av de funn forskeren gjør. Miles og Huberman (1994) mener at en god kvalitativ forsker som instrument i forskningen bør ha kjennskap til fenomenet og settingen som studeres. (Postholm, 2010) Min erfaring og kunnskap om forskningsfeltet opplevde jeg som en styrke underveis i forskningen, da jeg erfarte at det var enklere å identifisere kategorier underveis, både før intervju, i løpet av intervju og i analysefasen.

I gjensidighet ligger det at forskeren må være seg bevisst på at forholdet mellom forsker og forskningsdeltaker bør preges av et gjensidig tillitsforhold. Dette vil si at i og med at forskeren får del i forskningsdeltakerens oppfattelse og handlinger, bør forskeren la deltagerne få del i de funn som blir gjort for at dette kan bidra til utvikling på det feltet man har forsket på. Dette bør komme fram i forskningsteksten. Det er gjort rede for min tilknytning til forskningsdeltagerne. I og med at jeg kjente til dem som skulle intervjues, opplevde jeg at de hadde tillit til meg og jeg fikk gode, åpne og utfyllende svar. For å sikre at deres informasjon ble riktig framlagt lot jeg fortløpende deltagerne få ta del i det jeg fant i løpet av hele prosessen, og jeg lot dem ta del min tolkning av dette materialet, slik at vi kunne komme frem til en felles forståelse. Postholm (2010) refererer til dette som member checking.

Det handler også om å ha respekt for forskningsdeltakeren og at forskeren ikke bør se på seg selv som ekspert, men som en lærende person på lik linje med forskningsdeltakerne. Jeg nevner i delen om valg av forskningsdeltakere at jeg har stor faglig respekt for de lærerne som jeg har intervjuet. Jeg gikk inn i dette prosjektet med utgangspunkt i ønsket om å lære mer om elever med ADD, og hvordan man kan gi elever med denne diagnosen best mulig oppfølging. Jeg hadde et ønske om at de personene jeg intervjuet skulle tilføre meg kunnskap på dette feltet, da de har lang erfaring med undervisning generelt og erfaring med undervisning av elever med ulike diagnoser. De har også stor faglig tyngde innenfor feltet kunst og håndverk.

3.8 Ethiske betraktninger

Den nasjonale forskningsetiske komite for samfunnsvitenskap, jus og humaniora (NESH 1999) har utarbeidet retningslinjer for etiske vurderinger i forskning. Det omhandler blant annet prosjektets mål og metode og behandling av persondata, og der står det at forskningen skal være vitenskapelig, redelig og etterrettelig. I tillegg til dette skal man forholde seg til gjeldende lovverk, som for eksempel personvernloven.

Metodisk valg i forskningsprosessen innebærer etiske konsekvenser som forskeren må ta hensyn til. (Thagaard, 2010) Dette innebærer prinsippene om *informert samtykke*, *konfidensialitet* og *konsekvenser*. Thagaard (2010) sier at *informert og fritt samtykke* er et prinsipp som må være utgangspunkt for ethvert forskningsprosjekt. Det vil si at deltager skal ha kontroll over opplysninger om seg selv som deles med andre. Kvale og Brinkmann (2010) sier at samtykke betyr at forskningsdeltagerne informeres om undersøkelsens overordnede mål og om mulige ulemper og fordeler ved å delta. Deltakerne bør informeres om forskerens

rett til offentliggjøring, hvem som har tilgang til materialet og deltageres tilgang til transkribering og analyser av data.

Jeg startet alle intervjuene med å informere om rett til å trekke seg og hva som skulle skje med opptak. De fikk også tilbud om å lese transkribering og jeg har fulgt opp med å informere og avklare underveis i prosessen med oppgavens utforming. Kvale og Brinkmann (2010) sier at en skriftlig avtale kan være å foretrekke i forhold til beskyttelse både for forsker og forskningsdeltaker. Jeg valgte å lage en skriftlig avtale med de som skulle intervjues og i tillegg fikk de både muntlig og skriftlig informasjon om hvordan deres deltagelse skulle framlegges.

Thagaard (2010) peker på *konfidensialitet* som et grunnprinsipp. Dette innebærer blant annet at forskeren må anonymisere informantene når resultatet av undersøkelsen presenteres. Forskeren kan oppleve et dilemma mellom å ta hensyn til deltageres anonymitet og hensynet til å fremstille resultatet slik at de oppfyller krav til pålitelighet og etterprøvbarehet, spesielt i små og gjennomsiktige miljøer. Jeg valgte å bruke initialer på intervjuene og det kommer ikke fram hvilken skole informantene er tilknyttet. Thagaard (2010) sier at konfidensialitet også omfatter at lagring og gjenbruk av data ikke kan gjøres uten tillatelse fra forskningsdeltaker. Informantene ble informert om at opptak ble slettet og at transkribering makulert etter at studien var ferdig.

Prinsippet om *konsekvenser* innebærer at forskeren har et ansvar i forhold til at de som utforskes ikke utsettes for belastninger. Kvale og Brinkmann (2010) sier at summen av potensielle fordeler for forskningsdeltakeren og betydning av oppnådd kunnskap bør gjøre det berettiget å gjennomføre undersøkelsen. Forhåpentligvis vil min studie føre til en praksis som kan gi elever med ADD en bedre tilpasset opplæring i kunst og håndverk-faget. For mine informantere del, ønsker jeg at de føler at deres bidrag har vært til nytte for dem selv i videre praksis, og for andre lærere i samme situasjon.

Thagaard (2010) sier at det ideelt sett burde være en gjensidighet mellom det informantene gir av informasjon i forhold til det de får igjen for å være med på undersøkelsen.

Erfaringer fra intervjuundersøkelse kan imidlertid viser at informanter synes det kan være interessant å bli intervjuet fordi det å fortelle om seg selv til en interessert lytter kan bidra til at de får mer innsikt i sin egen situasjon. (Thagaard s. 29, 2010) Jeg fikk i etterkant av alle intervjuene positiv tilbakemelding på at de synes at det å bli intervjuet ga dem bevissthet og refleksjon rundt sin situasjon som lærer og læresituasjonen for elevene. Det kan synes som at taus kunnskap ble hentet fram og satt ord på.

Hovedkategoriene i denne studien er tilrettelegging, motivasjon og mestring. Jeg fikk mye informasjon som handlet om tilrettelegging og det ble et stort kapittel som ble analysert og drøftet for seg. Motivasjon og mestring fant jeg at hang tett sammen og det ble derfor slått sammen til et kapittel. Motivasjon fikk i analysedelen en større del enn mestring, da analysene viste at motivasjon var en viktig faktor som ledet til mestring. Jeg valgte å drøfte motivasjon og mestring under ett.

4.0 Funn og drøfting av hovedkategorien tilrettelegging

Intervjuene ble gjennomført i samme rekkefølge som intervjuguiden var satt opp, som tidligere nevnt. Det innbar at kategoriene tilsynelatende var fastlagt. Det pekte seg imidlertid ut områder som lærerne vektla i større og mindre grad. Det er flere faktorer som spiller inn når man skal tilrettelegge i forhold til elever med spesielle behov. I dette kapitlet vil jeg ta for meg *tilrettelegging* som her blir brukt som en overordnet kategori for ulike faktorer som er medvirkende i undervisningssamspillet mellom elev og lærer. Det dreier seg om både fysiske, organisatoriske, praktiske og psykologiske forhold. Lærerne beskrev ulike faktorer de mente hadde betydning for deres undervisningssituasjon. Disse faktorene er sortert som underkategorier: *informasjon om elever, organisatoriske faktorer-tid og gruppestørrelse, tillit og relasjoner, og klasseledelse/ organisering av undervisning.*

4.1 Informasjon om elever

Alle de tre intervjuede lærerne trakk fram behovet for mer informasjon som viktig i forhold til å kunne tilrettelegge for elevene på en bedre måte. De nevnte både informasjon og kunnskap om diagnose og informasjon om den enkelte elev. I dette ligger hvilke overføringsrutiner man har for å overføre informasjon om elever med diagnoser og spesielle behov. Spesielt det siste opplevde de at til tider var mangelfull slik jeg oppfattet dem.

De påpekte at det er viktig å ha bakgrunnskunnskap om diagnose og erkjente at dette var noe de selv hadde et ansvar for å tilegne seg. De sitter inne med ulik kunnskap om diagnosen ADD. Inger påpekte at dette ikke var et fokusområde i lærerutdanningen, da det var lite spesialpedagogikk i grunnutdanningen. Per så et behov for mer etterutdanning og mer oppfølging. Anna var den som hadde best kjennskap til diagnosen i og med at hun har et barn med diagnosen ADD. Lærerne hadde alle en forståelse av at eleven hadde konsentrasjonsvansker og vansker med å få med seg informasjon, og at det å organisere egen aktivitet og tanker var vanskelig for elevene.

Når det gjelder informasjon om kunnskap om hvilke tiltak som er virkningsfulle for elevene med ADD hadde alle lærerne forholdsvis sammenfallende meninger om hva som var effektivt. Dette til tross for deres forskjellige kunnskapsnivå. Det vil komme frem i løpet av oppgaven.

Lærerne påpekte viktigheten av å få informasjon om de enkelte elever. Dette på bakgrunn av ønsket om tilrettelegge bedre for dem. Per peker på at konsekvensene ved manglende informasjon kan være De savnet alle bedre rutiner på overlevering av informasjon om enkeltelever til tross for at skolen har et overførings/informasjonsmøte om alle elever ved oppstart i 8. klasse. Lærerne opplevde at det ikke var noen automatikk i informasjonsflyten til faglærere, og at informasjon til tider var mangelfull eller at man ikke hadde fått noen informasjon i det hele tatt. Dette mente de kunne skyldes at skolen er organisert slik at lærere er organisert i tre team som underviser på samme trinn. Faglærere i praktisk-estetiske fag underviser i klasser på alle tre trinn, og selv om de er tilknyttet et trinn er det ikke automatikk i at de får informasjon fra de andre trinnene. De opplevde at de måtte etterspørre informasjon og at denne informasjonen til tider ble overlevert gjennom uformell prat på lærerrommet av kontaktlærer. De påtok seg imidlertid et ansvar i forhold til å sjekke elevmapper. Anna mente at det er en ganske stor og tidkrevende oppgave å sjekke alle mapper når man har inntil tohundre elever i tillegg til at man skal forberede seg til undervisning. Det kan synes som om rutiner på overføring av informasjon kan forbedres og struktureres i større grad.

4.2 Organisatoriske faktorer - tid og gruppestørrelse

På spørsmålet om hvilke utfordringer lærerne opplever i forhold til å undervise i klasser med elever med ADD nevner alle tiden, eller mangel på tid og størrelse på grupper. De opplever et press ved at det ikke er tid nok til å følge opp den enkelte elev slik de ønsker. De formidler at de opplever å ha store grupper og mange elever å forholde seg til samtidig. Dette fører til at de ikke får tid til å ta seg av de som trenger litt ekstra oppfølging slik som de gjerne vil.

Anna beskriver det slik:

Ja, da har du tiden(...)og.. det.. for de må jo startes opp igjen, mange ganger pr. time ofte...og det krever.. masse tid! Det er ikke tid til å gjøre så mye av dette som jeg vil.

(...)det, ofte er de og så stille at de blir på en måte litt, kan bli litt glemt hvis du ikke er ekstra oppmerksom.(...) Ja, og særlig hvis det er noen maskråker av annet kaliber, så... må man ta seg litt i nakken og.. og ta seg den tiden de trenger.

Det er å følge opp hver enkelt elev så mye som de trenger(...)at jeg skulle ha ønsket av og til å vært klonet og vært PÅ flere... samtidig for det at det er ofte for mange elever å ta seg av samtidig. (...) Ja, man blir jo mer sett i små grupper fordi at man får mer tid til hver enkelt elev. (Int. A.)

Inger sier:

Det er utfordrende at vi har så store grupper. Vi har jo fra, ofte fra femten til sytten elever. (...)Ofte så gjennomgår vi stoff som bygger videre på noe annet. . så det å stoppe opp og bruke nok tid, synes jeg er vanskelig. (...) Ja, at vi har som regel for liten tid, da, og for store grupper.(...)eh..Og at, selv om ADD er en fellesbetegnelse, så er, så er hver elev forskjellig.. personlighetsmessig og gir uttrykk for forskjellig behov.(...) noen kan være veldig tydelig på at;”Hei , kom og hjelp meg, jeg trenger hjelp.” mens en annen elev med ADD, trenger ikke å si noen ting som helst. (Int. I.)

Per sier dette:

Det utfordrende er jo at du har mange å forholde seg til, ikke sant. Hvis du tenker på det.(...) at det er for mange, du rekker ikke å bli kjent med hver enkelt, du haster forbi og gjør sikkert en del gale ting, da, i forbindelse med de som har en diagnose og spesielle ting.

(...)selv om vi har deling mange ganger, så er det ofte store grupper og travelt, sånn at det kan være en utfordring at vi ikke får nok tid til å ta deg av de som trenger litt mer da.(...) At du i den travle hverdagen, så glemmer du av dem, kanskje. (...)For at da har du så mange å forholde deg til at det blir mye mindre på hver enkelt.. med spesifikke behov, sånn at gruppestørrelse innen faget tror jeg at er veldig viktig fordi det er mer sånn personlig oppfølging, ikke sant (...) Du må hjelpe dem litt mer, og du må passe på ting, at de ikke blir skadet .. og andre.

(...) det er mye utstyr og duppeditter som de må forholde seg til!(...) som du trenger mer individuell oppfølging på.. enn i et teorifag. (Int. P.)

De gir uttrykk for en opplevelse av at de er bekymret for ikke å få gitt elever med ADD den ekstra oppfølgingen som de vet at er nødvendig for å holde dem i gang, og de har en bevissthet om at enkelte elever ikke vil tilkjenne sitt behov for hjelp. I tillegg påpeker Per at det i faget kunst og håndverk er en risiko i forhold til at elever kan skade seg på verktøy og at det av den grunn trengs en mer individuell oppfølging og opplæring. Han er også bevisst viktigheten av å ta seg tid til å bli kjent med eleven slik at man er sensitiv i forhold til deres spesielle behov.

I forbindelse med at deres opplevelse av ikke å strekke til nevner de alle at en assistent vil kunne være med på å forsterke undervisningen og gi ekstra støtte til eleven med ADD. Det er som tidligere nevnt ikke alle klasser som har en ekstra voksenperson inne i undervisningssituasjonen, men det å ha en assistent inne i klassen mens man underviser har alle lærerne påpekt at er en fordel, spesielt når det gjelder elever med ADD. De ser alle nytten av å ha en person som kan følge opp eleven tettere og bistå med å holde eleven i gang med arbeidsoppgavene.

Huberman (i Imsen, 2009) bruker betegnelsen klassromspresstet om travelheten og stresset som lærere opplever i sitt daglige arbeid. Han lister opp *det konkrete og øyeblikkelige* som refererer til de spontane og øyeblikkelige interaksjonene. Med *mangedimensjonalitet og samtidighet* menes alle de tingene en lærer må utføre samtidig som å snakke med elever, finne materiell, observere hva som foregår i klasserommet, samt oppmerksomhet i forhold til elevenes behov. En lærer må også være forberedt til å *tilpasse seg til stadig skiftende betingelser og til det uforutsigbare*. Dette kan være at klasser er ulike, at planlagte timer ikke

går som planlagt, at det som fungerer for en elev ikke gjør det for en annen samt at det som fungerte en dag eller i en time ikke gjør det i den neste. I tillegg kommer press i forhold til *personlig involvering med elevene*. Dette innebærer å bygge opp og vedlikeholde personlig forhold til elevene. Alt dette beskriver det læreren er omgitt av med hensyn til tilgjengelighet og det å ha oppmerksomhet på flere steder på en gang. Det ser ut for at de lærerne jeg intervjuet også opplevde dette, og at dette er ekstra utfordrende når man har elever med ADD som trenger tett oppfølging i undervisningen.

4.3 Tillit og relasjon

Lærerne nevner tillit og gode relasjoner som et viktig moment for dem i undervisningen.

I og med at faget er av en slik art at man veileder elevene individuelt vil forholdet mellom elev og lærer være av betydning for hvilken effekt denne veiledningen har. De har alle en opplevelse av å ha tillit som lærer og opplever at de har gode relasjoner til elevene. Lærerne nevner alle humor som et virkemiddel de bruker for å skape tillit. Ved å ha humor og selvironi opplever de at de får kontakt med elevene. De påpeker imidlertid at humoren må være på elevenes nivå slik at de skjønner den.

Anna og Inger er bevisst sin rolle som en tydelig og forutsigbar voksenperson og leder i klasserommet for å skape trygghet hos elevene.

Anna sier

det er å vise elevene respekt..og prate med dem, beholde roen, egentlig i situasjoner, vise meg som en voksenperson
(...)Sette grenser i timen, ikke tåle hva som helst... kravene man stiller til dem må være innen rimelighetens grenser, ikke kreve for mye, men samtidig kreve nok. Og dette er jo noe som går fra elev til elev., hva man kan kreve av dem. (Int. A.)

Inger sier

Jeg tror det viktigste er at elevene kjenner deg igjen fra time til time, at du er deg selv, og at du ikke tar på deg en rolle, da, men at for å være lærer så må det å en måte være naturlig for deg. I tillegg så tror jeg det er viktig å være tydelig og være bevisst ansvaret som leder i klassen da, i klasserommet for å skape trygghet. (...) hvis du er utydelig og hvis du virrer rundt og ikke har struktur, så blir elever som i utgangspunktet er usikker, av ymse årsaker, de blir kanskje enda mer usikker. (Int. I.)

De knytter relasjon og tillit til at elevene skal føle trygghet til dem som voksenpersoner som har klare grenser. Anna tilkjenner også at hun er bevisst hvilke krav hun kan stille til elevene og er tydelig på hvilke forventninger hun har til elevene. Elevene vet dermed hvor de har henne som lærer.

Både Anna, Inger og Per har fokus på å se den enkelte elev og møte dem der de er. Ved at lærer viser interesse for barnas interesser og aktiviteter vil man legge grunnlag for videre dialog og samtaler med elevene. Per vektlegger kommunikasjon og det å se elevene og

ta dem på alvor. Han ser viktigheten i å bygge et tillitsforhold ved å være åpen og mottagelig, og ved å vise interesse for elevenes interesser. Han prøver å bruke mer tid på elever på elever han ser sliter til tross for at han opplever et tidspres.

Per sier:

Tillit er viktig! (...)så jeg tror at jeg får tillit altså ved å ta dem på alvor og prøve å se alle elevene(...)jeg prøver å bli kjent med hver enkelt elev selv om det er travelt og sånn, så prøver jeg å så finne ut noe sånt, og hvis jeg ser noen som sliter eller noen som ikke sier så mye, eller gjør ting, så prøver jeg å, prøver å finne ut hvorfor, da.

(...)Prøver å finne interesseområdet til eleven for å åpne ham ut fra det (...) for å komme på samme banen, kanskje(...)så at de kan føle seg trygg på noe de kan, som de kan forklare(...) selv om jeg ikke får det til i praksis alltid, så prøver jeg det(...)med kommunikasjon mellom elevene, og sånn, men det er viktig å ha tillit og fortrolighet! (Int. P.)

Anna knyttet tillit og relasjon til å gi tilbakemelding.

Men ikke minst ærlige tilbakemeldinger når de ikke har gjort en god nok jobb, så forteller jeg dem det, og vise dem hva de skal gjøre for å få det til bedre..... og det tåler de hvis man på en måte viser respekt ..så tåler de ærlige tilbakemeldinger (...)Gi dem ros når de fortjener det. (...) det at jeg liker elevene tror jeg gjør at... at man viser med både kroppsspråk og hele meg, at jeg liker dem.. tror jeg, at jeg vil dem vel! Det tror jeg er viktig for at jeg skal ha et godt forhold til dem! (...)Og så ikke, aldri personangrep direkte som på en måte sårer deres personlighet. Kan angripe det de gjør, men aldri personen. (Int. A.)

Ved å gi ærlige tilbakemeldinger prøver hun å vise elevene respekt og at hun tar dem og det de gjør på alvor. Dette gjør hun både ved konstruktiv tilbakemelding og ved å rose når det er på sin plass. Anna er opptatt av at elevene skal oppleve at hun bryr seg om dem og hun har et bevisst forhold til hvordan hun bruker kroppsspråk i undervisningen.

Inger knytter relasjon til sin måte å veilede på.

Men jeg føler nesten alltid at jeg har denne tidstyven hengende over meg, da, at jeg ikke strekker til. Og så føler jeg alltid at jeg skulle ha gitt de herre elevene mer veiledning...(...)jeg føler nok at de sitter og er.. frustrert innimellom, og kanskje mer frustrert enn de andre elevene, men jeg føler allikevel at jeg har en god relasjon til dem.(...) jeg tror at de kanskje oppfatter meg som litt utolmodig(...). og det tror jeg går på at jeg... mangler litt sånn bakgrunnskunnskaper om hvordan jeg kan vinkle den veiledningen min, da...mot eleven.(...) men i et praktisk fag så er det veldig ofte, mye lettere å vise, da, enn å på en måte forklare med ord. (...) men jeg vet ikke om det er noe som eleven synes er tilstrekkelig, da.(...)Og at det der kan oppstå en frustrasjon, men som menneske til menneske så opplever jeg at de har en god relasjon til meg. (Int. I.)

Hun gir uttrykk for at til tross for at hun opplever å ha tillit og gode relasjoner til elevene så opplever hun en frustrasjon over ikke å strekke til, og mangel på bakgrunnskunnskap på hvordan hun kunne veilede hver enkelt elev best mulig.

Nordal, Sørli, Manger og Tveit (2005) definerer tillit som tiltro til et annet menneskes pålitelighet. Dette innebærer at man oppleves som pålitelig, rettferdig og til å snakke med. For å oppnå denne tilliten fra barn må man som voksen opptre slik at man oppleves som en som man kan snakke med, som lytter, som er positiv og imøtekommende og at man er forutsigbar og troverdig og at man holder avtaler. Dette er noe man bør tilstrebe som lærer da dette vil fremme positiv relasjonen til elevene som i følge Nordal m.fl. (2005) er en faktor som

fremmer motivasjon og inspirasjon. Mine informanter er alle opptatt av dette og tilstreber god kommunikasjon i stor grad.

Relasjoner bygger på og utvikles i interaksjon med andre mennesker (Nordal m.fl. 2005; Overland, 2006) Videre sier de at kjernen i en god relasjon handler om å være menneske, og kunne kommunisere og samhandle med andre. (Ibid) Sørli og Nordal (1998) i Nordal m.fl. (2005) har vurdert at elever som har et godt forhold til læreren sin viser mer positiv sosial kompetanse samt at de trives bedre i skolen. I og med at informantene underviser i et fag der man har tett og jevnlig kontakt med elevene, har de gode vilkår for å få til god kommunikasjon. Dette jobber de hele tiden med i undervisningssituasjonen.

Gode relasjoner mellom lærere og elever er en forutsetning for at undervisning og kommunikasjon skal fungere i opplæringen (Ogden, 2009; Overland, 2006) Ved å være personlig og vise interesse for elevens interesser kan man oppnå respekt og tillit, og dette kan føre til et godt grunnlag for senere samhandling i følge Ogden (2009) Han lister opp fire råd for å etablere kontakt og positive relasjoner; Det å bli kjent med elevene er viktig i forhold til at man da kan få bakgrunnskunnskap om spesielt sensitive områder som man bør unngå å komme inn på. Han peker også på at ved å la elevene bli kjent med lærer og vise elevene at man er til å stole på kan man oppnå at elevene lærer bedre og hører mer på lærer. Det er også viktig at man som lærer prøver å bli kjent med elevens interesser for på den måten å ha en innfallsvinkel til deres ”ekspertiseområde” Dette kan man utnytte til å gi dem oppgaver som igjen gir dem en positiv mestringsopplevelse. Ogden (2009) sier at hver dag bør inneholde minst en positiv opplevelse som de kan glede seg over. Ved å vise elevene at man bryr seg om dem kan man formidle at man er opptatt av at de skal lykkes. Dette kan man gjøre ved å være oppmerksom på og kommentere ting man vet elevene har lykkes med, eller viktige hendelser i deres liv både på og utenfor skolen. Per viser at han har dette fokuset i sin undervisning og tilrettelegger for at elevene med ADD får oppgaver som gir dem mestringsopplevelser.

Nordal m.fl. (2005) peker på at relasjon handler om å bli sett og at dette innebærer å ha øyekontakt, humor, et klapp på skulderen og at man viser interesse for eleven ved å kommentere eller stille spørsmål om det eleven er opptatt av. Dette dreier seg om å være oppmerksom på og vise interesse for den enkelte elev. Ved å vise at man verdsetter det barn er opptatt av kan man framstå som en signifikant person for barnet. En *signifikant andre* er som referert til i Nordal m.fl. (2005) en person som eleven har en nær relasjon til og som er viktig for læring og utvikling. Barnas interesser og aktiviteter har en viktig sosial funksjon ved at de bidrar til vennskap og attraktivitet, og ved at lærer viser interesse for dette vil man

legge grunnlag for videre dialog og samtaler med elevene. (Ibid) De lærerne jeg har intervjuet er også oppmerksomme på at det personlige engasjementet de går inn i samhandlingen med, har en effekt på det forholdet de har til elevene. De viser med kroppsspråk og utsagn at de bryr seg om elevene og deres framgang i faget.

4.4 Klasseledelse/organisering av undervisning

De intervjuede lærerne har mange års erfaring med klasseledelse og organisering av undervisning. De vektlegger alle trygghet, rutiner og tydelig klasseledelse for å skape et godt læringsmiljø, ikke bare for elever med ADD, men for alle elever. De gir alle uttrykk for at de trives godt som lærer. Det skal nå belyses hvordan lærerne selv opplever sin rolle som lærer og hva de legger i begrepet klasseledelse

Når lærerne beskriver det positive med lærerrollen trekker de frem samværet med elevene og da spesielt aldersgruppen de jobber med, tenåringer. Per er opptatt av relasjoner til elevene og beskriver dem som åpne og ærlige og rettferdige. Inger trekker fram deres sans for humor og det at man kan stille krav til dem som gjør at elevene lykkes med mer enn de tror selv. Anna beskriver også gleden over å se at elevene lykkes.

Lærerne er ulike som personer og har ulik lederstil, men de er alle enige om at det er viktig å ha faglig kompetanse, noe de alle mener å være i besittelse av. Anna beskriver seg selv som erfaren, rolig, humoristisk og ærlig. Hun antar at elevene opplever at hun til tider er krevende og noe rotete. Inger sier om seg selv at hun stiller krav og foretrekker disiplin og ro og fokus om faget. Hun beskriver seg selv som omsorgsfull i den forstand at hun viser tilstedeværelse, men at hun kanskje ikke fører de dype samtaler med elevene. Hun tror at humoren hennes skaper gode relasjoner til elevene. Per mener humor er viktig. Han antar at han til tider kan oppleves som ustrukturert, og ikke alltid konkret nok. Dette fordi han tuller mye med elevene. Han opplever ikke seg selv som autoritær, men mener hans faglig tyngde påvirker elevene og inngir trygghet.

Alle lærerne vektlegger at man i forhold til elever med ADD og også generelt må være godt forberedt til timene og at man må ha sørget for at utstyr og ellers annet materiell er klart når man starter timene. De vektlegger også faste rutiner og struktur.

Anna sier om det

timen må være forutsigbar... og relativt strukturert og det går ut på at man starter timen med et opprop av alle elever og en kort repetisjon av hva som ble gjort forrige gang.(...) eventuelt hva jeg var fornøyd med, hva jeg var misfornøyd med.(...) deretter, hva forventes av den timen her, og hva er målet på , hvor langt jeg håper de skal komme den her timen.(...)og så er det da jobbing, (...). utstyret bør være praktisk tilrettelagt, eventuelt det som jeg tenker å bruke som motivasjon, bør være tilgjengelig, og eventuelt fremme på smartboarden.

når timen begynner å nærme seg, så kan man si i fra at nå er det rydding om ti minutter, gjøre dere ferdig med det dere holder på med, og litt sånne ting.. bestemt orden på det med opprydding (int A)

Hun har faste rutiner på tilbakemelding ved å gi hver elev ros og konstruktiv kritikk på det arbeidet de har gjort. Hun sørger også for å gi elevene et lite frampek på hva de skal gjøre neste gang, og er bevisst på å ha en organisert og strukturert avslutning.

(...) ros hvis de klarer det bra og... og ditto motsatt..

(...)og så passer jeg på å ha en liten prat med hver enkelt elev til slutt, hvor jeg da får gjort meg et lite notat om hvor langt de har kommet, eventuelt en veiledning i forhold til at dette synes jeg du har gjort godt, her synes jeg du skal jobbe mer, sånn at jeg, at de får en liten veiledning på jobb, på det de har gjort i løpet av dagen.(...) og så kanskje en felles liten prat til slutt i forhold til om jeg var fornøyd med det vi hadde som mål eller ikke. Dette er faste rutiner. (int. A)

Inger er opptatt av at elevene skal ha fokus på faget og at de vet hvilke forventninger hun har til dem i sine timer. Hun vektlegger også fast struktur.

Jeg mener at god klasseromsledelse er at man har en grei oppstart. At man samler og gir uttrykk for at nå er det fokus. (...)og i og med at det er et praktisk fag, hvor man har materialer, og redskaper og at det ikke bare er et ark og en blyant liksom, så krever det jo litt i forhold til organisering. Og at man gir elevene roller og ansvar som er spesielt for oss som er på en sal kanskje i fem, seks, syv uker. At elevene vet, når de kommer til time,; ”nå når hun har startet opp nå, så skal jeg gjøre sånn og sånn, og så er vi i gang.” (...)så jeg tror at det å ha den strukturen, både fysisk struktur på utstyr..og elever...Men og struktur på undervisningsdelen (int. I.)

Per har erfart at ved å samle elevene og gjennomgå og konkretisere oppgaver og avklare forventninger vil elevene få en klarere forståelse for hva målet er. Han vektlegger bevissthet rundt stemmebruk og at det å tilstrebe rolig avslutning er positivt. Han mener også at elevene skal få positiv tilbakemelding og at de må få avklaring på videre arbeid.

Ja, det er jo.. ideelt sett så bør man jo ha en rutine på oppstartsrutiner og gjennomføring gjennom undervisningen, ikke sant

Jeg mener at du har en faglig ballast selv i utgangspunktet sånn at du kan tingen du skal snakke om og så at vi har det klart sånn at og man ikke begynner å rote og ikke får til ting og mangler ting og sånne ting.. men at du er forberedt da, til timen.(...) da samler jeg gruppen, det tror jeg at jeg har blitt flinkere i de siste årene, å så samle gruppen når vi starter opp en oppgave.(...) og så lese gjennom oppgaven og få dem til å stille spørsmål og se om de fleste har oppfattet oppgaven..så at det ikke står noen fremmedord, eller som er helt gresk for dem som ikke skjønner begrepene men å så utdype det og konkretisere det og så vise hva som er målet . (...)Hva skal vi ende opp med her når vi er ferdig med oppgaven her. Hva er det vi forventer av dem. Det tror jeg er en god klasseromsledelse, da. pluss at du holder ro.. for fokus. Ikke for mange forstyrrende element.

(...)og at du har en rolig avslutning og.. og at stemmebruken kan variere.(...)si at vi skal få en hyggelig avslutning på timen. Det tror jeg er lurt (...)og så kanskje forklare videre, hva neste gang, hva skjer da!

Det tror jeg er viktig for alle, men kanskje spesielt for folk som har ADD.

(...)gi dem litt skryt og på slutten da, hvis de har grunn for det! (Int. P.)

Klasseledelse handler om undervisningsferdigheter hos lærerne og hva de vektlegger for å fremme læring. Per er som nevnt opptatt av at oppgavene og målene må være konkrete. Han vektlegger også at man må repetere beskjeder.

og at du kanskje samler alle sammen og så, og så gjennomgår ting og prøver å si ting i utgangspunktet, da, ikke sant, som du vet du må gjenta mange ganger,men at du på en måte, har gått gjennom ting da, for da er det lettere for dem å så, hvis de får da flere beskjeder med samme beskjeden så er det lettere for dem å huske på ting.(Int. P.)

Han mener at kjennetegn på et godt læringsmiljø har med trygghet å gjøre ved at elevene kan være seg selv og er akseptert som den de er. Han synes det er viktig at han som lærer markerer dette. Per er også bevisst på at elevene må få jobbe i eget tempo for å nå målet eller fullføre oppgaven.

at elevene føler seg trygg, at de kan være seg selv og at de ikke må spille noen roller, men at de, at de er akseptert, da!(...)at du ikke aksepterer at noen andre hakker på de andre, eller sender kommentarer eller sånne ting. Men at du er konsekvent med at.. fra første stund at elevene skal akseptere hverandre. Det tror jeg er det beste læringsmiljøet!(...) og så i tillegg da så komme jo alt de fysiske da, ikke sant, med plass og, og utstyr og lys og sånn...(..) få lov å utvikle seg etter den farten de trenger. (Int. P.)

Inger har også fokus på det psykososiale miljøet. Hun vil ha mer struktur i undervisningen av de elevene hun har sjelden fordi hun ikke har oversikt over de psykososiale mekanismene som foregår. Hun sier

jeg aksepterer ikke at det tulle og flåses, da. (...)og, det tror jeg kanskje kommer litt av at jeg ikke alltid kjenner så godt de elevene som jeg har, fordi at jeg ser dem så sjelden.(...) og jeg er veldig var på sånne mekanismer i forhold til blikk, og kommentarer, og at det ikke skal være noe... fordi om jeg ikke kjenner dem så godt, så skal de ikke tro at de kan komme i mine timer å drive med sånne usynlige mekanismer i forhold til mobbing.. og terging og erting , og sånn. Jeg tror klasseromsledelse er viktig i forhold til at elevene skal føle seg trygg. Og når elevene føler seg trygg så tror jeg det skjer mye mer positive ting, enn om man sitter å er usikker på; ”Hva er det læreren mener?” (...)At man er uforutsigbar som lærer, det tror jeg skape veldig stor utrygghet, da. Og da skjer det, kan det skje mye rart, spesielt sosialt tenker jeg. De sosiale relasjonene får dominere og.. gjerne da kanskje i negativ retning..for de elevene. (Int. I.)

Hun mener et godt læringsmiljø kjennetegnes ved at elevene føler trygghet ved at de har en lærer som har kontroll og som ikke lar elever styre. Hun tror at manglende kontroll fra lærers side kan ha negativ påvirkning på elever som i utgangspunktet er usikker.

Anna er opptatt av å være tydelig og er bevisst hvordan hun bruker stemmen og formidler tydelige beskjeder.

Jeg prøver å være kort og konsis når jeg sier ting...og.. bestemt!
Bestemt, vennlig , kort og konsis og ikke si mer enn det som er viktig. Fordi at ord blir det fort for mye av. (...)det er mye bedre å si akkurat de som de trenger å ha inn, og spesielt i forhold til de som har ADD og at ordene kan bli som en saus i hodet på dem, og da er det mye bedre å plukke ut stikkord nærmest...(..)Si ting kort og konsist. (Int. A.)

Hun mener et godt læringsmiljø kjennetegnes ved at elevene jobber jevnt og rolig og har fokus på oppgaven de skal løse. For å fremme dette har hun strukturert elevene ved at de har faste plasser.

Alle tre lærere er bevisst på at de i forhold til elever med ADD må forenkle oppgavene og være konkret og grundig når man forklarer. De vektlegger alle at det kreves mer individuell veiledning og at informasjon og beskjeder må brytes ned i mindre enheter. De opplever at elevene med ADD har behov for at lærerne er ekstra oppmerksom i oppstartsfasen og at de trenger tettere oppfølging underveis.

De er alle bevisst på at konsekvensene ved å ikke tilrettelegge for elever med ADD kan være at eleven får manglende mestringsfølelse og blir passiv og uengasjert. Dette mener de noen ganger kan føre til en negativ påvirkning på andre i gruppen i form av at medelever også senker innsatsnivået. Per gjør seg tanker om at dette kan føre til negativ stemning og at det kan føre til at han får en opplevelse av å mislykkes som lærer ved ikke å ha fulgt opp prosessen godt nok slik at produktet blir dårlig. Han ser at det er en sammenheng mellom framgang og mestring hos elevene og hans evne som veileder og profesjonell lærer. De har også gjort seg tanker om konsekvenser for medelever ved å gå i en gruppe med elever som krever så tett oppfølging. Inger tenker at medelever ofte har forståelse for disse elevenes behov men at det kan oppstå situasjoner der de føler at det blir mindre tid til individuell oppfølging på dem.

Undervisnings- og læringsledelse består av praktiske grep som lærere tar for å skape produktiv arbeidsro og frigjøre tid til undervisning og læring. (Ogden 2009) Dette dreier seg om lærerens uformelle kompetanse i å organisere, planlegge og lede det som skjer i klasserommet. Denne kompetansen er i følge Ogden (2009) bygget på at man har god fagkunnskap, gode formidlings- og kommunikasjonsferdigheter, lederkompetanse og evne til å se hva som skjer i elevgruppen. Man må som lærer med andre ord mestre balansegangen mellom å vise forståelse og sette grenser, mellom å stimulere og stille krav og mellom å strukturere og gi frihet. (Ibid) De intervjuede lærerne er opptatt av organisering og at det å planlegge i forkant er av stor viktighet når man underviser, og da spesielt i forhold til elever med ADD. I tillegg er fagkompetansen blant dem stor og de er bevisst sin rolle som ledere i klasserommet.

Målsettingen med klasseromsledelse er i følge Ogden (2009) å frigjøre tid til læringsaktiviteter ved å skape arbeidsro og fremme oppmerksomhet og engasjement hos elevene, fremme elevenes sosiale kompetanse, skape samhold og trivsel i klassen /gruppen og stimulere elevenes motivasjon, innsats og prestasjoner.

Forskning viser at undervisnings- og læringsledelse i stor grad er basert på erfaring og læring, og at dyktige ledere er bevisst sine ferdigheter og at de lærer av egne feil. De søker også for å finne nye og effektive måter å lede undervisningen på. Ogden (2009) refererer til Good og Brophy (2008) som sier at gode lærere ikke bare er kunnskapsformidlere, men også ta ansvar for at elever lærer noe ved å legge mye arbeid i planlegging og forberedelse og at de anstrenger seg for å holde elevene motiverte og aktive. Med andre ord, de kombinerer formidlingsferdigheter med formidlingsvilje. Det blir også sagt at læreren i klasser med utfordrende elever jevnt over planlegger og forbereder seg bedre ved å forsikre seg om at

utstyr er på plass, og mentalt ved å tenke gjennom hvordan de skal håndtere ulike situasjoner. Dette formidler lærerne i studien at de er bevisst.

Ogden (2009) henviser til Rutter og Maughan (2002) som mener at en god start på timen er viktig for en vellykket gjennomføring på timen og at det er viktig å være presis og å markere tydelig at timen er startet. Lærer bør ha fokus på hele gruppen og sikre seg at alle elevene er oppmerksomme og får med seg alle beskjeder når undervisningen starter. De sier også at det bør formuleres klare mål for timen. Alle lærerne samler elevene til felles oppstart og avslutning hvor mål for timen blir presisert og videre forventninger til elevene blir formidlet.

Klasseromsforskning har sett på hva som påvirker elevenes prestasjoner og har tatt for seg fysisk miljø, organisatoriske rammefaktorer og sosiale- og mellommenneskelige relasjoner. Det viser seg at lærernes kompetanse og samhandlingsmåte har stor betydning for læringsmiljøet. Å holde flest mulig oppmerksomme og engasjerte er et mål på vellykket undervisning. (Ogden, 2009) Det handler om lærerens evne til å legge til rette for engasjerende og variert undervisning, men også om lærerens evne til bl.a. å fange opp signaler på at elevene ikke forstår. Variasjon handler om formidlingsform, stemmebruk, tempo, arbeidsmåter og audiovisuelle hjelpemidler, men det kan være nyttig å ta utgangspunkt i elevenes erfaringer, interesser og hverdagshendelser. (Ibid) Per har stort fokus på det å bli kjent med elevene og hva de er opptatt av. Alle lærerne er bevisst i forhold til å avklare og tydeliggjøre for elevene. Spesielt Anna har en bevissthet om det å være kortfattet, presis og tydelig ut i fra egne erfaringer.

Ogden (2009) peker på at kompetanse i klasseledelse er forbundet med undervisningsferdigheter og med lærernes ferdighet til å motivere elever. Han refererer fra Kounin (1970; 1977) som sier at undervisnings- og læringsledelse skal sikre ”aktivitetsflyt” og ”momentum”. Aktivitetsflyt handler om å holde elevene fokusert og skjerme dem for ytre og indre avbrytelser eller forstyrrelse. Momentum handler om å ha godt tempo i formidlingen av lærestoff og en god framdrift i aktivitetene. Dette innebærer at det ikke skal være for raskt tempo slik at elevene detter av, men det bør heller ikke være for sent og omstendelig slik at eleven begynner å kjede seg. Kounin (1970, i Ogden, 2009) vektlegger også myke overganger og reorganisering. Det er f. eks ved avslutning av timer der han sier at lærer bør tilstrebe å forberede eleven på at de skal avslutte og gi tydelige beskjeder og instruksjon om hva som skal skje i den forbindelse. Dette er i tråd med Annas avslutningsrutiner.

Dyktige klasseledere lykkes med å påvirke gruppeprosesser i positiv retning ved å gripe inn i kriser og konflikter. Dette benevnes som proaktiv ledelse og handler om lærerens evne til å fange opp signaler og være oppmerksom på hva som skjer i elevgruppen. Det kan

være skjult kommunikasjon eller annen avsporing i skolearbeidet. Proaktiv ledelse handler om raskt å avdekke aktiviteten og få elever tilbake på sporet igjen (Ogden, 2009). Inger har et spesielt fokus på dette. Hun er opptatt av å ha oversikt over det psykososiale miljøet, og mener at hennes strukturerte ledelsesstil er av betydning i forhold til at alle elever skal oppleve trygghet i undervisningssituasjonen.

I Bamfords (2010/2011) rapport har man spurt elever hva de mener er en god lærer. De vektlegger at læreren må forstå elever og vite hva de er interessert i, kjenne elevene samt at de må lytte til elevene. I tillegg bør lærer være vennlig, hjelpsom, motiverende og være i stand til å forklare ting på ulike måter slik at alle forstår. De nevner også humor og evne til å gjøre ting interessant og la elevene få tid til å bli interessert i tema. Viktig er også profesjonalitet og det at de bryr seg om faget sitt. Lærers lederstil eller lederferdigheter har altså stor betydning for om elevene lærer noe også fra elevperspektivet. Det kan synes som om de intervjuede lærerne i stor grad oppfyller disse kriteriene.

4.5 Tilrettelegging – Oppsummerende drøfting

Å undervise elever med spesielle behov krever at mange sammenhengende faktorer fungerer. En viktig faktor som de intervjuede lærerne har nevnt er informasjon. De er bevisst på at de spesielt i forhold til elever med ADD har behov for bakgrunnsinformasjon da dette er elever som ofte ikke "vises" så tydelig i landskapet. Inger og Per tilkjenner at de ikke har nok kunnskap verken om diagnose eller tiltak for at elevene skal få mest mulig ut av undervisningen, men de har allikevel en forståelse og bevissthet rundt hva som er viktig i tilretteleggingen for elevene. De benytter i undervisningen den tause kunnskap som de ved flere års arbeid i skolen har tilegnet seg. Dette kommer elevene til gode på den måten at lærerne tilfører dem trygghet ved at de har en forståelse for hva elevene trenger av støtte.

Tiden og tidspresset er noe lærerne ofte kommer tilbake til. De opplever et dilemma mellom å skulle drive praktisk undervisning og å ivareta enkeltelevers behov for mer og tettere oppfølging. Det kan synes som at de er under et ekstra tidspress når det gjelder å undervise elever som har behov for kontinuerlig og tett oppfølging for å få gjennomført sine oppgaver. Tidspresset knytter de til gruppestørrelse. Ved at man har for mange elever i et praktisk fag som krever kontinuerlig oppfølging, vil tiden som hver enkelt elev får til individuell veiledning reduseres. Da vil lærer måtte prioritere og vurdere hjelpebehov i hvert enkelt tilfelle. Det krever at lærer har et overblikk og oppmerksomheten rettet mot flere ting på en gang som referert fra Huberman i Imsen (2009) Lærerne er imidlertid bevisst på at ikke alle elevene trenger like mye hjelp, og har en sensitivitet i forhold til hvilke elever som

trenger et ekstra blikk på seg. Dette er i samsvar med det Olsson og Olsson (2005) sier om at rettferdighet av og til kan være at noen får mer oppmerksomhet en andre og at noen elever slipper å gjøre det andre elever må. Det er også et tema i tilpasset opplæring.

Rutiner blir hos Anna, Inger og Per vektlagt i stor grad. Deres erfaring tilsier at ved å følge et likt mønster ved oppstart, gjennomføring og avslutning av timene vil eleven oppleve en forutsigbarhet og trygghet. Lærerne har klare rutiner og tydelig gjennomgang av oppgavene som det er forventet at elevene skal løse. Dette er også slik jeg ser det viktig, da timene i kunst og håndverk ellers er ustrukturerte i den form at det krever et høyere nivå av fysisk aktivitet, og ved å ha fokus på oppstarts rutiner og avslutning vil elevene kunne oppleve at rammene allikevel er på plass også i kunst og håndverk. Til tross for at de tilkjenner en viss mangel på kompetanse i forhold til elever med ADD, viser det seg at lærernes undervisningsstrategier rettet mot denne elevgruppen i stor grad samsvarer med de pedagogiske anbefalingene som er gitt av blant annet Kadesjö (2001).

Det kan synes som om både Anna, Inger og Per i sin undervisning i høy grad handler i samsvar med forskning på og teori om hva god klasseromsledelse er. Anna legger vekt på at struktur og tilrettelegging er viktig og det kan synes som om hun drar med seg sine personlige erfaringer med et barn med diagnosen ADD inn undervisningen. Hun har en forståelse for, og et fokus på, at tilrettelegging og oppfølging i stor grad er nødvendig for at denne elevgruppen skal fungere tilfredsstillende.

Inger vektlegger det psykososiale miljøet underveis i undervisningssituasjonene. I og med at hun også underviser i teorifag der hun ser elevenes samhandling i disse klassene, ser hun at miljøet elevene i mellom har stor påvirkning på læresituasjonen. Per viser at han har stor omsorg for hver enkelt elev og at han har relasjon elev-lærer i fokus. Dette kan være på bakgrunn av hans utdanning i sosialpedagogikk, men det kan også være at hans lange undervisningserfaring gjør seg gjeldende ved at den tause kunnskapen han har tilegnet seg kommer til uttrykk. Slik jeg ser det har alle de tre lærerne stor formidlingsevne og de uttrykker alle en veldig formidlingsvilje. Jamfør Good og Brophy (2008, i Ogden, 2009) Det som her kommer til uttrykk er deres profesjonelle kompetanse og praksiskunnskap.

5.0 Funn og drøfting av hovedkategorien mestring og motivasjon

Mestring og motivasjon henger sammen. De intervjuede lærerne er opptatt av at eleven skal lære noe. Undervisningsmetodene deres er nært knyttet til hvordan de kan legge til rette for at elevene skal oppleve motivasjon og mestring i deres timer.

Motivasjon, eller den tilsynelatende manglende motivasjonen hos elever med diagnosen ADD er en utfordring som lærere må ta hensyn til i sin undervisning. Det kom i denne studien fram at informantene ser på motivasjon som en viktig del i undervisningen. Hvilke tiltak iverksetter de for å motivere elevene med ADD og hvordan prøver de å opprettholde motivasjon underveis? Informasjon om motivasjon og mestring er nært knyttet sammen, og jeg har valgt å vie en større del av kapittelet til tiltak for motivasjon som i stor grad handler om tiltak som fører til mestring. Jeg belyser spesifikke tiltak og utfordringer knyttet til mestring som en mindre del, og drøfter motivasjon og mestring i en del.

5.1 Tiltak og utfordringer i forhold til for motivasjon

Lærerne knytter motivasjon til noe som er lystbetont og at eleven skal ha et ønske om å få ting og jobbe mot et oppnåelig mål. Anne er opptatt av at elevene skal se muligheter og få nye ideer. De ser at det er flere faktorer som påvirker motivasjonsnivået til elevene med ADD. Det å ha struktur på undervisningen i form av praktisk tilrettelegging av redskaper, materiell og det å gi elevene mulighet til å jobbe på en mer skjermet arbeidsplass ved behov mener de er et viktig utgangspunkt for elever med ADD for å komme i gang med oppgaver og opprettholde motivasjon i prosessen.

I tillegg mener lærerne at det er behov for ekstra hjelp med å komme gang. Disse elevene har behov for at man er tydelig når man formidler hva oppgaven består av og at målet er konkret og målbart. Inger trekker fram tydelige forventninger og klare utarbeidede mål.

Hun sier

Jeg prøver å være tydelig på hva jeg forventer. Og det synes jeg vi får til veldig godt på kunst og håndverk, fordi at vi har veldig klare, utarbeidet veldig klare mål for oppgavene som vi gjennomfører. (Int. I.)

Hun refererer her til hvordan oppgavene blir presentert for elevene ved at de får utdelt oppgavetekster med hvilke kriterier som gjelder for ulike måloppnåelse. Det handler også om å gjøre oppgavene interessante og lærerne starter alltid opp en oppgave med en tydelig gjennomgang av hva oppgaven består i og hva målet med oppgaven er. I tillegg viser de en motivasjonspresentasjon på smartboard. Med dette viser lærerne at de ser på motivasjonsfasen som viktig og verdifullt for resultatet.

For å gi elevene en konkret pekepinn på hva som kan bli resultatet mener lærerne at det å vise eksempler kan være motiverende. Konkretisering av oppgaver har de alle erfaring med at kan føre til økt motivasjon. De har erfaring med at elever som sliter med å komme i gang henter inspirasjon fra konkrete eksempler og bilder.

Anna sier om dette

Jo, i tillegg til sånn vanlig, sånn motivasjon vi gir alle, så trenger de jo en del ekstra. De trenger jo å hjelpes praktisk i gang. Bilder og eksempler er kjempeviktig! (Int. A.)

Inger sier

Og vise dem eksempler har jeg opplevd er veldig positivt. Det kan man kanskje tro kan slå begge veier, at man mister motivasjonen.... hvis man ser noe veldig bra, men jeg opplever at det er veldig motiverende at elevene får se, sånn kan det faktisk gjøres. (Int. I.)

Per sier dette

Når du har ADD-elever, så blir du kanskje litt mer konkret. Du forklarer litt mer. Hjelp til å komme i gang. jeg tror det altså, og så stadig vise eksempel på ting som er gjort før å , som... at det vil gjøre at de mestrer ting bedre, da. (Int. P.)

Når det gjelder tydelig avklaring av mål ser de også at det å bryte ned oppgaven i oversiktlige delmål kan være motiverende. Ved å bygge på kunnskap de har fra før og henge ting på knagger gir de elevene mulighet til å konsentrere seg om mindre mål slik at de opprettholder motivasjonen underveis i prosessen.

Anna er veldig bevisst på dette og sier

De trenger en sånn tydelighet i oppgaven i forhold til delmål, at man har små skritt av gangen, og så viser videre etter det lille skrittet er tatt. Man må finne veldig deres nivå, og så heve ett hakk opp derifra. På en måte at man ser at de har kommet seg videre. (Int. A.)

Per sier

(...)at ikke målet er for fjernt liksom, men at du kanskje går stykkevis da (...)at de har mindre eller et mer realistisk nærmere mål som de kan strukturere opp i litt mindre mål, kanskje(...)at du forlanger hvis du kommer dit så er det bra, også kommer du videre så er det bra. Så at du konkretiserer målene litt mer. Det tror jeg motiverer dem litt mer(...) at det ikke blir sånn uoversiktlig fram til målet. (...)ja, jeg tror det, at de har mer konkrete , oppnåbare mål (Int. P.)

Inger sier

Men dette spiralprinsippet, da, at man begynner på en ting og så bygger det ene på det andre, og at man hele tiden føler at; ”ja det vet jeg jo, for det kan jeg jo litt om fra før”, og så går det gradvis.(...) at jeg har en rekkefølge som jeg holder meg til under gjennomgangen, at vi starter med det helt grunnleggende og at vi bygger gradvis på. (Int. I.)

Lærerne peker på at oppgaver som kan virke uoppnåelige kan føre til at elevene blir passive og gir opp og at oppfølging derfor er sentralt. Lærerne har en klar bevissthet om at elevene med ADD har et særskilt behov for mer og tettere oppfølging og praktisk hjelp underveis enn medelever for å holde motivasjonen oppe.

Anna sier

(..) kanskje finne fram verktøy til dem, vise dem veldig tydelig, og så skal de på en måte og gjøre det samme etterpå. (...)jeg ser jo an hver enkelt elev, hva de trenger og så tar jeg det derifra, noen elever trenger at jeg er ofte borte til dem, og andre vil jobbe og kan jobbe selvstendig, og da lar jeg dem få lov til det.(...) så det er veldig elevavhengig akkurat det der. Det er ikke alle som trenger så mye motivasjon som ADDerne (Int. A.)

Ved å hjelpe til med å strukturere for eleven og følge opp tett underveis i prosessen mener de at eleven får inntrykk av å klare mer selv. Per kaller det styringshjelp. De vektlegger alle at å gi hyppig tilbakemelding og oppmuntring i form av ros er et virkemiddel de benytter seg av i stor grad gjennom prosessen.

De er også bevisst på å ha ro rundt elevene med ADD, og det å begrense distraksjonsmoment for å opprettholde motivasjonen om arbeidsprosessen.

Per sier

Å holde ro og litt sånn, prøve å få dem litt sånn, kanskje vekk fra andre uromoment og sånn, da. Kanskje ikke plassere dem ved siden av noen sånn morsomme ting som foregår eller, radio og forstyrrende element tror jeg ikke er bra for dem, da. Kanskje ikke sette dem ved vinduet eller hvis det går an å unngå, at de ikke sitter kikker ut på hva som foregår artig ute, å sånn, men at man prøver å holde litt fokus. (Int. P.)

Han er bevisst på at plassering av elevene kan gjøre at de mister fokus og motivasjon for oppgaven og tilstreber å være i forkant nå han plasserer elevene for å unngå dette.

Inger sier

(...)at man kanskje og gjentar forklaringer...det er jo mange mekanismer som skjer i en gruppe, det er småprat kanskje inni mellom, og så er det noen som sier noen ting, og så kommer det kanskje inn en annen lærer og gir en beskjed, og så kan man dette av underveis. (Int. I.)

Hun peker på at det er viktig å repetere for å få elevene på rett spor hvis det er avbrudd i undervisningen. På den måten tar hun ansvar for å holde aktivitetsflyten oppe.

Når det gjelder andre motivasjonsfaktorer blir ytre motivasjonsfaktorer nevnt. Per mener at det er viktig å prøve å få elevene til å se at de kan få til et godt resultat og han ser at elever kan være drevet av ytre motivasjon om å få en god karakter.

Han benytter seg av humor i mange sammenhenger i undervisningen. I forhold til den type motivasjon kan det nevnes et eksempel

På denne rammeoppgaven nå, så har jeg lovet elevene en bil til hver hvis at ingen sager feil vinkel på treramma (ler litt) (...) de mest intelligente elevene skjønner at de ikke er en ordentlig Pochè, men at de da løser det med at det er en sånn gotteribil. Og det tror jeg at fokusere dem litt på operasjoner de skal gjøre, og så teknikker, eller at de når mål, at de husker på ting. Selv på åttende så virker det veldig inn, tror jeg, at de skjerper seg litt. (...)De synes det er morsomt, da: bare noen sånn små morsomheter som gjør at de holder fokus. Altså at du henger ting på knagger,...som gjør at..” nei nå må jeg sage her.” Men det kan jo slå feil ut, ikke sant, for dem som da sager feil, det er jo ofte dem som har ADD, eller ADHD så en må være forsiktig med sånne motivasjoner.(...)Prøver kanskje å hjelpe dem spesielt, da så at de ikke ødelegger for de andre men at det blir en slags gruppemotivasjon. (int P.)

Eksemplet viser at han har tro på å bruke humor som motivasjonsfaktor for å skape positiv stemning i gruppen rundt det å løse oppgaven, men at han er bevisst på at dette krever tettere oppfølging av de elevene som har ADD for at alle skal lykkes.

Anna opplever at det til tider kan være vanskelig å motivere elever med ADD.

Hun beskriver det slik:

det er ofte et problem at man ikke når inn med det jeg vil motivere dem med, med det jeg vil at de skal gjøre. Det er på en måte en stengsel som.. de på en måte er ikke mottakelig, (...)Det bli liksom å trække litt i sirup.. (Int. A.)

Dette beskriver essensen av Annas sterke engasjement både for faget og ansvaret hun føler for at elevene skal ha fremgang.

5.2 Mestring for elever med ADD i kunst og håndverk.

Faget kunst og håndverk er et fag der elevenes prestasjoner er synlig i de produktene som deres innsats er et resultat av. Elever med diagnosen ADD har ulike utfordringer som man må ta hensyn til i undervisning i praktiske fag. Hvordan opplever lærerne at de kan legge til rette for mestring for elevene med ADD i faget?

De tre lærerne knytter begrepet mestring til framdrift og det å komme videre fra et nivå til et annet og få til noe de ikke har fått til før ved å bygge videre på kunnskap de har. Mestring knytter de også til at elevene får til et kvalitetsprodukt. De har alle en formening om at graden av bistand for å komme i havn med prosjektet ikke er av så stor betydning for elever med ADD, og at elevene aksepterer at de trenger ekstra hjelp underveis.

Det er i delen om motivasjon belyst hvordan lærerne legger til rette for motivasjon, og de samme tilretteleggingene gjelder i stor grad også for mestring. De vektlegger at i forhold til mestring så er praktisk tilrettelegging og tett oppfølging essensielt for å holde elevene i gang slik at de ikke stopper opp og ikke kommer videre.

Stopp i aktivitet mener Inger kan føre til frustrasjon hos eleven med ADD ved at eleven kan miste motet når han eller hun blir hengende etter de andre elevene. Hun ser på tett oppfølging og direkte veiledning som viktig for at elever med ADD skal opprettholde aktiviteten og dermed oppleve mestring.

Ja, jeg ser at den biten er veldig viktig, for det at elever med ADD stopper gjerne litt opp, og når det stopper opp, og de løfter blikket og ser rundt seg, at her går det jo videre for de andre, så stopper det enda mer opp, eller det blir en frustrasjon ut av det og så blir det noe negativt (...).og så kommer man liksom ikke noe videre og så kan det hende at man må bruke resten av den økta på å motivere eleven uten at det skjer noen ting, og så starter vi neste gang igjen, så det vi kommer litt sånn i bakevja, da. Så, det med å holde opp driven, og komme med noen tips, og se at eleven faktisk tar tak i det, og at det går litt av seg selv igjen. (int. I.)

Anna sier om dette

Muntlige beskjeder er ofte ikke nok, det må praktisk tilrettelegging til, og finne fram verktøy og kanskje sånt.(...)Ja det er jo å vise dem praktisk hva de skal gjøre. Og ofte så holder jeg nærmest fingrene deres for å, lar dem få kjenne hva mine hender gjør.... sånn at de skal føle det i sine fingre og deretter klare det selv etterpå.(...)og så tett oppfølging.. Og så, demonstrere når de har gjort på en måte det som jeg har vist dem, så må de vises neste steg. Underveis så er det det at de kjenner på at det er en framdrift i oppgaven sin, at ikke de står fast og ikke kommen noe videre, for da gir de opp med en gang. (int. A.)

Hun mener at det ikke holder med verbale instruksjoner for elevene med ADD, men at det trengs mer fysisk oppfølging for at de skal mestre oppgaven og oppleve fremdrift.

Per sier

det blir jo mye det samme som for motivering, men du må jo kanskje legge til rette arbeidsplassen, legge fram verktøy og maling og det de skal ha. mer sånn at de får hjelp til å finne fram..for å mestre ting og så stadig vise eksempel på ting som er gjort før , ... at det vil gjøre at de mestrer ting bedre, da, for at de får det inn, ikke bare gjennom at jeg snakker om det, men viser det, og så kanskje tar for meg eksempel på ting som er gjort. (int. P.)

Per tror på eksemplets makt og er opptatt av å vise elevene hva som kan være målet. I tillegg har han fokus på at den praktiske tilretteleggingen må være på plass for at elevene skal mestre oppgavene. Dette viser at de som lærere tar ansvar for at elevene har framgang ved at de er bevisst på den spesifikk problematikken som elever med ADD har i forhold til igangsetting og framdrift.

Mestring knyttes også av lærerne opp mot tilbakemelding og vurdering underveis i oppgaven. De er alle bevisst at elevene med ADD ikke alltid vil tilkjenne et behov for bistand, og har som tidligere nevnt et fokus på tettere oppfølging og veiledning. Denne oppfølgingen handler også om hvilken type tilbakemelding de gir elevene.

Alle lærerne sier at oppmuntring og ros underveis er av stor betydning for elevenes opplevelse av mestring. De er opptatt av at oppmuntringen og rosen skal være berettiget og ser bevisst etter ting de kan kommentere positivt. Per er opptatt av å tilrettelegge for elevene slik at de skal oppleve mestring og dermed få positive tilbakemeldinger og anerkjennelse, også fra medelever. Dette kan være ved å gi enkeltelever spesiell opplæring i teknikker eller utstyr som de må veilede andre elever i. Inger har hatt fokus på at løsninger på oppgaver ikke nødvendigvis trenger å ha et "riktig" utfall, men at det er rom for individualitet. Hun er bevisst på å gi positiv tilbakemelding på det hun ser at eleven selv er fornøyd med. Anna er opptatt av at veiledningen og oppmuntringen skal føre elevene videre fra et nivå til et høyere nivå på oppgaven slik at eleven ser på resultatet at deres innsats har betydning.

Lærernes veiledning og tilbakemelding er knyttet opp mot konkrete mål som er beskrevet i oppgaveteksten som elevene får. De uttrykker at ved å ha presise mål og kriterier for vurdering av oppgavene kan de fokusere på å veilede i forhold til de målene som er realistiske å oppnå for elevene med ADD.

5.2.1 Utfordringer

Lærerne opplever at det er utfordrende at de ikke får fulgt opp elevene med ADD i den grad de ønsker. De ser at denne elevgruppen har behov for at man gjennomgår grundigere og mer konkret for at resultatet skal bli bra og at elevene skal oppleve at de mestrer. Inger peker på

behovet for mer kunnskap om hvordan elever med ADD lærer og hvordan de kan få best mulig veiledning.

Hun sier

Jeg skulle gjerne ha visst mer om hva elever med ADD selv tenker, om hvordan de lærer best... og hvordan de best får veiledning. For det føler jeg at jeg kan ingenting om, så det er sånn, trå på tynn is.. ..opplegg inn i mellom. Så jeg føler vel egentlig at fagkompetansen min på akkurat det, er veldig lav, da.(...)At jeg må føle meg litt fram, og så er det jo det at det er vanskelig å være tretten år og gi læreren respons på at; ”hør nå her, jeg vet ikke om jeg synes at du veileder meg rett nå”. (...)der er det et tåkefelt, da. (Int. I.)

Inger knyttet graden av mestring som elevene opplever til veiledningen sin og kjenner på at hun ikke har tilstrekkelig kompetanse på området.

Hun ser også at motorikk og evne til å tenke logisk kan være utfordrende for elever med ADD. Det gjør også Per som sier at motorikk kan være en utfordring i forhold til å lære dem enkelte tekniske ferdigheter. Dette krever i følge ham at de får en grundigere og mer konkret gjennomgang. Anna er opptatt av at elevene ikke skal bli glemt i den travle undervisningssituasjonen slik at eleven blir passive og ikke kommer videre. Hun er bevisst på at hennes grad av oppfølging vil ha betydning for elevens resultat og derav mestringsfølelse. Motivasjonsteoretikere ser motivasjon som en situasjonsbestemt tilstand som påvirkes av verdier, erfaringer, selvvurdering og forventninger og av den grunn har elevenes miljø og tilrettelegging av læresituasjonen betydning for elevenes motivasjon. Lærer har således påvirkning på elevenes motivasjon. (Skaalvik og Skaalvik, 2005)

I det spesialpedagogiske forskningsmiljøet har mye av forskningen de senere årene tatt utgangspunkt i elevenes egen mestring. Dette kommer fram hos bl.a Tangen (i Befring og Tangen, 2009. s 55 – 57) der enrichmentsperspektivet beskrives, dette kalles på norsk berikelsesperspektivet. Essensen i perspektivet er at elevene har muligheter og evner til å bidra med å være aktører i egne liv. På bakgrunn av overnevnte opplysninger hevder Befring (2011) at når lærer er raus med oppmuntring, kan det føre til at en fokuserer på hva eleven mestrer og en bidrar dermed med til at vilkår for mestring er tilstede. Det er også i tråd med attribusjonsteori.

Motivasjon og mestring er sentralt med tanke på å få elevene til å arbeide selvstendig innenfor faget kunst og håndverk. Piaget (1952) hevdet at mennesket har et behov for å utvikle og praktisere nye ferdigheter i fra naturens side (Skaalvik og Skaalvik, 2005). Imsen (2009) omtaler Banduras to viktige bidrag til teorien om mestringsforventning. Han peker på motivasjonsmuligheter som ligger i rollemodeller og observasjonslæring. Han peker også på betydningen av direkte støtte og oppmuntring i forhold til elevens forventninger. Han sier at det hjelper med positiv involvering fra en voksen. Læreren har således en påvirkning på

elevenes motivasjon og forventning om mestring. De pedagogiske konsekvensene handler om å organisere undervisningen på en sån måte at elevene har forventninger om å mestre.

I følge Skaalvik og Skaalvik (2005) er den viktigste kilden til mestringsforventninger ”autentiske mestringserfaringer”. Dette forutsetter at lærestoffet, arbeidsoppgavene og arbeidsformen er tilpasset den enkelte elev slik at eleven lykkes. Teori viser også at opplevd og forventet mestring er avhengig av kriteriene for vurdering som handler om å sette realistiske mål for hver elev og at kriteriene for måloppnåelse tilpasses disse målene. Forventninger om mestring krever også attribusjon til innsats og strategi som over tid kan utvikles hvis eleven opplever å lykkes. Dette krever bevisst påvirkning av attribusjon fra lærer. Det kan virke som om lærerne i denne studien jobber for å øke attribusjon til mestring i forhold til elevene med ADD. Dette ved å tilrettelegge for dem i forhold til arbeidsoppgaver og oppfølging. I tillegg har de bevissthet om at elevene kan ha vansker motorisk og at de må trå til litt ekstra for at eleven skal lykkes.

5.3 Mestring og motivasjon - oppsummerende drøfting

Lærernes syn på motivasjon og mestring i min studie er nært knyttet til deres undervisningsmetoder.

Anna er veldig opptatt av motivasjonen og hvordan hun kan få drevet elever framover ved eget engasjement. Det kan synes som om de intervjuede lærerne har en genuin interesse for at elevene skal oppleve mestring og motivasjon, og at de i stor grad bruker seg selv som motivasjonsfaktor. De uttrykker en opplevelse av tilfredshet når de ser at elever lykkes som følge av deres engasjement og oppfølging.

Elever med ADD har en utfordring i forhold til å sette i gang med oppgaver og opprettholde aktivitetsnivået. Ved at faget kunst og håndverk er så praktisk rettet og resultatet er synlig for alle, er det spesielt viktig for lærerne at også elevene med ADD henger med og klarer å lage et produkt. Elever med ADD synes i stor grad å være avhengig av ytre motivasjon og oppfølging fra lærer. Det kan virke som om lærerne i denne studien i stor grad er bevisst dette og at de med sin oppfølging og tilrettelegging for mestring har som mål å prøve å oppmuntre til at elevene gradvis skal bli mer indre motivert. Dette gjør de ved tilrettelegging for mestring slik at elevene skal oppleve å lykkes og få autentiske mestringserfaringer. (Skaalvik og Skaalvik, 2005) Ved senere anledninger kan dette øke elevenes forventninger om suksess og mestring. (Bandura, 1997, i Skaalvik og Skaalvik, 2005)

Mestring i kunst og håndverk er i stor grad knyttet til produkt og vurderingen av dette. Denne gruppen lærere har i flere år samarbeidet bevisst med utvikling av målkriterier knyttet til kompetanse og vurderingsmaler i faget kunst og håndverk. Det har ført til at de har klare målsettinger med hva elevene skal lære og de har opparbeidet seg kompetanse på hvordan de skal veilede elevene for å få hentet ut potensialet i hver elev. Det er slik jeg ser det en klar sammenheng mellom tydelige mål og en bevissthet på hvordan man skal veilede elevene. Ved at elevene vet hva målet er og hvilke kriterier som vektlegges i vurderingen vil lærer og elev ha en felles forståelse, og det vil være lettere for lærer å gi konstruktiv veiledning og hjelp underveis i arbeidsprosessen. Lærerne har en utfordring med hensyn til å gi elevene en presis beskrivelse av målet med oppgaven, samt å sette dem i gang. Videre ut i arbeidet kan det være behov for hjelp til å "holde driven" som Anna benevner det. Da kan bevissthet om vurderingskriteriene være nyttig både for lærer og elev ved at de i felleskap definerer et mål som er realistisk for eleven. På den måten kan man ivareta elevens selvverd ved at forventning om å lykkes med oppgaven blir større. (jamfør Covingtons selvverdst teori)

Alle lærerne har faglig tyngde ved at de har utdanning spesielt i faget og ved at de har jobbet med faget i lang tid. Fagkunnskapen har stor betydning for deres evne til å veilede elevene slik at resultatet blir bra. Det gir trygghet i undervisningssituasjonen ved at lærerne på bakgrunn av kunnskap om prosedyrer og teknikk kan ligge foran eleven og tre støttende til på riktig tidspunkt. Det kommer tydelig fram at de har stort engasjement for faget og at de har en entusiasme som de ønsker å videreformidle til elevene.

6.0 Sammenfatning og konklusjon

Denne studien hadde som problemstilling: *"Hva må lærere som underviser i kunst og håndverk, sett ut i fra egen erfaring, ta hensyn til for at elever med diagnosen ADD (Attention Deficit Disorder) skal få et best mulig utbytte av undervisning/opplæring?"*

De intervjuede lærerne i studien vektlegger mange forskjellige ting i undervisningen men det kommer frem at først og fremst et godt og positivt forhold til elevene, tydelig klasseledelse og struktur er vesentlig for dem. Dette er faktorer som ligger til grunn for å nå inn med motivasjon som igjen leder til mestringsopplevelser for elevene. De er alle opptatt av å se hver enkelt elev og at elevene skal oppleve mestring i faget, og de legger i stor grad til rette for dette. Dette gjelder for alle elever, både med og uten ADD.

Dette er ikke et stort og omfattende forskningsarbeid, men en liten og avgrenset kvalitativ intervjustudie med tre forskningsdeltagere. Studien omfatter tre læreres informasjon

om sine tanker, erfaringer og opplevelser med å jobbe med elever med diagnosen ADD innenfor sitt avgrensede fag; kunst og håndverk, og hva de mener er hensiktsmessig for å fremme motivasjon og mestring, og hvilken tilrettelegging som er nødvendig for å gi denne elevgruppen de beste forutsetninger for å lykkes i faget kunst og håndverk. Lærernes lange erfaring og praksis har i denne studien vært trukket fram som et moment og slik jeg ser det er dette et viktig og godt grunnlag som kommer elever både med og uten diagnoser til gode.

De har en reflektert holdning til egen læring og innsikt i hva som fremmer og hemmer læring. Dette gjør dem slik jeg ser det til kompetente og gode lærere som i årene som har vært, og i framtiden har bidratt til og fremdeles bidrar til at elever har fått/får kvalifisert og grundig opplæring i det jeg benevner som ”det viktigste faget av alle fag”, kunst og håndverk. Betydningen av å få god opplæring i dette faget er slik jeg ser det undervurdert. Dette er et fag som er knyttet til mange andre fag ved f. eks at man behandler perspektivtegning og målestokk som også er tema i matematikkundervisningen. Faget knyttes til norsk ved at man behandler bildeanalyse. I forhold til samfunnsfag er fagene knyttet sammen ved å se på arkitektur og ”*inspirasjon fra kunsthistorien, fra helleristninger via antikken og renessansen til dagens kunstverk i vårt flerkulturelle samfunn*” som det står i læreplanen for faget. I tillegg er de fysiske tilrettelegginger og rammebetingelser av stor betydning for kvaliteten på undervisningen. Lærerne i denne studien har gode rammebetingelser med godt tilrettelagte spesialrom og støtte fra ledelsen. De har stor faglig tyngde og dermed større gjennomslagskraft for faget, noe som påvirker deres undervisning i stor grad.

I denne studien har jeg hatt et ønske om å gjøre dette stoffet tilgjengelig og praktisk rettet, noe deler av det teoretiske materialet som omhandler pedagogiske prinsipper nok bærer preg av.

De intervjuede lærerne har i etterkant av intervjuene formidlet at de har fått en større bevissthet rundt sin egen kunnskap om praksis. De har dermed foretatt en metakognitiv refleksjon over sin egen kunnskap slik at de dermed kan forklare den for andre. Dette samsvarer med det Polyani kaller taus kunnskap. Mye kunnskap skapes i praksissituasjon da dette er et resultat av at man må få ting til å fungere der og da. Lærerne har utviklet praksiskunnskap om sine handlinger, men også relasjonell praksis i forhold til elevene. Denne studien viser at lærerne i er i stand til å utvikle praksis i samspill med elever og andre lærere. Jeg fikk bekreftet mine antagelse om at informantene tar i bruk sin erfaringsbaserte kunnskap i undervisningen.

Lærerne sier at medvirkningen i denne studien har ført til at de går inn i undervisningssituasjonen med større bevissthet og de formidler at de har endret praksis på noen områder. Til tross for at de er ulike, og har ulikt fokus i undervisningssituasjonen, fungerer de godt sammen som gruppe fordi de har sammenfallende tanker om hva kvalitet i undervisningen er. Det viser seg at selv om informantene har ulikt ståsted og vektlegger ulike ting i forhold til elevene, så har de sammenfattende meninger om hva som er nødvendig i undervisningen. Det er et utgangspunkt for videre utvikling av felles praksis. Det kan tyde på at det er et behov for at lærere som underviser elever med diagnosen ADD og andre elever med behov for tilrettelegging, har behov for å ha en felles refleksjon over egen praksis. De intervjuede lærerne uttrykker et behov for å øke sin kompetanse på elever med ADD og hvordan de best kan veiledes. Dette kan ses på som et uttrykk for at man bør ha en spesialpedagogisk kompetanse på skolen som kan gi lærere råd og veiledning på denne elevgruppen.

Videre kunne det være av interesse å forske på hvordan felles utvikling av refleksjon rundt undervisning av elever med ADD knyttet opp mot faget kunst og håndverk vil kunne bidra til å videreutvikle praksis for å gi denne elevgruppen et ekstra løft.

7.0 Litteratur

- Bamford A. (2010/2011) *Arts and cultural education in Norway*. Oslo: Rapport bestilt av Nasjonalt senter for kunst og kultur i opplæringen. (KKS)
- Bamford A. (2010/2011) *Arts and cultural education in Norway*. Oslo: Rapport bestilt av Nasjonalt senter for kunst og kultur i opplæringen. (KKS) Oversettelse og sammenfatning av senterleder Kirsti Saxi (2012)
- Barkley R. Hentet 21.mai 2012 fra <http://www.russellbarkley.org/index.htm>
- Brown T.E. (2005) *Attention deficit Disorder: The Unfocused Mind in Children and Adults*. Yale : University Press
- Brown T. E. Hentet 29. Mai 2012 fra <http://www.drthomasebrown.com/>
- Dalen, M. (2004) *Intervju som forskningsmetode-en kvalitativ tilnærming*. Oslo: Universitetsforlaget
- Dramsdal H. Foredrag om ADHD ved Pedagogisk institutt, NTNU, Trondheim 16. april 2012
- Gustavsson B. (2004) *Kunnskapsfilosofi. Tre kunnskapsformer i historisk belysning*. Stockholm: Wahlström & Widstrand
- Hiim H. (2009) *Lærerens yrkeskunnskap og læreren som forsker. En strategi for å forske i læreryrket*. Avhandling for doktorgraden. Lillestrøm: Høgskolen i Akershus
- Imsen G. (2005) *Elevenes verden. Innføring i pedagogisk psykologi*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Imsen G. (2009) *Lærerens verden. Innføring i generell didaktikk*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Kadesjö B. (2001) *Barn med koncentrationssvårigheter*. Stockholm: Liber
- Kunnskapsdepartementet (2006) *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa*.
- Kunnskapsdepartementet (2011) *Melding til stortinget nr.18 (2010-2011)*. Det kongelige kunnskapsdepartementet
- Kvale S., Brinkmann S. (2010) *Det kvalitative forskningsintervju, 2.utgave*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS
- Mathisen A. (2007) *Den "tause" misforståelsen. Michael Polanyis kunnskapsteori i nytt lys*
Hentet 19.mai 2012 fra http://arvema.com/tekster/Michael_Polanyi.pdf
- Moen T. og Karlsdottir R. (2011) *Sentrale aspekter ved kvalitativ forskning*. Trondheim: Tapir Akademisk forlag
- Nordal, T (2009) *Eleven som aktør. Fokus på elevens læring og handlinger i skolen*. Oslo: Universitetsforlaget AS

- Nordal T, Sørli M-A., Manger T. og Tveit A (2005) *Atferdsproblemer blant barn og unge* .
Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS
- Ogden T. (2009) *Sosial kompetanse og problematferd i skolen*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS
- Olsson B-I. og Olsson K. (2007) *Att se möjligheter i svårigheter. Barn ock ungdomar med koncentrationssvårigheter*. Lund: Studentlitteratur Naranya Press Denmark
- Overland T. (2011) *Skolen og de utfordrende elevene. Om forebygging og redusksjon av problematferd*. Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS
- Postholm M.B. (2010) *Kvalitativ metode. En innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier*. Oslo: Universitetsforlaget AS
- Postholm M.B, Moen T. (2009) *Forsknings- og utviklingsarbeid i skolen. En metodebok for lærere, studenter og forskere*. Oslo: Universitetsforlaget AS
- Rief S.F. (2005) *How to reach and teach children with ADD/ADHD. Practical Techniques, Strategies, and Interventions*. Jossey-Bass A Wiley Imprint
- Skau G. M. (2009) *Gode fagfolk vokser. Personlig kompetanse i arbeid med mennesker*. Oslo: Cappelen Damm AS
- Skaalvik E.M. og Skaalvik S. (2005) *Skolen som læringsarena. Selvoppfatning, motivasjon og læring*. Oslo: Universitetsforlaget
- Store norske leksikon. Hentet 19. Mai 2012 fra http://snl.no/taus_kunnskap
- Strand G. (red), Bryhn G., Ervik S.N., Høigaard B., Midtlyng E., Tvette Vollen S., Wannag E., Thagaard T.(2010) *Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitativ metode*. Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS
- Veileder i Vurdering i Kunst og håndverk på ungdomstrinnet*. (2012) Trondheim: Trondheim kommune
- Zeiner P.(red.) Arnesen P., Bjercke C. A., Bryhn G., Drabitzius B., Jynge A.K., Karlsen L.W., Langlete B., Thinken A.R.M. og Osborg P., Øgrim G. (2007), *Barn og unge med ADHD*. Vollen: Tell forlag
- Utdanningsdirektoratet. *Læreplan i kunst og håndverk* Hentet 01.05.12
- Øzerk M. (2007) *"Hva i all verden skjer nå? Læringsstiler og elever med oppmerksomhetssvikt (ADD)*.Oslo: Kolon forlag

8.0 Vedlegg

Vedlegg 1

Kriteriene for ADHD i DSM-IV er:

A. Enten A1 eller A2

1. Minst seks eller flere av følgende symptomer på uoppmerksomhet har vedvart i minst seks måneder i en grad som er mistilpasset og ikke i samsvar med utviklingsnivået:

Uoppmerksomhet

- a) Er ofte ikke oppmerksom å detaljer, eller gjør slurvfeil med lekser, arbeid eller andre aktiviteter
- b) Har ofte vansker med å opprettholde oppmerksomheten mot oppgaver eller lekeaktiviteter
- c) Synes ofte ikke å høre etter ved direkte tilsnakking
- d) Følger ofte ikke med på instruksjoner, og unnlater å fullføre oppgaver på skolen eller plikter hjemme (ikke pga trass eller at instruksjonen ikke er forstått)
- e) Har ofte vansker med å organisere oppgaver og aktiviteter
- f) Unngår ofte, misliker eller er unnvikende med å påta seg oppgaver som krever vedvarende mental anstrengelse (som skolearbeid og lekser)
- g) Mister ofte ting som er nødvendig for oppgaver eller aktiviteter (for eksempel leker, lekser, verktøy m.m)
- h) Er ofte lettdistrasert av ytre stimuli
- i) Er ofte glemsk i daglige aktiviteter

2. Seks eller flere av følgende symptomer på hyperaktivitet-impulsivitet har vedvart i minst 6 måneder, i en grad som er mistilpasset og som ikke er i samsvar med utviklingsnivået:

Hyperaktivitet

- a) Er ofte urolig med hendene eller føttene, eller vrir seg på stolen
- b) Forlater ofte plassen i klasserommet eller andre situasjoner der det forventes at man skal sitte i ro
- c) Springer ofte rundt eller klatrer svært mye der det ikke er passende (hos ungdommer eller voksne kan det være begrenset til en subjektiv følelse av rastløshet)
- d) Har ofte vanskelig for å leke eller engasjere seg i fritidsaktiviteter på en rolig måte
- e) Er ofte ”på farten” eller handler som ”drevet av en motor
- f) Snakker ofte svært mye

Impulsivitet

- a) Svarer før spørsmål er ferdigstilt
- b) Har ofte vansker med å vente på tur
- c) Avbryter eller trenger seg ofte på andre (for eksempel blander seg inn i andres samtaler eller lek)

B. Noen av symptomene på hyperaktivitet-impulsivitet eller uoppmerksomhet som medfører nedsatt funksjonsevne var tilstede før syvårsalderen

C. Nedsatt funksjonsevne på grunn av symptomene viser seg på to eller flere områder (for eksempel både på skolen/ arbeid og hjemme)

D. Det må være klare holdepunkter for en klinisk betydningsfull svekkelse i fungering sosialt, på skolen eller jobben.

E. Symptomene skyldes ikke andre vansker som gjennomgående utviklingsforstyrrelse, schizofreni eller annen psykotisk forstyrrelse, eller de kan ikke forklares bedre ut i fra en annen mental forstyrrelse (for eksempel affektive forstyrrelser, angstforstyrrelser, mistilpasning/asosial forstyrrelse eller en personlighetsforstyrrelse.

(Zeiner m. fl. 2007)

Vedlegg 2

Hallbjørg Øien
Sverresdalsveien 4b
7020 Trondheim
E-post: hallbjorgoien@trondheim.kommune.no
Tlf: 97003945

Trondheim 17.01.2012

Forespørsel om deltagelse i forskningsprosjekt om læreres opplevelse av å undervise elever med ADD i kunst og håndverk.

Jeg heter Hallbjørg Øien og jeg studerer til en mastergrad i spesialpedagogikk ved NTNU i Trondheim.

Denne våren skal jeg skrive en masteroppgave der temaet for prosjektet er: *Hva må lærere som underviser i kunst og håndverk, sett ut i fra egen erfaring, ta hensyn til for at elever med diagnosen ADD (Attention Deficit Disorder) skal få et best mulig utbytte av undervisning/opplæring?*

Jeg underviser selv i kunst og håndverk, og er opptatt av hvilke utfordringer vi som lærere har i forhold til tilrettelegging i et fag som for disse elevene kan oppleves som ustrukturert på flere måter. Jeg ønsker å gjøre situasjonen i egen undervisningen så god og forutsigbar som mulig for disse elevene.

Hensikten med prosjektet er å samle opplevelser og erfaringer som dere har, slik at dette kan komme andre som underviser i tilsvarende fag til nytte.

Jeg ønsker å intervju tre lærere som har erfaring med og som underviser elever med diagnosen ADD i kunst og håndverk.

Som informant blir du intervjuet en gang og intervjuet vil vare i ca en time. Vi avtaler tid og sted for intervju. Jeg vil gjennomføre et semistrukturert intervju. Dette innebærer at jeg vil ha laget noen hovedspørsmål på forhånd, men at det vil bli stilt oppfølgingsspørsmål underveis. For å kunne følge best mulig med på det som blir sagt under intervjuet vil jeg benytte meg av båndopptager, samt at jeg vil notere underveis. Dette vil bli transkribert og opptakene vil kun høres av meg. Jeg ønsker å bruke sitat fra intervjuene i rapporten for å få fram den enkelte lærers perspektiv.

All informasjon vil bli behandlet konfidensielt og du vil bli anonymisert i publikasjon av data og i forskningsrapporten. Opplysninger og opptak slettes når oppgaven er ferdig i slutten av mai 2012.

Jeg gjør oppmerksom på at det er frivillig å delta og at du har mulighet til trekke deg når som helst underveis uten å måtte begrunne dette.

Prosjektet er godkjent av pedagogisk institutt og jeg har Hans Petter Ulleberg som veileder. Studien er meldt til personvernombudet for forskning ved Norsk samfunnsvitenskaplige datatjeneste AS.

Jeg legger ved en samtykkeerklæring som jeg gjerne vil at signeres og returneres før intervjuet starter.

Med vennlig hilsen
Hallbjørg Øien

Samtykkeerklæring

Jeg bekrefter med dette at jeg har mottatt informasjon om studien som omhandler læreres opplevelse av å undervise elever med ADD i kunst og håndverk.

Jeg gir hermed mitt samtykke til å la meg intervju i forbindelse med masteroppgaven til Hallbjørg Øien.

Dato:.....

Underskrift:.....

Vedlegg 3

Intervjuguide

Introduksjon av intervjuer

Hvem jeg er og hensikt med studie

Jeg vil gjerne takke for at du vil stille opp på intervjuet. Jeg skal skrive en masteroppgave rundt elever med diagnosen ADD og om dine erfaringer og opplevelser i forhold til disse elevene.

Da du har mange års erfaringer som lærer er det viktig for meg å få fram dine erfaringer, tanker og refleksjoner i forhold til hvordan man kan møte disse elevene på en best mulig måte.

Utgangspunktet for at jeg ønsker å skrive om dette er at jeg selv underviser elever med ADD i kunst og håndverk, og jeg har et ønske om å se på andre læreres erfaringer og tanker rundt dette for å få ulike synspunkter rundt hvordan man kan tilrettelegge best mulig for denne elevgruppen i faget kunst og håndverk.

Konfidensialitet og informert samtykke

Du kan velge å avslutte intervjuet når som helst og du trenger ikke gi begrunnelse for dette. Samtalen mellom oss blir behandlet konfidensielt og all informasjon om deg vil bli anonymisert. Opptakene blir tatt opp på lydopptaker for at jeg skal kunne følge med på det du sier. Dette vil bli transkribert og jeg vil bruke sitater fra intervjuet i rapporten. Opptakene blir slettet etter at oppgaven er ferdig.

Bakgrunnsinformasjon om intervjudeltaker.

Alder

Utdannelse

Stilling

Yrkeserfaring

Hvorfor du valgte læreryrket

Hvor lenge har du vært ansatt ved denne skolen

Hvor har du vært ansatt tidligere

Har du jobbet med samme fag hele tiden

Hva vet du om diagnosen ADD?

Hvilken bakgrunnskunnskap har du i forhold til elevene med ADD?

Opplever du at du har fått tilstrekkelig informasjon om elevene? (Uttdyp)

I forhold til elever med ulike diagnoser har man ulike rutiner for overføring av informasjon til faglærere .

Hvordan opplever du å ha fått informasjon om disse elevene?

(via muntlig overføring, gjennom å lese papirer som følger med elevene, gjennom informasjon fra kontaktlærer/spesialpedagog, ikke blitt informert noe særlig)

Hvilke tiltak kjenner du til som er anbefalt i forhold til elever med ADD?

Opplevelse i forhold til møtet med elever

Hvordan trives du som lærer?

Hvilke positive sider ved læreryrket vil du framheve?

Hva finner du utfordrende med å jobbe som lærer?
Kan du gi en beskrivelse av hvordan du opplever å undervise elever med ADD?
Hvilke utfordringer gir dette deg som lærer?

Gode relasjoner er viktig i forhold til elevene, og kanskje spesielt viktig i forhold til elever som trenger ekstra oppfølging.

Hvilke faktorer mener du er viktig for å skape gode relasjoner?
(Erfaring, personlig egnethet, faglig styrke)

Hvordan opplever du at dine relasjoner til elever med ADD er?
(Opplever du at du har tillit som lærer?)

Hvordan tror du at elevene opplever relasjonen til deg?

Hvilken type lærer synes du selv du er?
(autoritær, humoristisk, faglig sterk, omsorgsfull, streng,...)

Hvordan tror du elevene med ADD opplever deg som lærer? (strukturert, ustrukturert..)

Har du en opplevelse av at elevene med ADD påvirker klassen /gruppen på noen måte?
(Uttidyp)

Motivasjon

Elever med ADD sliter ofte med motivasjonen, og å holde oppmerksomhet på en ting av gangen.

Hva mener du skal til for å skape motivasjon hos disse elevene?

Hvilke utfordringer møter du i forhold til motivasjon av disse elevene?

Hvilke tiltak gjør du for å motivere elevene generelt?

Har du egne motivasjonstiltak spesielt rettet mot elever med ADD eller bruker du samme strategi på hele gruppen av elever?

Hvilken motivasjonseffekt mener du å ha observert i gruppen som helhet?

Hvilken motivasjonseffekt opplever du at tiltakene du gjør har hatt, spesielt i forhold til elever med ADD? (Kan du gi eksempler?)

Hvilke utfordringer tenker du at elever med ADD gir deg når det gjelder motivasjon?

Mestringsperspektivet

Elever med ADD sliter til tider faglig og motorisk.

Hvordan opplever du at du kan legge til rette for at disse elevene skal oppleve mestring i faget kunst og håndverk?

Hva legger du i begrepet mestring?

Hva har du erfaring med er faktorer som gir disse elevene mestringsfølelse.

- et godt kvalitetsprodukt,

- at elevene deltar i et fellesskap på lik linje med andre,
- at de jobber selvstendig i stor grad
- viser framdrift

Hvilke spesielle tiltak benytter du deg av for å øke mestringsfølelsen hos elever med ADD?

Har du en opplevelse av at tilretteleggingen for mestring til elever med ADD gir deg som lærer ekstra faglige utfordringer? (Uttildyp)

Kan du huske/gjengi en opplevelse som kan illustrere en faglig mestringsopplevelse hos en elev med ADD?

Tilrettelegging.

Hva mener du er god klasseromsledelse og tilrettelegging i kunst og håndverk?

Hvilke konkrete tiltak opplever du at kan fungere i forhold til elever med ADD? (oppstartsrutiner, oppfølging gjennom undervisningen, avslutningsrutiner, stemmebruk m.m.)

Hvilke utfordringer opplever du i forhold til iverksetting av tiltak rundt disse elevene?

Hva kan etter din mening bli konsekvenser for elever med ADD hvis man ikke tilrettelegger undervisningen?

Hva mener du kjennetegner et godt læringsmiljø? (Hva skjer)

Er det spesielle ting du må ta hensyn til når du skal tilrettelegge for disse elevene, som du vanligvis ikke ville gjort? (Utdyp)

Har du tanker om gruppestørrelse i forhold til disse elevene?

Har du noen betraktninger /tanker på andre måter å tilrettelegge/organisere undervisningen rundt elever med ADD?

Opplever du at du kan nok om elever med ADD for å til tilrettelegge for dem på mest mulig hensiktsmessig måte?(Kan du utdype dette nærmere?)

Hvilke refleksjoner gjør du deg rundt det du har nevnt?

Avslutning

Hva føler du at du har lært av dine erfaringer og opplevelser i forhold til elever med ADD?

Har du inntrykk av at jeg har en forståelse for dine tanker og opplevelser om temaet vi har snakket om?

Hvordan opplevde du det å bli intervjuet om dette temaet?

Er det noe du føler vi ikke har berørt i intervjuet, eller er det noe du vil tilføye eller utdype?

Vil da takke for at du har gitt meg innsikt i dine erfaringer og tanker rundt temaet tilrettelegging for elever med ADD.

Vedlegg 4

Analyse- og kategoriseringsskjema

Hovedkategori	Kategori	Intervju sitat	Meningsfortetting
Informasjon	Bakgrunnskunnskap om diagnose		
	Kunnskap om tiltak ifht elever med ADD		
	Informasjon om de enkelte elev		
Tilrettelegging	Planlegging og tilrettelegging		
	Lærerrolle		
	Gruppestørrelse		
	Assistent		
	Tillit og relasjon Opplevelse av relasjon		
	Klasseledelse/organisering av undervisning Rutiner Konsekvenser ved å ikke tilrettelegge Kjennetegn på et godt læringsmiljø Spesiell tilretteleggelse for ADD Utfordring		
	ADD elevers påvirkning på miljø		
Motivasjon	Hva er motivasjon?		
	Tiltak for motivasjon		
	Effekt av motivasjon		
	Eksempel på motivasjon		
	Utfordring		
Mestring	Tilrettelegging		
	Avklaring av begrep mestring		
	Oppfølging		
	Utfordringer		
	Eksempel på mestringsopplevelse		
Erfaringer	Hva har man lært?		

Vedlegg 5

Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS
NORWEGIAN SOCIAL SCIENCE DATA SERVICES



Harald Hårfagres gate 29
N-5007 Bergen
Norway
Tel: +47-55 58 21 17
Fax: +47-55 58 96 50
nsd@nsd.uib.no
www.nsd.uib.no
Org nr. 985 321 884

Hans Petter Ulleberg
Pedagogisk institutt
NTNU
7491 TRONDHEIM

Vår dato: 05.03.2012

Vår ref:29672 / 3 / KH

Deres dato:

Deres ref:

TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 03.02.2012. Meldingen gjelder prosjektet:

29672	<i>Tilrettelegging for elever med ADD i kunst og håndverk</i>
Behandlingsansvarlig	NTNU, ved institusjonens øverste leder
Daglig ansvarlig	Hans Petter Ulleberg
Student	Hallbjørg Øien

Personvernombudet har vurdert prosjektet og finner at behandlingen av personopplysninger er meldepliktig i henhold til personopplysningsloven § 31. Behandlingen tilfredsstiller kravene i personopplysningsloven.

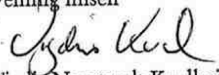
Personvernombudets vurdering forutsetter at prosjektet gjennomføres i tråd med opplysningene gitt i melde skjemaet, korrespondanse med ombudet, eventuelle kommentarer samt personopplysningsloven og helseregisterloven med forskrifter. Behandlingen av personopplysninger kan settes i gang.


Det gjøres oppmerksom på at det skal gis ny melding dersom behandlingen endres i forhold til de opplysninger som ligger til grunn for personvernombudets vurdering. Endringsmeldinger gis via et eget skjema, http://www.nsd.uib.no/personvern/forsk_stud/skjema.html. Det skal også gis melding etter tre år dersom prosjektet fortsatt pågår. Meldinger skal skje skriftlig til ombudet.

Personvernombudet har lagt ut opplysninger om prosjektet i en offentlig database, <http://www.nsd.uib.no/personvern/prosjektoversikt.jsp>.

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 20.06.2012, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen


Vigdis Namtvedt Kvalheim


Kjersti Håvardstun

✓ Kjersti Håvardstun tlf: 55 58 29 53
Vedlegg: Prosjektvurdering
Kopi: Hallbjørg Øien, Sverresdalsveien 4 B, 7020 TRONDHEIM

Avdelingskontorer / District Offices:

OSLO: NSD, Universitetet i Oslo, Postboks 1055 Blindern, 0316 Oslo. Tel: +47-22 85 52 11. nsd@uio.no
TRONDHEIM: NSD, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, 7491 Trondheim. Tel: +47-73 59 19 07. kyrre.svarva@svt.ntnu.no
TROMSØ: NSD, SVF, Universitetet i Tromsø, 9037 Tromsø. Tel: +47-77 64 43 36. nsdmaa@sv.uit.no