

Innhold

KAPITTEL 1	3
INNLEDNING	3
BAKGRUNN FOR STUDIEN OG PROBLEMSTILLING	3
TIDLIGERE FORSKNING	5
KAPITTEL 2	7
TEORETISK OG TEMATISK OVERBYGGING	7
PERSPEKTIV PÅ LÆRING OG UTVIKLING	7
PERSPEKTIV PÅ SPESIALPEDAGOGISK VIRKSOMHET	8
AD/HD	9
ETIOLOGI	10
UTVIKLINGSTREKK OG KJENNETEGN	10
PEDAGOGISKE TILTAK OG TILRETTELEGGING	11
SKOLEBASERTE OG KLASSESENTRERTE TILTAK	11
KAPITTEL 3	13
METODE	13
KVALITATIV METODE	13
FENOMENOLOGISK STUDIE	14
FORSKERROLLEN	16
INNGANG TIL FELTET SAMT VALG AV INFORMANTER	16
UTFORMING AV INTERVJUGUIDE	18
DATAINNSAMLING	20
TRANSKRIBERING OG ANALYSE	21
KVALITET I FORSKNINGEN	23
ETISKE REFLEKSJONER	25
KAPITTEL 4	27
RESULTAT	27
TEKSTURELL BESKRIVELSE	27
OPPSUMMERENDE TEKSTURELL BESKRIVELSE	28
STRUKTURELL BESKRIVELSE	29
OPPSUMMERENDE STRUKTURELL BESKRIVELSE	32
UTFORDRENDE OG ENERGIKREVENDE	32
AUTONOMI, STABILITET OG FORUTSIGBARHET – ET EIERFORHOLD TIL KLASSEROMMET	33
FLEKSIBILITET, SKJERMING OG SYNLIGHET	34
ESSENSEN I ERFARINGENE OG OPPLEVELSENE	35
KAPITTEL 5	37
ANALYSE OG DRØFTING	37
SPESIALPEDAGOGISKE PERSPEKTIV	37
UTFORDRINGER FOR ELEVENE MED AD/HD	38
UTFORDRENDE FOR LÆRERE	41
KOMMUNE OG SKOLELEDELSE SITT ANSVAR	44
KAPITTEL 6	47

AVSLUTNING	47
REFERANSER	50
VEDLEGG B.....	56
INTERVJUGUIDE	56

Kapittel 1

Innledning

Bakgrunn for studien og problemstilling

Den norske skole er tuftet på enhetsskoleprinsippet som innebærer et skolesystem med én felles skole for alle barn og unge. Prinsippet om en inkluderende enhetsskole for alle barn har blitt utviklet gjennom flere skolereformer og er nedfelt i Opplæringsloven. I § 1-3 slås det fast at alle barn skal møtes av en skole som forstår og tar vare på deres individuelle forutsetninger (Kunnskapsdepartementet, 1998). Å ta vare på elevenes individuelle forutsetninger må forstås som at skolen skal favne alle barn uansett kulturell og religiøs bakgrunn, sosiale og økonomiske forhold, sykdom og/eller funksjonshemming. En av de største utfordringene for skolen i den nyere tid har nettopp vært å skape en skole for alle barn, både innholdsmessig og organisatorisk.

Når det gjelder organisatorisk tilrettelegging i skolen er elevenes fysiske skolemiljø i fokus, hvor prinsippet om *universell utforming* er sentralt (Kunnskapsdepartementet, 1998). Opplæringsloven stiller strenge krav til skoleeier om å ivareta elevens fysiske skolemiljø. I § 9a-2 heter det at "skolane skal planleggjast, byggjast, tilretteleggjast og drivast slik at det blir teke omsyn til tryggleiken, helsa, trivselen og læringa til elevane" (Kunnskapsdepartementet, 1998). Videre sier loven at det fysiske miljøet i skolen skal være i samsvar med de faglige normene som fagmyndighetene til en hver tid anbefaler, samt at elevene har rett til en arbeidsplass som er tilpasset deres behov. Skolen skal innredes slik at det blir tatt hensyn til de elever som har funksjonshemninger (Kunnskapsdepartementet, 1998).

I de senere år har det blitt bygd mange nye skoler rundt om i landet. Også mange gamle skoler er blitt rehabilitert. I Trondheim kommune er nye skoler bygd med fleksible løsninger, det vil si med delvis eller helt åpne skolelandskap. Den pedagogiske begrunnelsen for å lage åpne skolelandskap er at det kan gjøre det lettere å oppfylle læreplanens krav om blant annet tilpasset opplæring, at man kan benytte varierte arbeidsmetoder og dele inn i aldersblandede grupper, samt tilfredsstille kravet om universell utforming (Trondheim kommune, 2008). Fysisk utforming og organisatorisk tilrettelegging er viktig i målsettingen om å ivareta alle barns individuelle behov slik Opplæringsloven krever. Dette gjelder ikke minst barn som viser ulike former for atferdsproblemer. Stortingsmelding nr. 18 (2010-2011) *Læring og fellesskap* viser til undersøkelser som konkluderer med at "mellom syv og tolv prosent av

elevpopulasjonen i alderen 10-17 år viser et såpass høyt omfang av uønsket atferd på skolen at det er rimelig å bruke betegnelsen atferdsproblem” (Kunnskapsdepartementet 2011, s. 20). Siden atferdsproblematikk er et vidt område blir det nødvendig å fokusere på et snevrere felt innenfor dette området. Denne studien vil derfor i tillegg til åpne skolelandskap dreie seg om AD/HD-problematikk.

Studier viser at åpne skolelandskap kan være utfordrende i forhold til elever med AD/HD (Vik, Grov & Garåsen, 2001; Wågø, Høyland & Dale, 2005). Mange elever med AD/HD sliter med oppmerksomhetssvikt, hyperaktivitet og impulsivitet som kjennetegner den generelle tilstanden. Elever med AD/HD blir lett forstyrret av ytre stimuli. Samtidig vil mange ha vanskeligheter med å konsentrere seg og jobbe selvstendig (Dramsdahl, 2010). I forhold til innhold i undervisning- og arbeidstimer vil det være sentralt med ro, forutsigbarhet, struktur, faste rammer og en oversiktlig skolehverdag slik at elever med AD/HD kan fungere best mulig (Strand, 2009). Med bakgrunn i de utfordringer elever med AD/HD har, diskuteres det om de åpne skolelandskapene er utfordrende på grunn av at de åpner opp for mer lyd- og synsinntrykk. Med tanke på at flere og flere skoler velger å bygge om de tradisjonelle klasserommene til åpne løsninger, er det aktuelt å sette fokus på forhold i enhetsskolen som kan skape utfordringer for elever med AD/HD. Forhold i enhetsskolen er i denne studien knyttet til elevers fysiske arbeidsmiljø og omfattes av det Imsen (1999) kaller *rammefaktorer*.

Rammefaktorer i skolen setter betingelser for elevenes læring og utvikling, i dette tilfellet hvordan det åpne skolelandskapet påvirker elever med AD/HD sin læring og utvikling. Rammefaktorer vil ikke bare ha betydning for elevers arbeidsmiljø, men også for læreres arbeidsmiljø og for hvordan de opplever å skulle jobbe under gitte omstendigheter (Imsen, 1999). Nordahl, Mausethagen og Kostøl (2009) sier i en forskningsrapport at: “rammene på skolenivå ser ut til å gjøre det enklere å være “en god lærer” på noen skoler enn andre” (s.101). I rapporten konkluderer man at skolen og særlig ledelsen kan legge forholdene til rette slik at læreren får best mulige betingelser for sitt arbeid i klasserommet. I den sammenheng vil det være interessant å finne ut hvordan lærere som arbeider i skoler med åpne skolelandskap, opplever å skulle undervise og ha ansvar for elever med AD/HD. Fokuset i denne studien vil være på lærere og konteksten vil dreie seg om det fysiske arbeidsmiljø hos elever med AD/HD, i dette tilfellet det åpne skolelandskap, og problemstillingen er:

Hvordan opplever tre lærere å jobbe med elever med AD/HD i åpne skolelandskap?

For å få svar på problemstillingen har jeg intervjuet tre lærere som alle har undervist elever med AD/HD i åpne skolelandskap.

Tidligere forskning

Det finnes flere studier med fokus på åpne skolelandskap og elever med AD/HD. En case-studie av en skole om universell utforming av skolebygg i Trondheim, konkluderte med at de fysiske løsningene som ble valgt, påvirker elever og læreres skolehverdag. Studien hevder at eksempelskolen har på flere vis lyktes i målsettingen om å bygge en skole tilrettelagt for alle. Men nye undervisningsarealer i form av åpne landskap er utfordrende i forhold til elever med konsentrasjonsproblemer (Wågø, Høyland & Dale, 2005). Videre viste en studie av Vik, Grov og Garåsen (2001) at det var 4,5 ganger mer sannsynlig at elever med AD/HD i åpne skolelandskap ble medisinert med sentralstimulerende midler, enn elever med AD/HD i tradisjonelle klasserom. Det ble i etterkant av studien diskutert ulike årsaker til funnene. Det ble blant annet hevdet at det er de ekstra lyd- og sanseintrykk i åpne skolelandskap som forstyrrer elevene med AD/HD. Et argument *for* åpne skolelandskap i samme studie, pekte på at elever med AD/HD ble lettere oppdaget i åpne skolelandskap. Som en konsekvens økte muligens bruken av sentralstimulerende midler (Vik, Grov & Garåsen, 2001).

Jeg har ikke kunne funnet studier som fokuserer på hvordan lærere opplever problematikken med åpne skolelandskap og elever med AD/HD, og dette er den viktigste begrunnelsen for min studie. En annen begrunnelse for studien er at den bidrar til å få innsikt i læreres livsverden knyttet til denne problematikken. En tredje begrunnelse for valg av problemstilling er debatten i media om åpne skolelandskap. I en kronikk i Adresseavisen (Angen, 2011) refereres det til doktorgradsstipendiat Erlend Vinje som sier at åtte av ti lærere mener at nye skoleanlegg bør bygges med faste klasserom til faste elevgrupper. Vinje henviser til sin studie som viser at lærere har en større utfordring med å opprettholde ro og orden, motivere elevene, bygge relasjoner og holde oversikt over elevenes skolearbeid i åpne skolelandskap. I samme debatt stiller rektor ved Charlottenlund videregående skole seg også negativ til åpne skolelandskap. Han hevder at lærere ønsker et avgrenset område, for å skape ro, orden og konsentrasjon. Kronikken referer avslutningsvis til kommunalråd Jon Gunnes

som sier: “Nå er det på tide vi får vite hva elever og lærere mener om åpen løsning” (Angen, 2011). I min studie vil jeg løfte frem læreres tanker og opplevelser knyttet til åpne skolelandskap og det å jobbe med elever med AD/HD i en slik struktur.

I kapittel 2 presenterer jeg det teoretiske grunnlaget for studien. Teori omfatter begrepet AD/HD i lys av et individ- og systemperspektiv. I kapittel 3 redegjør jeg for de metodiske valgene jeg har gjort på bakgrunn av min problemstilling. Jeg beskriver min egen forskningsprosess og hvordan datamaterialet ble håndtert og analysert. I kapittel 4 presenterer jeg resultatene av studien. Resultatene blir i kapittel 5 drøftet mot aktuelle teorier og offentlige dokument, før jeg i kapittel 6 foretar en oppsummering og skriver en avsluttende kommentar.

Kapittel 2

Teoretisk og tematisk overbygging

Elevgruppen som er i fokus i denne studien er elever med AD/HD. Teori dreier seg derfor om betegnelsen AD/HD, hva som kjennetegner tilstanden og hvilke pedagogiske implikasjoner og tiltak dette medfører i skolen. Det er viktig å være klar over hvilken forankring man har som fagperson i arbeid med barn med AD/HD. Shulman sier for eksempel at læreres undervisning inneholder en reflekterende og en handlende dimensjon (1998, i Moen, Bevanger & Kylling, 2009). Gudmundsdottir hevder at det er den reflekterende dimensjonen, det lærerne tror på, som danner grunnlaget for hvordan de underviser (2001, i Moen, Bevanger & Kylling, 2009). For å nærme seg en forståelse av AD/HD og hva som kreves av tiltak, vil det derfor være nødvendig å redegjøre for ulike perspektiv på menneskers læring og utvikling. Det vil også være sentralt å redegjøre for ulike perspektiv på spesialpedagogisk virksomhet.

Perspektiv på læring og utvikling

Postholm og Moen (2009) sier at det innenfor pedagogisk litteratur og forskning i hovedsak finnes tre ulike perspektiv på læring og utvikling. Disse er kognitivismen, positivismen og konstruktivismen. Perspektivene uttrykker ideer om hvordan alle ting henger sammen og hvordan man kan oppdage kunnskap eller skape ny kunnskap (Postholm, 2005). Kognitivismen har sine røtter i Platons filosofi. Kognitivismen sier at læring handler om å avdekke den viten som allerede bor i oss (Postholm & Moen, 2009). Perspektivet legger vekt på at kunnskap er en forløsning av kapasiteter som ligger latent i mennesket. Som en motsetning har vi positivismen som ofte blir sett på som en empirisk tilnærming. Posivismen ser på læring som registrering og et minne av sanseinntrykk fra omgivelsene. Innenfor denne tradisjonen blir kunnskap sett på som uavhengig av mennesket. Både det kognitivistiske og positivistiske perspektivet har til felles at de er reduksjonistiske. Det vil si at det kognitivistiske perspektivet ikke tar hensyn til miljømessige forhold og det positivistiske perspektivet ikke tar individet i betraktning når man skal forklare læringsprosessen (Postholm & Moen, 2009).

Konstruktivismen ser på mennesket som aktivt handlende og ansvarlig. Kunnskap oppfattes som en konstruksjon av mening og forståelse skapt mellom mennesker i sosial samhandling. Det vil si at den historiske, kulturelle og sosiale settingen som mennesker lever i får betydning for menneskets oppfattelse og forståelse. Kunnskapen blir i en slik sammenheng ikke sett på som noe statisk, men er derimot stadig i endring og fornyelse (Postholm & Moen, 2009).

Perspektiv på spesialpedagogisk virksomhet

Rammene og retningen for arbeidet med spesialpedagogisk virksomhet er angitt ved samfunnspolitiske mål som inkludering og likeverd, deltaking og demokrati (Tangen, 2008). I lys av enhetsskolen sitt mål om å legge til rette for at også elever med AD/HD får utbytte av den ordinære opplæringen, vil man som spesialpedagog og lærer jobbe ut fra ulike tilnærminger for å nå dette.

Tradisjonelt har man i Norge jobbet noe ensidig ut fra et *individperspektiv* i møte med elever som har spesielle behov (Tangen, 2008). Individperspektivet er ofte karakterisert som en medisinsk-diagnostisk tradisjon og habiliteringsforståelse. Tilstanden vil da være knyttet til og ha sin bakgrunn i særtrekk ved individet. Dette perspektivet har i historisk sammenheng blitt kritisert for å bygge på en smal normalitetsoppfatning og for å være sykdoms- og avviksorientert. Tradisjonen beskriver ofte barn og unge i problemorienterte og medisinske former hvor det har blitt lite fokus på barnas sterke sider, erfaringer, ressurser, kompetanse og mestringspotensial (Nordahl, Sørli, Manger & Tveit, 2005). Perspektivet begrunnes med at man får et faglig grunnlag for å fokusere på problemer til individet for å avhjelpe eller kompensere for en mangeltilstand. I de siste 30 årene har det imidlertid vokst fram en erkjennelse av at dette perspektivet er utilstrekkelig, og at det kan ha uheldige konsekvenser i form av lite tilpasning av skolens ordinære undervisning eller at man nedprioriterer nødvendige systemiske, sosiale og strukturelle reformer (Tangen, 2008).

I senere tid har man derfor rettet fokus mer mot miljøet og skolens arbeidsformer med hensyn til elever med spesielle behov (Tangen, 2008). System som teori og tilnærming er basert på en rekke teorier og tradisjoner innenfor flere vitenskaper som for eksempel filosofi, sosiologi og naturvitenskap. Det finnes ingen enhetlig systemteori. I hovedtrekk dreier teorien seg om at det er forskjellige aktører i et system, der den enkelte påvirker helheten og selv blir påvirket av denne helheten. Det innebærer at et problem ikke kan tas ut av den sammenheng det oppstår i. I forhold til elever med ulike vansker vil det for eksempel si at vanskene til elevene ikke bare sees i sammenheng med elevenes individuelle forutsetninger. Fokuset rettes også mot systemfaktorer som kan være indirekte årsak til vanskene. Dette kan for eksempel være skolens organisatoriske forhold, pedagogiske forhold, relasjoner mellom elever, relasjoner mellom elev og lærer og de verdier og forventninger som er i omgivelsene (Tangen, 2008; Nordahl, Sørli, Manger & Tveit, 2005).

Det som vil være egnet for å klare å ivareta elevene på en best mulig måte vil være et perspektiv som tar hensyn til både individ og miljø (Sigstad, 2008). *NOU 2009:18 Rett til læring* peker i den sammenheng på et tredje perspektiv, som viser hvilken retning man ønsker å ta når det gjelder pedagogisk og spesialpedagogisk praksis. Dette omtales som det *relasjonelle perspektiv*. Her tenker man både individ og system i interaksjon med hverandre og det understreker viktigheten av begge når det gjelder å jobbe med barn med spesielle behov. I en slik sammenheng vil man ut fra et individperspektiv prøve å fremheve elevens behov og følelser. Kunnskap om typiske diagnoser og konsekvenser kan være nødvendig for å forstå hva det innebærer å ha en slik vanske og dermed fokusere på elevens evne til å oppnå mestring (Sigstad, 2008). Ut fra en slik forståelse vil man samtidig se på sosiale, politiske og økonomiske forhold som bidrar til elevenes vansker. I en relasjonell forståelse vurderes individuelle særtrekk og tilstander i forhold til normer, betingelser og krav i elevens miljø. Det impliserer også at elever kan ha vansker i noen miljøer og samfunn, men ikke i andre (Tangen, 2008).

AD/HD

Attention deficit / hyperactivity disorder (AD/HD) er en komplisert tilstand hvor medisinske undersøkelser ikke sikkert kan bekrefte eller avkrefte en diagnose. Forekomst av AD/HD i befolkningen er på rundt 3-5 % (Strand, 2009). AD/HD kjennetegnes av oppmerksomhetssvikt, hyperaktivitet og impulsivitet (Strand, 2009). Definisjonen på tilstanden inkluderer en liste på 18 forskjellige atferdssymptomer som gjør at man deler inn AD/HD- betegnelsen i tre grupper. Disse er hovedsakelig uoppmerksom type (predominantly inattentive type), hovedsakelig hyperaktiv/impulsiv type (predominantly hyperactive/impulsive type) og kombinert type (combined type) hvor sistnevnte kjennetegnes av både oppmerksomhetssvikt, hyperaktivitet og impulsivitet (DuPaul & Stoner, 2003). I de fleste studier av AD/HD inngår hovedsakelig barn med AD/HD kombinert type (Strand, 2009), dette gjelder også i denne studien hvor tilstanden blir beskrevet i det generelle. Det er viktig å være klar over at uro, impulsivitet og skiftende oppmerksomhetssvikt hos elever kan ha flere årsaker. Det kan for eksempel ha sin årsak i at barnet er sent utviklet, men det kan også være en del av en normal variasjon. Noen barn kan også vise liknende tegn ved angst og depresjon eller ved mer situasjonsbestemte forhold som mobbing, flytting til ny skole og dødsfall i familien. Årsaken bør imidlertid utredes hvis symptomene vedvarer over tid, slik at man kan komme i gang med tiltak (Strand, 2009).

Det er viktig å poengtere at det ikke finnes noen sikker metode for å bekrefte eller avkrefte at et barn har AD/HD. Diagnosen bygger på atferdsproblemer og ikke på nevrologiske symptomer (Dramsdaahl, 2010). Det kreves derfor at fagfolk som lege, psykolog og pedagog sammen bidrar til at man utelukker andre tilstander og årsaker, slik at man unngår å sette i gang tiltak på feil grunnlag. I Norge er det slik at barnet må bli diagnostisert med AD/HD for å komme igang med medisinsk behandling. Diagnosen blir stilt etter Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders (DSM) eller International Classification of Diseases and Related Health Problems (ICD-10) hvor strenge kriterier og klare definisjoner ligger i bunn for begge manualene. Symptomene på oppmerksomhetssvikt, hyperaktivitet og impulsivitet må foreligge i mer enn én situasjon, og skal ha vært fremtredende i mer enn 6 måneder samt være observert før barnet er fylt 7 år. AD/HD er betegnelsen ifølge DSM-IV, mens ICD-10 kaller tilstanden for en hyperkinetisk forstyrrelse (Strand, 2009).

Etiologi

AD/HDs etiologi er per i dag ikke nøyaktig kartlagt, men forskningen støtter antakelsen om at tilstanden har et nevrobiologisk og genetisk grunnlag (Strand, 2009). 90 % av tilfellene utvikler AD/HD på grunn av genetiske faktorer (Dramsdaahl, 2010). Med nevrobiologiske forhold mener man endringer som er påviselige i hjernes struktur og funksjon. Flere tester gjort med MRI (magnetic resonance imaging) og PET (positron emission tomography) viser at mange barn med AD/HD har en påviselig forandring i frontallappene i hjernen (DuPaul & Stoner, 2003; Strand, 2009). DuPaul og Stoner (2003) utdyper at frontallappene er involvert når hjernen skal mediere respons til ytre stimuli. Man har også påvist ubalanse i dopaminerge og noradrenerge systemer hvor dopaminnivået hos personer med AD/HD gjerne er lavt. Strand (2009) påpeker at disse nevrobiologiske forholdene fører til forandringer i kognisjon og atferd, som igjen vil påvirkes av psykososiale forhold. Slike psykososiale risikofaktorer kan være med å forverre tilstanden og forløpet til AD/HD. Det kan være faktorer som lav utdanning og arbeidsledighet som fører til dårlig økonomi hos foreldre. Det kan også dreie seg om psykiske problemer, rusproblematikk og kriminalitet blant foresatte.

Utviklingstrekk og kjennetegn

Barn med AD/HD føler ofte ensomhet og tilkortkommenhet (Dramsdaahl, 2010). Store atferdsproblemer kan komme som sekundærvansker, videre er det fare for å bli utsatt for mobbing og føle draging til avvikermiljøer. Psykiske sekundærvansker er ofte avgjørende for hvordan det går senere i livet (Dramsdaahl, 2010). Lærere og foreldre rapporterer at barn

med AD/HD ofte gjør det dårligere på skolen sammenliknet med andre barn (DuPaul & Stoner, 2003). Oppmerksomhetsvanskene gjør at man blir lett avledbar, man går fra aktivitet til aktivitet og fullfører ikke oppgaver (Dramsahl, 2010). Samtidig vil mange ha problemer med å jobbe selvstendig med arbeidsoppgaver (DuPaul & Stoner, 2003). Hyperaktiviteten og impulsiviteten vises både verbalt og motorisk. Dette kan komme til uttrykk ved at barnet for eksempel roper og skriker i klassen, avbryter undervisning og blander seg i andre barns aktiviteter eller samtaler. Barn med AD/HD vil ha vanskeligheter med å være i ro. Ofte forlater de plassen sin i klasserommet hvor de springer rundt eller går rundt omkring. Det kan også komme til uttrykk ved at man snakker mye og svarer før spørsmål er stilt ferdig (Dramsahl, 2010).

Pedagogiske tiltak og tilrettelegging

Tiltak for barn med AD/HD er mange og berører flere fagfelt, blant annet pedagogikk, psykologi og medisin. Psykososiale tiltak vil være viktig i forhold til å behandle eventuelle psykiske og/eller sosiale tilleggsvansker barn med AD/HD måtte ha. Medikamentell behandling av barn med AD/HD er sentral, i og med at effekten av sentralstimulerende legemidler er blitt dokumentert positiv i svært mange internasjonale, kontrollerte kortidsstudier av både barn, ungdom og voksne (Strand, 2009). I forhold til problemstillingen i denne studien, er det mest hensiktsmessig å belyse pedagogiske tiltak og tilrettelegging på klasse- og skolenivå. Mange barn med AD/HD har behov for særskilt tilrettelegging, da disse ofte har flere tilleggsvansker som lese- og skrivevansker, motoriske vansker og atferdsvansker (Strand, 2009). De individuelle variasjonene er imidlertid store. Ved tilrettelegging må man ikke glemme at elevenes anlegg, evner og personlige forutsetninger er like varierte hos elever med AD/HD som hos alle andre (Strand, 2009).

Skolebaserte og klassesentrerte tiltak

Skolebaserte tiltak deles ofte inn i 3 hovedkategorier. Disse er *elevsentrerte tiltak* som kan sies å være innenfor individperspektivet, *skole- og klassesentrerte tiltak* samt *multisentrerte tiltak* som kan sies å være innenfor det systemiske perspektivet. Multisentrerte tiltak fokuserer på både elev, skole og hjem (Nordahl, Sørli, Manger & Tveit, 2005). I forhold til lærere vil skole- og klassesentrerte tiltak være mest relevant. Tiltakene retter fokus mot skolemiljøet og/eller lærings- og utviklingsbetingelser i klasserommet. Her vil man konkret se på de relativt tydelige sammenhengene som kan sies å være påvist mellom problematferd, dårlig skole- og klassekontekstuelle forhold, og svak skolefaglig og sosial kompetanse. I slike tiltak

er det lærere, skoleledere og medelever som er den sentrale målgruppen. Dette på grunn av at de har stor påvirkning på utvikling og atferd hos elever med blant annet AD/HD. Det finnes ulike varianter av skole- og klassesentrerte tiltak. De fleste tar sikte på å være både problemforebyggende og kompetanseutviklende. I et forebyggingsperspektiv har det vist seg at *proaktiv og relasjonsorientert klasseledelse*, sammen med interaktiv undervisning og samarbeidslæring, er noen av de mest lovende innsatsområdene for å forebygge problematferd, blant annet hos elever med AD/HD (Nordahl, Sørli, Manger & Tveit, 2005). Dramsdahl (2010) sier at det er viktig å undervise lærere om AD/HD. De må ha kunnskap om temaet for å kunne være til hjelp. Han påpeker også viktigheten av en større lærertetthet eller tiltak med assistent i klasserommet, slik at individuell støtte kan være mulig.

I undervisning vil forutsigbarhet skape trygghet. En tydelig og hensiktsmessig ytre ramme vil være til stor hjelp når planlegging, igangsetting og gjennomføring av aktiviteter fremstår som hovedproblem hos elever med AD/HD (Strand, 2009). Videre vil det være viktig å forberede elever på det som skal skje, særlig i overgangssituasjoner når nye ting skal skje. Når beskjeder blir gitt skal de være korte og presise og gis direkte til den det gjelder. For å holde motivasjonen oppe i arbeidsøkter er det viktig at de er korte og tilpasset eleven. Belønningssystemer og raske tilbakemeldinger med ros kan også være med å styre ønsket atferd hos elever med AD/HD. På grunn av at barn med AD/HD ofte har konsentrasjonsvansker og blir lett forstyrret av ytre stimuli, er skjerming i form av riktig plassering i klasserommet viktig. Dette gjelder både ved syns- og lydinntrykk som kan forstyrre. De må ofte ha hjelp til å holde pulten ryddig, at man kun har det som er nødvendig på pulten. Videre trenger de tett voksen veiledning for å begynne, gjennomføre og avslutte oppgaver og forberede de på det som skal skje, særlig i overgangssituasjoner og ved nye aktiviteter (Dramsdahl, 2010).

Kapittel 3

Metode

Ringdal (2001) framhever at valg av metode er et spørsmål om hensiktsmessighet, der man må vektlegge nærheten til fenomenet som skal studeres. Ut fra tema; undervisning av elever med AD/HD i åpne skolelandskap kunne man ha valgt flere forskningsmetoder for å belyse temaet. Problemstillingen er imidlertid mer retningsgivende i forhold til valg av metode. Et kriterium på en god problemstilling er ifølge Thagaard (2009) at den er tydelig nok til å gi retningslinjer for de metodiske og faglige valgene forskeren må foreta i løpet av prosjektet. I studien ønsker jeg å få frem læreres opplevelser av hvordan det er å jobbe med elever med AD/HD i åpne skolelandskap. Problemstillingen søker å komme i dybden av en type kunnskap på et fenomen, som man bare kan oppdage ved å samtale med lærerne. Ut fra dette vil kvalitativ metode, nærmere bestemt en fenomenologisk studie være den mest hensiktsmessige i forhold til min studie. Først vil kvalitativ metode bli beskrevet i det generelle. Deretter vil fenomenologisk tilnærming bli redegjort for, før jeg beskriver fremgangsmåten i forskningsprosessen.

Kvalitativ metode

Kvalitativ metode tar sikte på å formidle forståelse av fenomener knyttet til personer og situasjoner i deres sosiale virkelighet (Dalen, 2004). Repstad (2007) mener at ordet kvalitativ sikter til kvalitetene, altså egenskapene og karaktertrekkene ved de sosiale fenomener man studerer. Metoden går i dybden og vektlegger betydning (Thagaard, 2009). Moustakas (1994) framhever at metoden skiller seg fra kvantitative studier ved blant annet å søke etter mening og essens i menneskers opplevelser. Dalen (2004) sier at “det handler om å få en dypere innsikt i hvordan mennesker forholder seg til sin livssituasjon” (s. 16), hvor begrepet livsverden belyser en slik dimensjon. Livsverden omfatter menneskers opplevelse av sin hverdag og hvordan de forholder seg til denne (Dalen, 2004). I denne studien dreier det seg om læreres opplevelse av å jobbe med elever med AD/HD i åpne skolelandskap og hvordan de forholder seg til dette. Moustakas (1994) sier at man får tak i beskrivelser av disse opplevelsene gjennom første-person interaksjon, dette kan for eksempel være i formelle og uformelle samtaler og intervjuer.

Å forske på denne måten innebærer et nært forhold mellom forsker og de som studeres, hvor man sammen går i dybden for å avdekke et sosialt fenomen, og hvor kunnskapen genereres i møte mellom forsker og informant (Kvale & Brinkmann, 2009). Som en konsekvens har man

en oppfatning av at både forsker og informant påvirker forskningsprosessen (Thagaard, 2009). Postholm (2005) hevder at dette forskerblikket er farget av forskerens teoretiske ståsted. Slik sett vil målet med denne studien være å løfte frem læreres meninger og tanker, men fokuset i studien vil også være påvirket av mine bakgrunnskunnskaper og teoriforankring. Det nære forholdet mellom forsker og forskningsdeltaker refereres i kvalitativ forskning til begrepet *epistemologi* og innebærer en ikke-objektiv distanse.

Ut fra målsettingen om å oppnå forståelse for de fenomener man studerer, har fortolkning en sentral plass innenfor kvalitativ metode (Thagaard, 2009). I en kvalitativ studie kan for eksempel lærere bli tolket forskjellig av ulike forskere (Postholm, 2005). Forskerens forforståelse har med andre ord betydning for tolkningen av de data man samler inn (Thagaard, 2009). Forforståelse omfatter meninger og oppfatninger vi har gjort oss på forhånd i forhold til det fenomenet som skal studeres (Dalen, 2004). Postholm (2005) utdyper at: “kvalitative forskere nærmer seg sin forskning med utgangspunkt i et paradigme eller et verdenssyn. Det betyr at de har med seg et sett av antagelser eller et syn på verden som styrer eller rettleider deres forskning” (s. 33). Det betyr at jeg som forsker har et ståsted eller befinner meg i en tradisjon som bidrar til å bestemme fokus for forskningen. Det sentrale i en kvalitativ studie er å være bevisst sin forforståelse. Videre må man trekke inn denne på en slik måte at man åpner opp for størst mulig forståelse av informantenes opplevelser og uttalelser (Dalen, 2004). For at problemstillingen i en kvalitativ studie skal fange opp prosesser i informantenes naturlige setting, er det vanlig at forskningsspørsmålet begynner med hvordan eller hva (Postholm, 2005). For å oppnå en forståelse av lærernes subjektive opplevelse, innebærer dette en fenomenologisk tilnærming og jeg vil bruke Moustakas’ (1994) *trascendentale fenomenologi* i videre utdypning og som min tilnærming i forskningsprosessen.

Fenomenologisk studie

Fenomenologiske studier tar utgangspunkt i den subjektive opplevelsen hos informantene, og søker å oppnå en forståelse av den dypere mening i enkeltpersoners erfaringer (Thagaard, 2009). Fenomenologi er utviklet med utgangspunkt i filosofi og psykologi og har sine røtter i Husserls (1859-1938) filosofiske perspektiver (Postholm, 2005). Husserls perspektiver er gjennomgående i Moustakas (1994) *trascendentale fenomenologi*. Moustakas (1994) utdyper at en *trascendentale fenomenologisk tilnærming* innebærer et systematisk forsøk på å sette til side sin forforståelse og fordommer når det gjelder fenomenet som skal undersøkes. På denne

måten vil man som forsker prøve å være åpen, mottakelig og naiv når man lytter til forskningsdeltakernes beskrivelse av opplevelsen av fenomenet. Det er denne prosessen som blir kalt *epoche* og er gjennomgående i transcendentale fenomenologiske tilnærming (Moustakas, 1994).

Transcendentale vitenskap oppsto som følge av misnøye med den filosofiske vitenskap som kun baserte seg på studier av fysiske ting (Moustakas, 1994). En vitenskap som ifølge Husserl (1931, i Moustakas, 1994) feiler når man ikke tar med i betraktning den menneskelige erfaring og sammenhengen mellom menneskelig bevissthet og objektene som eksisterer i den fysiske verden. Husserl (1931, i Moustakas, 1994) rangerer kunnskap basert på intuisjon og det innerste vesen over empirisk kunnskap. Han sier videre at et fenomen eksisterer i menneskers bevissthet. Moustakas (1994) utdyper:

Husserls approach is called phenomenology because it utilizes *only* the data available to consciousness – the *appearance* of objects. It is considered transcendental because it adheres to what can be discovered through reflection on subjective acts and their objective correlates (s. 45).

Ut fra dette synspunktet mener Husserl at man kan oppnå vitenskapelig kunnskap gjennom konsentrerte studier av erfaringer ved hjelp av et reflekterende selv. Husserl la vekt på at selvet skulle oppdage erfaringenes grunnleggende mening eller essens (Postholm, 2005). På den måten kan man kanskje si at kunnskapen som fremtrer og former denne studien, dannes i lærernes tenkning og refleksjoner (Postholm, 2005).

Intensjonalitet og *intuisjon* er to sentrale begrep knyttet til transcendentale fenomenologi. Intensjonalitet i dette tilfellet referer til bevisstheten, til den indre opplevelsen av å være bevisst noe (Moustakas, 1994). Dette “noe” viser til behov mennesket har og gir bevisstheten en retning. Denne forståelsen innebærer at det eksisterer en interaksjon mellom mennesket og verden, en interaksjon som skaper mening og forståelse. Objektets virkelighet er derfor alltid knyttet til menneskets bevissthet om dette objektet (Postholm, 2005). Fenomenet er *opplevelsen* av for eksempel et landskap og ikke selve landskapet (Moustakas, 1994). Moustakas (1994) beskriver intuisjon på denne måten: “...intuition is the beginning place in deriving knowledge of human experience, free of everyday sense impressions and the natural attitude” (s. 32). Selvet er et intuitivt og tenkende vesen som tviler, forstår, stadfester, føler og forestiller seg (Moustakas, 1994).

Forskerrollen

Postholm (2005) hevder at forskeren er det viktigste instrumentet i kvalitativ forskning og at dette “instrumentet” må bli redegjort for. Det er viktig å synliggjøre forskerens subjektivitet. En kvalitativ forsker er innforstått med at forskningen er verdiladet (Postholm, 2005). Som nevnt innledningsvis vil jeg ut fra en fenomenologisk tilnærming nærme meg induktivt til forskningsfeltet. Det er lærernes perspektiv som skal løftes frem. Samtidig vil forskningsprosessen preges av å være deduktiv, studiens utgangspunkt ble skapt ut fra mine interesser, kompetanse og holdninger som spesialpedagog. Videre vil en forankring i ulike paradigmer munne ut i teoretiske modeller, mellomteorier og til slutt substantive teorier som danner utgangspunkt for konkrete, forskbare problemstillinger (Postholm, 2005). Substantive teorier jeg er forankret i vil i dette tilfellet dreie seg om AD/HD og pedagogiske implikasjoner i forhold til elever med AD/HD, samt teorier innen proaktiv klasseledelse. Det som også har preget mitt forskerblikk er min bakgrunn som audiograf, hvor jeg i teori og i samtale med lærerne har reflektert over forhold knyttet til hørsel og åpne skolelandskap.

Moustakas (1994) mener det er viktig at man ut fra en autobiografisk sammenheng forklarer hvorfor det spesifikke emnet er valgt. Tidligere praksis og undervisning i utdanningen skapte min interesse og nysgjerrighet for åpne skolelandskap, dette førte også til at jeg valgte å fordype meg i tidligere forskning som er gjort på området. Min tidligere erfaring som støttekontakt for en gutt med AD/HD gjorde at jeg valgte å fokusere på denne tilstanden i studien. Mitt teoretiske utgangspunkt som forsker ledet til problemstillingen i studien, samtidig som dette utgangspunktet spilte en viktig rolle i fortolkningen av intervjuet med lærerne og den kvalitative teksten (Thagaard, 2009). Med hensyn til min bakgrunn som audiograf og spesialpedagog hadde jeg med meg et sett av antagelser om hvordan studien ville forløpe. Det har vært utfordrende å skulle sette til side sin forforståelse og sine meninger i både teoriforankring, intervjuene med lærerne og i analyseprosessen selv om målet har vært epoche. Det viktigste er imidlertid å være klar over at man ikke kan legge bort sin forforståelse helt og fult, men som Postholm (2005) sier: “..å bli seg den bevisst og klargjøre den både for seg selv og andre” (s. 128).

Inngang til feltet samt valg av informanter

I kvalitative studier bør ikke antall informanter være for stort. Dette er både fordi gjennomføringen av intervjuene og analysen av dataene er en arbeidsom prosess. Samtidig må datamaterialet man har samlet inn gi et tilstrekkelig grunnlag for tolkning og analyse (Dalen,

2004). Jeg valgte å ha tre informanter i min studie. Postholm (2005) mener dette er tilstrekkelig for å fange opp essensen i forskningsdeltakernes opplevelse av erfaringen. I forhold til utvelgelse av informanter er det innenfor fenomenologiske studier sentrale kriterier som må stilles. I følge Moustakas (1994) må forskningsdeltakerne ha opplevd fenomenet, være interessert i å forstå dens natur og mening, være villig til å delta i et lengre intervju der videoopptak eller båndopptak inngår. Informanten må også være villig til å la datamaterialet bli offentlig publisert.

Siden fenomenet i denne studien omhandler læreres opplevelser var det nødvendig å intervjuer personer som var lærerutdannet. Samtidig stiller problemstillingen krav om at lærerne må jobbe i en skole med åpne skolelandskap. Videre må lærerne ha erfaring i å jobbe med elever med AD/HD i slike omgivelser. For å komme i kontakt med mulige informanter kontaktet jeg derfor Barne- og familietjenesten¹ som ga meg navn på ulike skoler som var relevante for studien. Valget falt på en ungdomsskole, hvor jeg derpå kontaktet rektor ved denne skolen. Rektor ble min “gatekeeper” som ga meg tilgang til forskningsfeltet og ble bindeleddet mellom meg og informantene (Dalen, 2004). Til sammen var det tre ansatte ved skolen som meldte seg frivillig til studien. De uttrykte stor interesse og iver i å være med på prosjektet siden temaet var sentralt og stadig oppe til diskusjon blant lærere og ledelse. To av de interesserte var lærerutdannet mens en var miljøterapeut hvor sistnevnte dermed ikke oppfylte kriteriene i problemstillingen. Jeg måtte derfor kontakte andre relevante skoler i håp om å få tak i en siste informant. Dette skulle vise seg å være vanskelig. Flere rektorer og lærere ved ulike skoler uttrykte at de hadde mye å gjøre. Mange takket derfor nei til å stille opp i studien. Etter mange runder med avslag fikk jeg til slutt en siste informant ved den samme skolen som jeg tidligere hadde kontaktet og fått de to første informantene fra.

I forhold til utforming av skolen var den i utgangspunktet bygd med totalt åpne landskap ved alle trinn. Hvert trinn har tre baseareal hvor hver base har plass til 60 elever. Etter mye diskusjon og ønske fra lærerne ble basene adskilt med glassvegger og dør inn til hver enkelt base, dette skjedde etter ett år med total åpen løsning. Lærerne har også valgt å skille hver enkelt klasse mest mulig og prøver å organisere seg slik at man ikke er mer enn 30 elever i

¹ Barne og familietjenesten (BFT) tilbyr tjenester innen kommunehelsetjenester, pedagogisk psykologisk tjeneste, sosiale tjenester og barnevernstjenester. BFT yter direkte hjelp til barn, ungdom og foreldre, samt bistand til skoler og barnehager for å legge til rette for barns læring og utvikling.

basen samtidig. På grunn av at det er seks klasser og bare tre baser, må lærerne bruke mye tid på logistikk og organisering i valg av rom.

Direkte og indirekte personidentifiserbare opplysninger om elever og lærere skal ikke fremgå i den endelige teksten. Det forutsettes derfor at informantene anonymiseres og at detaljerte opplysninger om elevene unngås (NESH, 2009). Lærerne har jeg kalt Hanne, Renate og Frank. Hanne har jobbet 22 år som lærer. Hun er blant annet faglærer i musikk, men underviser også i andre fag både på åttende og niende trinn. I forhold til elever med AD/HD har hun omtrent 5 elever med denne diagnosen spredt i de forskjellige klassene hun underviser i. Disse elevene er stort sett inne i fellesundervisningen med unntak av et par stykker som også får spesialundervisning. Renate har jobbet noen år på barneskole før hun startet i ungdomstrinnet hvor hun har jobbet siden. Renate jobber nå som kontaktlærer på tiende trinn og underviser stort sett i teorifag. I sin klasse har Renate tre elever med en AD/HD diagnose. I begynnelsen var disse elevene for det meste inne i fellesundervisningen, men etter hvert så lærerne det nødvendig å lage et alternativ for elevene med AD/HD. Av tildelte lærer- og assistent timer ble det opprettet en stilling for en miljøterapeut hvor denne skulle ha ansvar for en gruppe med elever som hadde spesielle behov. Gruppen han har ansvar for består av elever fra alle trinn. Noen elever har all sin teoriundervisning der. Noen elever har deler av teoriundervisningen i gruppa, mens andre bare trenger et pusterom og kan gå til gruppa etter avtale med foreldre og lærere. Frank har gått på lærerhøyskole og har tatt noe videreutdanning senere. Når det gjelder erfaringsbakgrunn har han jobbet flere år som ufaglært innen psykiatrien. Videre har han jobbet mest som lærer på ungdomstrinnet og er for tiden kontaktlærer ved niende trinn. Per dags dato har han to elever med AD/HD i sin klasse. Disse elevene er for det meste inne i fellesundervisningen, men har også spesialundervisning med lærer og sammen med gruppa til miljøterapeuten.

Utforming av intervjuguide

I fenomenologiske studier er intervju som datainnsamlingsmetode den mest vanlige (Postholm, 2005). Dette er fordi intervju kan gi et godt grunnlag for forskeren å ta del i informantenes opplevelser, erfaringer, tanker og følelser (Thagaard, 2009). Det kvalitative forskningsintervju er et redskap som forskeren kan bruke for å utvikle forståelse for feltet man studerer (Postholm, 2005). Intervjuet har som mål å produsere kunnskap (Kvale & Brinkmann, 2009). Med tanke på det epistemologiske forholdet mellom meg som forsker og lærerne som informanter, var det viktig for meg å være klar over at intervjuet skulle være et

redskap hvor vi sammen skapte mening (Gudmundsdottir, 1997). Forskningsintervjuet blir dermed ikke sett kun på som en metode for “innformasjonsinnsamling”, men som Gudmundsdottir (1997) sier: ”intervjusituasjonen blir i økende grad betraktet som en interaktiv og strukturert kontekst hvor informasjon og tolkning går begge veier” (s.72). Slikt sett var det Kvale og Brinkmann (2009) kaller et semistrukturert livsverdenintervju det mest hensiktsmessige i mitt valg av intervjuform. Denne typen intervju er hverken en helt åpen samtale eller en lukket spørreskjemasamtale. I det semistrukturerte intervjuet hadde jeg på forhånd en bestemt plan over hvilke tema jeg ville belyse og hvilke spørsmål jeg ville stille lærerne. Samtidig måtte jeg være fleksibel i henhold til hvilken rekkefølge temaene ble tatt opp, samt være åpen for at lærerne også kunne stille spørsmål og drøfte tema som i utgangspunktet ikke var planlagt i intervjuet.

Ut fra dette utarbeidet jeg en delvis strukturert intervjuguide (vedlegg B). Å utarbeide en intervjuguide er en tidkrevende prosess hvor studiens problemstilling og overordnede tema skal brytes ned til presise tema og direkte spørsmål. Spørsmålene i intervjuguiden skulle være utformet med utgangspunkt i teori hvor de til sammen skulle dekke de sentrale områdene i studien (Dalen, 2004). Kvale og Brinkmann (2009) fremhever at kvaliteten på datamaterialet fra et intervju avhenger av kvaliteten på intervjuerens kompetanse og ferdigheter om emnet. Selv om studien drøfter akademiske forskningsspørsmål var det viktig at spørsmålene i selve intervjuet ble utformet i et hverdagslig språk. Dette ble gjort med hensyn til lærerne og for å generere spontane, rikholdige beskrivelser i intervjuet. Med tanke på at fenomenen kan betraktes fra forskjellig hold var det også viktig å gripe an temaene i intervjuet fra ulike vinkler. Jeg benyttet meg av det Dalen (2004) kaller *traktprinsippet* i utarbeidningen av intervjuguiden. Det vil si at jeg startet med perifere spørsmål som for eksempel den generelle bakgrunnsinformasjonen til lærerne, hvilken utdanning hadde de, hvor lenge hadde de jobbet som lærer, hvilken erfaring hadde de med å jobbe i åpne skolelandskap og liknende spørsmål. Deretter beveget jeg meg til det som kan sies å være kjernen av fenomenet. Her stilte jeg spørsmål som berørte de mer sentrale emnene hvor temaene ble delt i tre bolker: AD/HD, det åpne skolelandskap og AD/HD, samt skolebaserte og klassesentrerte tiltak. Ved å bruke traktprinsippet i intervju kan man få rike og fyldige beskrivelser som blir gjenstand for videre analyse og drøfting. For at jeg skulle klare å løfte frem lærernes stemme og få beskrivelser av deres opplevelser, var det også viktig å tenke på hvordan spørsmålene ble formulert. Måten jeg stilte spørsmål på skulle være utløsende på lærernes fortelling (Dalen, 2004). Dalen (2004) utdyper at det å spørre informantene om de kan beskrive noe er en god strategi. Videre kan

man ta utgangspunkt i konkrete forskningsresultater og be informantene uttale seg om dette. Ut fra mine spørsmålsformuleringer ville jeg at lærerne skulle reflektere over det jeg spurte om. Videre ønsket jeg at lærerne skulle komme med eksempler på sine utsagn. En strategi for å oppnå dette var å stille oppfølgingsspørsmål, skaffe klarhet i utsagn som var ufullstendige og vise interesse ved min kroppsholdning når lærerne snakket (Postholm, 2005).

Som et ledd i kvalitetssikringen av intervjuguiden og meg som forskningsredskap foretok jeg to prøveintervju før jeg intervjuet lærerne. På bakgrunn av tilbakemeldinger fra prøveintervjutakerne foretok jeg justeringer av spørsmål som var uklare eller dårlig formulert. Jeg merket raskt at lengden på intervjuet var noe lang. På grunn av dette måtte jeg fjerne spørsmål som mer eller mindre var irrelevant i forhold til tematikk og problemformulering. Samtidig fikk jeg gjennom prøveintervjuene trening i intervjuteknikk; å stille spørsmål på en god måte, å lytte til det informanten hadde å si samt bli oppmerksom på ting som kunne dukke opp underveis i intervjuet. Jeg fikk også trening i å bruke det tekniske utstyret.

Datainnsamling

To av intervjuene ble gjennomført i midten av februar, mens det siste intervjuet ble gjort i slutten av mars. Intervju bør gjøres i omgivelser som skjermer deltakerne for forstyrrelser (Postholm, 2005). Lærerne sørget for at intervjuene ble gjort på små rom fri for lyd og synsinntrykk. Før hvert intervju pratet jeg litt med lærerne for å bli bedre kjent og for at de og jeg skulle føle oss trygg på situasjonen. Et mål med intervjusituasjonen er å legge til rette for en tillitsfull og fortrolig atmosfære slik at informanten kan åpne seg og fortelle om de tema som forskeren søker informasjon om (Thagaard, 2009). Innledningsvis opplyste jeg om hovedtrekk, tema og problemstilling i studien før jeg begynte å intervju. For meg som intervjuer var det dermed viktig at jeg viste en oppriktig interesse i henhold til det lærerne fortalte. Dalen (2005) utdyper:

Det handler om å vise anerkjennelse overfor den personen som intervjues, både ved måten det spørres og lyttes på. For å få en person til å ville fortelle om seg selv og særlig om "følsomme" områder, må vedkommende oppleve at det som fortelles, virkelig har interesse for intervjueren. En slik interesse vises ved blick, nonverbal kommunikasjon og selvsagt også gjennom verbale kommentarer (s.37)

Lærerne kom med fyldige beskrivelser og berørte også tema jeg i utgangspunktet ikke hadde belyst så mye i min intervjuguide. Det som jeg imidlertid syntes var utfordrende var å vite hvor grensen gikk med tanke på å ikke komme for langt utenfor tema. En annen utfordring var

å kunne stille relevante oppfølgingsspørsmål til uttalelser som gikk utover det sentrale i intervjuguiden. Jeg benyttet meg av en digital lydopptaker under intervjuene slik at jeg kunne være fokusert på det lærerne sa underveis. Hvert intervju tok mellom 45 og 60 minutter.

Transkribering og analyse

Etter endt intervju satt jeg igjen med store mengder lydopptak som måtte gjøres om til tekst for videre analyse og drøfting. Denne prosessen kalles transkribering og var en tidkrevende og omfattende prosess. Den transkriberte teksten utgjorde 38 dataskrevne sider. Jeg transkriberte lydopptakene selv, noe Dalen (2004) anbefaler fordi denne prosessen gir en enestående sjanse til å bli godt kjent med dataene man har samlet inn. Å transkribere selv er også viktig i forhold til at man allerede i transkriberingen av datamaterialet begynner analyseprosessen (Postholm, 2005). Dette var også min erfaring, samtidig som jeg kunne forsikre meg om at den endelige teksten var nøyaktig lik lydopptakene. Arbeidet med å transkribere intervjuene gikk fint fordi gode lydopptak sørget for at jeg oppfattet det lærerne sa. Noen ganger snakket spesielt én av lærerne litt raskt, dette kunne føre til møysommelig arbeid med å tolke noen ord. Ved et par andre anledninger merket jeg at lærerne supplerte sine uttalelser med visuelle tegn, for eksempel at den ene læreren med hendene forklarte hvor små pulter elevene har. I slike tilfeller var det vanskelig å skulle beskrive helt presist det lærerne uttrykte. Dette var for øvrig ikke et stort problem. Dalen (2004) og Postholm (2005) anbefaler å skrive ned notater underveis i intervjuet og under eller etter observasjon. Jeg gjorde ikke mange notater under selve intervjuet fordi jeg fant det forstyrrende ved at jeg ble uoppmerksom på det lærerne sa. For min del fant jeg det mest hensiktsmessig å skrive ned notater av omvisningen jeg fikk på skolen. Mine egne notater og den transkriberte teksten dannet nå utgangspunkt for en analyse. Det som var viktig i denne prosessen var å lese gjennom transkripsjonen mange ganger. Videre ble det anbefalt å gjøre plass på siden av den transkriberte teksten til notater, tanker og refleksjoner (Postholm, 2005). Dermed kunne selve analysearbeidet settes i gang selv om denne prosessen som nevnt starter mye tidligere i kvalitative studier (Dalen, 2004).

Målet med en analyse av den transkriberte teksten, er å prøve å gripe den dypeste mening og essensen av den opplevde erfaringen hos lærerne (Moustakas, 1994). Første steg i analyseprosessen innebar at jeg måtte prøve å distansere meg fra min forforståelse og antakelser av mulige funn i studien, jamfør epoche prosessen. Det neste steget i analyseprosessen var fenomenologisk reduksjon og jeg brukte Stevick-Colaizzi-Keens analysemetode videre i prosessen. Fenomenologisk reduksjon betyr å gå til kilden av mening

og eksistens av den opplevde verden. Hver opplevelse blir betraktet ut fra sin egenart og for seg selv. Fenomenet blir oppfattet og beskrevet i sin helhet hvor en beskrivelse av dets essensielle bestanddeler, variasjoner av persepsjoner, tanker, følelser, lyder, farger og former blir gitt. Moustakas (1994) hevder man klarer å gripe fenomenets fulle natur ved å betrakte det fra forskjellige vinkler og ved å stadig reflektere. Husserl (1931, i Moustakas, 1994) utdyper: “The method of Phenomenological Reduction takes on the character of graded prereflection, reflection, and reduction, with concentrated work aimed at explicating the essential nature of the phenomenon” (s. 91).

I utgangspunktet ble alle utsagn i den transkriberte teksten behandlet med lik verdi. Deretter fulgte det Moustakas (1994) kaller en *horisontaliseringssprosess*. I praksis betydde dette at jeg i den transkriberte teksten for hvert intervju foretok en utvelgelse av de utsagn som hadde relevans til problemstillingen og beskrivelsen av fenomenet. De relevante utsagn som jeg til slutt sto igjen med, kalles horisonter og representerer bestanddelene av selve fenomenet. De relevante utsagn som overlappet hverandre i den enkelte tekst eller irrelevante utsagn i forhold til tema, ble utelatt i den videre analysen. På den måten skjedde en naturlig reduksjon av tekstmaterialet. Deretter fulgte en prosess hvor jeg måtte relatere og samle alle horisonter fra de ulike lærerne inn under ulike tema (Moustakas, 1994).

I følge Moustakas (1994) skulle temaene og utsagnene jeg nå satt igjen med, kunne ut i en *teksturell* og *strukturell* beskrivelse av lærernes opplevelser. En teksturell beskrivelse vil si en beskrivelse og syntese av *hva* lærerne har opplevd. Med ordrette sitater fra den transkriberte teksten skal man beskrive hva som er fenomenets natur. Hva fremtrer under ulike forhold til forskjellig tid? Den teksturelle beskrivelsen ble samlet i tre ulike kategorier hvor enkelt kategori fikk en spesifikk betegnelse. Deretter fulgte en strukturell beskrivelse av lærerens opplevelser. Dette er en syntese og beskrivelse av *hvordan* lærerne opplever det de har erfart. Dette krever at man får tak i strukturene som danner grunnlaget for den teksturelle beskrivelsen av fenomenet, det vil si følelsene, sanseopplevelsene og tankene til lærerne. Dette oppnår man gjennom det Moustakas (1994) kaller *imaginative variation*, noe som innebærer å etterstrebe mening gjennom å bruke vår fantasi og forestilling. Det vil si å nærme seg fenomenet fra forskjellig perspektiv, forskjellige posisjoner, roller eller funksjoner eller ut fra ulike rammebetingelser. Moustakas (1994) sier:

The uncovering of the essences, the focusing on pure possibilities, is central in the imaginative variation process. In this phase of the process the structures of the experience are revealed; these are the conditions that must exist for something to appear (s.98).

Gjennom å bruke “imaginative variation” kom jeg frem til 3 ulike kategorier som beskriver hvordan lærerne opplever det de har erfart. Det siste punktet i Stevick-Colaizzi-Keens analysemetode er å lage en sammensatt teksturell-strukturell beskrivelse av meningene og essensene i lærernes opplevelser. Det innebar at jeg sammenlignet de teksturelle-strukturelle beskrivelsene hos de tre lærerne som til slutt munnet ut i en syntese av opplevelsene, som representerte gruppen som en helhet.

Kvalitet i forskningen

I all samfunnsvitenskapelig forskning er det nødvendig å drøfte studiens troverdighet og styrke samt diskutere overførbarhet til andre situasjoner. Dette er ofte knyttet til begrepene *reliabilitet, validitet og generaliserbarhet* (Kvale & Brinkmann, 2009; Thagaard, 2009). Kvale og Brinkmann (2009) hevder at reliabilitet og validitet “reiser noen epistemologiske spørsmål om kunnskapens objektivitet og intervjuforskningens karakter. Spørsmålet er om kunnskap som er produsert via intervju, kan være objektiv” (s. 246). I kvalitative studier er det viktig å være klar over at en “sann” virkelighet ikke finnes. Denne studien bygger på den forutsetning at den sosiale virkelighet blir skapt av personer i sosial samhandling, i dette tilfellet mellom meg og lærerne (Dalen, 2004; Postholm, 2005). I følge Postholm (2005) er det viktig å forstå at kunnskapen som ble skapt mellom meg og lærerne representerer “sannheten” om den spesifikke settingen akkurat på det tidspunktet vi samhandlet. Denne kunnskapen kan igjen presenteres i en tekst som både vil være verdiladet og påvirket av min og lærernes forforståelse. For å øke kvaliteten på studien har det, som jeg tidligere har påpekt, vært nødvendig å synliggjøre min egen subjektivitet, mitt ståsted og posisjon.

Reliabilitet og validitet bygger i utgangspunktet på en naturvitenskapelig tenkemåte hvor standardisering av målemetoder skal sikre kvaliteten i en kvantitativ studie. Disse standardiserte målemetodene lar seg i utgangspunktet ikke bruke i kvalitativ forskning (Dalen, 2004). Ringdal (2001) fremhever imidlertid at disse begrepene likevel er nyttige i kvalitativ forskning. Reliabilitet vil i en slik sammenheng blant annet dreie seg om hvor pålitelig resultatene i studien er (Kvale & Brinkmann, 2009). Reliabilitet knyttes på den ene siden til kvaliteten på den informasjonen studien baserer seg på, og videre hvordan jeg som forsker

anvender og videreutvikler denne informasjonen. Reliabilitet viser viktigheten av at man gjennom hele forskningsprosjektet må gjøre rede for fremgangsmåtene. Ved at jeg beskriver forsknings- og analyseprosessen kan man vurdere studien trinn for trinn (Thagaard, 2009). I følge Thagaard (2009) betyr dette at jeg i blant annet intervju situasjonen måtte reflektere over hva konteksten hadde å si for innsamlingen av data. Hvordan ble for eksempel informasjonen jeg fikk i intervjuene påvirket av min relasjon til lærerne? Var relasjonen preget av åpenhet som resulterte i fylldige beskrivelser av fenomenet, eller er datamaterialet jeg sitter igjen med preget av begrenset og overflattisk informasjon? En annen side ved reliabilitet er at den stiller spørsmål om resultatene i studien kan reproduseres av andre forskere ved et senere tidspunkt (Kvale & Brinkmann, 2009). Repliserbarhet i kvalitative studier er imidlertid vanskelig å oppnå (Thagaard, 2009).

I kvalitativ forskning bør validering skje i alle fasene av et prosjekt, fra tematisering til den endelige rapporten. Validitet vil si hvorvidt studien undersøker det den er ment å undersøke, i hvor stor grad mine intervju i forskningsprosessen speiler de fenomener jeg faktisk ønsker å vite noe om. Validering av tematisering og planlegging av en studie, er avhengig av blant annet hvor robust studiens teoretiske fundament er. Videre er den avhengig av kvaliteten på forskningsmetoden og designet (Kvale & Brinkmann, 2009). Når det gjelder det teoretiske fundamentet i denne studien består dette av anerkjente studier og forskningsbasert teori innenfor det tema jeg har valgt. En fenomenologisk tilnærming innen kvalitativ metode ble valgt på bakgrunn av problemstillingen og i samråd med min veileder. I forhold til validering av møtet mellom meg og informantene sier Dalen (2004) at informantenes uttalelser i intervjuet bør være så nær deres opplevelse og forståelse som mulig. Det har vært vanskelig for meg både i intervjuet og transkriberingen å avgjøre om dette er tilfelle. Jeg må stole på at det lærerne har sagt er deres virkelige opplevelser av erfaringene.

Validitet er også knyttet til tolkning av datamaterialet hvor man stiller spørsmål om hvorvidt de tolkninger jeg har gjort av lærernes uttalelser, stemmer overens og er gyldige i forhold til virkeligheten (Thagaard, 2009). For å styrke validiteten i analysen og tolkningen av intervjuet var det viktig å skape en god kontakt mellom meg og lærerne, slik at jeg kunne få fylldige og rike beskrivelser av fenomenet. Dalen (2004) fremhever at validiteten i datamaterialet styrkes ved at forskeren stiller "gode" spørsmål som kan gi innholdsrike og relevante beskrivelser. Thagaard (2009) sier at validitet i analyse og tolkning styrkes ytterligere ved at forskningen er transparent. Det innebar at jeg måtte redegjøre for hvordan jeg gjennom analysen av det

transkriberte materialet kom fram til de ulike konklusjonene i studien. Gjennom kritiske vurderinger av analyseprosessen samt at jeg får tilbakemeldinger fra veileder har det styrket validiteten i analysen.

Videre vil det i kvalitative studier være mulighet for naturalistiske generaliseringer (Postholm, 2005). En naturalistisk generalisering av denne studien innebærer ikke at resultatene og konklusjonene kan overføres direkte til andre læreres opplevelse av samme fenomen. Studien er heller ment for å være et tanke- og idéredskap for lærere som kanskje kan kjenne seg igjen i mye av det som beskrives i teksten. På den måten kan de muligens dra nytte av funnene og overføre noe av dette til sin egen praksis ved at den tilpasses den enkelte skole.

Etiske refleksjoner

Etiske valg og refleksjoner er noe jeg har forholdt meg til gjennom hele forskningsforløpet. I kvalitative studier kommer man nært på informantene, dette har utfordret meg som forsker i å behandle mine informanter med respekt. Det var viktig for meg i møte med lærerne å verdsette dem og deres arbeid og ikke bare ta hensyn til mitt behov i å samle inn gode data. Den nasjonale forskningsetiske komite for samfunnsvitenskap, jus og humaniora (NESH, 2009) har utarbeidet forskningsetiske retningslinjer man som forsker må forholde seg til. Før jeg startet innsamling av datamateriale måtte jeg søke Norsk Samfunnsvitenskapelige Datatjeneste (NSD) om en vurdering om min studie var meldepliktig eller konsesjonspliktig. NSD sendte skriftlig tilbakemelding på min søknad og bekreftet at prosjektet oppfylte kravet i personvernopplysningsloven (vedlegg C). I dette tilfellet medførte ikke prosjektet hverken meldeplikt eller konsesjonsplikt, ombudet skriver at studien ikke kommer til å behandle personopplysninger hverken manuelt eller med elektroniske hjelpemidler. Ombudet forutsetter at det ikke skal innhentes personopplysninger om tredje personer, elevene i dette tilfellet.

Ifølge NESH (2009) er det et krav om at informanter får all relevant informasjon om studien og metode før selve datainnsamlingen. I forhold til min studie utarbeidet jeg et informasjonsskriv (vedlegg A) hvor jeg beskrev min bakgrunn som spesialpedagog og utdypet tema og problemstilling i studien. Deretter forklarte jeg hvordan jeg ville foreta datainnsamlingen, at jeg kom til å ta opp samtalen på en digital opptaker og hvordan dette materialet ville bli behandlet i videre analyse og drøfting. Jeg forsikret informantene om at lydopptakene skulle bare bli lagret på min PC og slettes etter endt studie. På den måten kunne

lærerne danne seg en forståelse av forskningsfeltet, hensikten med studien og kanskje bli mer fortrolige med situasjonen. Samtidig ble de gjort oppmerksom på følgene ved å delta i prosjektet (Postholm, 2005; Dalen, 2004). Det å stille som informant i en studie er frivillig og lærerne i denne studien meldte seg av egen fri vilje etter å ha fått forespørsel fra meg. Studien kunne imidlertid ikke begynne før lærerne hadde gitt sitt skriftlige samtykke til å stille opp som informant, på bakgrunn av den skriftlige og muntlige informasjonen jeg hadde gitt. Jeg kombinerte informasjonsskrivet med samtykkeerklæringen hvor lærerne skrev under på at studien var frivillig og at de når som helst kunne trekke seg uten å måtte oppgi grunn (NESH, 2009).

I forhold til datamaterialet jeg fikk gjennom intervjuet skulle all data ifølge personvernombudet anonymiseres ved transkribering. Jeg har også vært oppmerksom på å utelate uttalelser som kan spores tilbake til skolen og lærerne. Krav om konfidensialitet er også viktig i forhold til at læreren blir fortrolig med at opplysningene som kommer frem i studien ikke kan føres tilbake til vedkommende (Dalen, 2004). Som en konsekvens vil jeg tro lærerne var mer beroliget og åpne med hva de kunne fortelle i intervjuet. NESH (2009) stadfester viktigheten av at barn og unge som deltar i forskning har krav på beskyttelse og at foreldrene er de som skal ivareta deres rettigheter. Siden studien ikke innhentet direkte opplysninger om elevene med AD/HD, var det ikke nødvendig å hente inn samtykke fra foreldrene.

Kapittel 4

Resultat

Analysen av det transkriberte materialet resulterte i en horisontaliseringssprosess, hvor utsagn som hadde relevans til problemstillingen ble plukket ut. Horisontene ble sammenliknet med hverandre hvor de sammen danner ulike felles erfaringer som beskriver *hva* lærerne har opplevd (teksturell) og *hvordan* lærerne opplever det de har erfart (strukturell). Informantenes navn har fått forkortelser slik at det i drøftingsdelen blir enklere å koble hvert utsagn til den enkelte lærer (Hanne=H, Renate=R, Frank=F).

Teksturell beskrivelse

Kategoriene fikk betegnelser etter hva som kjennetegnet informantenes opplevelser. Disse var: 1) Auditive og visuelle forstyrrelser, 2) Vandring, 3) Romorganisering.

Auditive og visuelle forstyrrelser
Hanne (H.1): “Jeg er ikke i tvil om at det ikke er gunstig. Det er ikke gunstig for noen parter, det er mye mer støy, og det er mye vanskeligere for elever som har konsentrasjonsvansker eller som er i grenseland og som har dårlige dager (...)Altså alle har trøbbel i det her, ikke bare elever med hørselshemming eller konsentrasjonsvansker”.
Hanne (H.2): “Støy er hovedproblemet. I forhold til synsinntrykk; ja det vil det være. Det er jo folk som går forbi og ting som skjer, det er noe som skjer hele tiden ikke sant. Det er kanskje lydinntrykk som er det største problemet for de elevene med AD/HD hvertfall i de omgivelser vi har, men også synsinntrykk.
Renate (R.1): “Men problemet var jo da når vi startet opp hvis jeg skal begynne der, det var jo at når jeg for eksempel sto i mitt baseareal da og hadde undervisning så var jo elevene kjempefrustrerte fordi at de hørte jo mattelæreren helt i andre enden med sine 60 stå å forklare algebra på tavlen ikke sant, når vi kanskje skulle ha språkundervisning, det var et mareritt. Så lyden gikk veldig rart, så det var veldig mye forstyrrelser”.
Renate (R.2): “Fordi at som sagt da vi startet opp da for snart 3 år siden og de kom til oss i åttende, så da var jo situasjonen den at alt var åpent skulle jeg til å si. Og vi så jo veldig raskt at de her tre (med AD/HD) og flere da med andre problemer fungerte jo bare ikke i den vanlige settingen....og da tror jeg faktisk at allerede i høstferien det året så ble det satt opp glassvegger. Så fordi at det handlet om lyd ikke minst, altså det var umulig så å si å greie å finne et sted hvor det kunne være stille. Og av og til så har du behov for at det er stille, så du kunne på en måte finne en krok, du kunne gjemme deg i et hjørne. Altså, det spilte ikke noen rolle fordi det foregikk noe rett utenfor, og veldig mange muligheter til å bli distraheret av alt fra altså rett og slett undervisning som foregikk i nabolokale til elever som var på vei gjennom gangen (...) det måtte vært forferdelig for de tre her da (med AD/HD) i oppstarten”.
Frank (F.1): “Sånn som vi startet med at disse gangarealene var eksponert da eller kan du si basearealene var eksponert for gangarealene, når elevene gikk der og skiftet rom og så videre, så ble vi forstyrret (...) vi ble jo forstyrret ofte (...)For da var det sånn at når eleven da, selv om han sitter på andre siden av rommet, når da en klasse går forbi som kommer fra kroppsøving for eksempel, mellom første og andre time. Da er det klart at, da var det håpløst, for da kunne de (med AD/HD) komme helt ut av det, de mistet konsentrasjonen og så tar det lang tid å komme inn igjen. Det er jo slike ting som tar tid for de. Så kunne de for eksempel begynne å le fordi at en annen lærer begynte å synge, eller at noen hadde engelsk”.
Frank (F.2): “De (med AD/HD) blir så ukonsentrert av lyd og av at elever går forbi”.
Vandring
Hanne (H.3): “Når du da har åpent landskap/åpnere landskap så er det så lett for disse overløperne og snike seg til side. Så må du bruke energi på disse ikke sant. Så cluet er jo å holde et øye på disse som trenger fokusering og trenger hjelp til å komme tilbake til arbeid. Og det er jo så stort areal, så har du jo større avstand, så det er jo lettere å snike seg unna...snur du ryggen til så har du noen som er oppe å går”.
Hanne (H.4): “Det er dette med at man må hele tiden hanke de (med AD/HD) inn, hele tiden hanke de inn. Og

<p>det blir kanskje oppfattet som mas mange ganger. Det er jo lettere å vandre når det er det er plass der, ikke sant. Det er fristende å gå ut, det er jo noen som er så ille at når de ser noen som går forbi, så går de rett ut og følger etter (...) Du hadde ikke en dør ikke sant, og da hører du ikke alltid når de stikker ut (...) Så dermed ble jo det et problem i åpent landskap da”.</p>
<p>Renate (R.3): “Nei altså jeg synes jo igjen at det er enklere hvis du har forutsigbare konkrete fysiske rammer, fordi da...Det som jeg opplever nå er jo at de elevene som har uro i seg blir jo mye mer på vandring. Og mer ukontrollerbar da. (...) Men tidligere skulle det mer til å gå ut av de faste rammene som var”.</p>
<p>Renate (R.4): “Men det er jo akkurat i de teoritimene spesielt da hvor det blir større krav til at du må faktisk sitte i ro på rompa di. Altså “jeg skjønner at du har et problem, men du kan ikke renne rundt som en villmann fordi her er vi 180 stykker som trenger litt arbeidsro”. Og da er det ikke bare å legge til rette for en form for undervisning som passer den gruppen inn i det undervisningsarealet hvor...nei, fordi at det er åpent og det så mange andre enn de 30 i klassen som blir forstyrret da”.</p>
<p>Renate (R.5): “Du kan si at det er jo, vet ikke om jeg skal si at det er positivt da. Men altså det er klart at når du har uro i kroppen og du trenger å røre litt på deg og for eksempel ut å gå deg en tur, så er det lett å gå seg en tur da, så det kan jo oppleves positivt for eleven. Altså man må ikke ut av rommet i den forstand og holdt på å si ut av skolen”.</p>
<p>Frank (F.3): “Så er det kameraten som går forbi og så vinker han litt ikke sant, og så er det opp i fra stolen”.</p>
<p>Frank (F.4): “Det som slo oss er jo at vi tar jo...det at vi hadde det slik vi hadde i starten, så frarøver vi de resterende 29 elevene undervisningstid. Ved at jeg må, jeg må det...ta den eleven her og få han til å komme i gang med arbeidet sitt igjen slik at han ikke uroer flere ikke sant. Jeg kunne selvfølgelig la han gå også, men da ser jeg at da blir de andre urolig også. Er det en arbeidstime så er det en arbeidstime”.</p>
<p>Romorganisering</p>
<p>Hanne (H.5):“Vi har problemer med rom (antall rom). Og det er det som er det store problemet vårt, vi har ingen plass å være. Så vi går stadig vekk på leit, vi har 3 områder og ett formidlingsrom som vi kaller det for..”</p>
<p>Hanne (H.6): “Bare en sånn ting når vi skal starte et semester eller avslutte et semester så skulle vi gjerne vært med vår gruppe, vår klasse...og da er det bare to, da må jo begge klassene være der ikke sant. Så vi har jo prøvd å begynne til forskjellig tid og sånn, men det gjør det vanskeligere. Så jeg har nødt til å trikse på den biten der, det er mye organisering ja, ikke minst energi”.</p>
<p>Renate (R.6): “Basene er jo planlagt for 60 elever. Og så er det tre baser i hvert undervisningsareal. Sånn at 60 her, 60, der, 60 der (...) Vi har valgt å være litt gammeldags, konservativ her. Og som jeg sa prøvd å bevare klassebegrepet, så vi bruker forferdelig mye tid på å organisere oss slik at vi aldri er mer enn 30 (elever)”.</p>
<p>Renate (R.7): “Altså jeg bruker tiden min på å planlegge hvor jeg skal være og hvordan jeg skal organisere det med rom og elever hit og elever dit. (...) Og tror du ikke akkurat dette har en betydning for denne gruppa her (de med AD/HD) for eksempel. I stedet for det, unnskyld uttrykket, kaoset som du føler råder her av og til altså”.</p>
<p>Frank (F.5): “Ja, det går i konsentrasjon og det her å kunne klare å planlegge en dag for eksempel, hva skal jeg gjøre nå, hvor skal jeg hen, ta med seg de riktige tingene og komme seg til riktige klasserom. For en av de tingene, konsekvensen av at vi har gjort det sånn som vi har det på denne skolen da, det er jo at vi flytter mye rom. For vi er aldri to klasser i 60 arealet samtidig, (...) for derfor så blir det mye flytting, hver eneste time, springer alle sammen. Og for en gutt med AD/HD så er det komplisert kan være enkelte dager. Det betyr at du må forflyttet deg fra et rom til et annet og det er ikke nå friminutt i mellom første og andre time, så der må den “switchen” skje ganske fort da. (...) Men for en med en slik diagnose så er det...så tar det tid, da må vi kanskje opp å hente han også. Og si at: ”hør her nå må du...”, “ja det var det jeg skulle ja, fordi jeg skjønnte jo ikke hvor alle sammen var hen”.</p>

Tabell 1: Teksturell beskrivelse

Oppsummerende teksturell beskrivelse

I hovedsak var det 3 kategorier som ble dannet i den teksturelle beskrivelsen. Lærerne opplever først og fremst forstyrrelser i det åpne klasserommet, både auditive og visuelle. Disse forstyrrelsene er i stor grad med på å prege deres opplevelser av å jobbe med elever som har AD/HD i det åpne skolelandskapet (H1,H2,R1,R2,F1,F2). Lærerne opplever videre at elever med AD/HD oftere vandrer fra plassen sin enn andre elever. Lærerne opplever at det åpne arealet legger mer til rette for at disse elevene lettere kan vandre på grunn av størrelsen

på rommet, samt at det åpne arealet legger mer til rette for at elever med AD/HD lettere følger etter elever som vandrer fra andre klasser. Samtidig opplever lærerne at det er lettere for elevene med AD/HD å snike seg unna når man ikke har klart avgrensede, faste rammer. Dette fører til at andre elever blir forstyrret og at man frarøver disse undervisningstid (H3,H4,R3,R4,F3,F4). På grunn av at lærerne har valgt å være kun én klasse i basearealet om gangen, opplever lærerne at det blir mye romorganisering som igjen påvirker elevene med AD/HD (H5,H6,R6,R7,F5).

Strukturell beskrivelse

Ved hjelp av “imaginative variation” i analysen av det transkriberte materialet kom jeg frem til tre kategorier. Disse var: 1) Utdfordrende og energikrevende, 2) Autonomi, stabilitet og forutsigbarhet, 3) Fleksibilitet, skjerming og synlighet.

Utdfordrende og energikrevende
Hanne (H.7): “Det er vanskelig å orientere seg i et område med så mye åpenhet og lyd. Og når man vet litt om AD/HD; så den minste lyd forstyrrer ikke sant. Nei det er tragisk, rett og slett tragisk. Det er jo nesten et overgrep for både elever, men også for de lærerne som ikke er opplært på dette her”.
Hanne (H.8): “Og da er det vi som må bruke fryktelig mye energi på at hverdagen skal bli best mulig for oss alle, både elever og lærere (...) Og mange av elevene kommer jo fra åpne skoler, de er jo nær sagt ødelagt av det altså. De har jo ikke evnen til å roe ned. Så det blir jo en ekstra jobb på oss lærere å prøve å få struktur”.
Hanne (H.9): “Som jeg sa litt om det her med å kunne holde et øye på dem (med AD/HD) hele tiden(...) Utdfordring må være at det er lett å bli forstyrret av andre, rett og slett. Det er jo det som kanskje er overskriften der. Og at de som da, de andre i klassen, klarer ikke å finne roen heller ikke sant. Og dermed så blir de her (med adhd) forstyrret. Og da må man bruke ekstra energi på disse”.
Hanne (H.10): “Det krever jo mer av meg, enn i et klasserom med dører og vegger og sånn, det krever mye mer av meg. Så ivaretar..jeg må jobbe mer med meg selv , må jobbe mer med det jeg gjør, må jobbe mer med alt, det er mer energikrevende, selvfølgelig. Så det er virkelig en utfordring”.
Renate (R.8): “Jeg innbiller meg at med alle de antennene som står ut hele tiden på disse AD/HD elevene, så må jo det være et sant mareritt. Og mye verre å konsentrere seg enn om du har en skjerming innenfor noe fysiske vegger altså, det tenker jeg”.
Renate (R.9): “Nå er jeg nødt til å forholde meg til alt som skjer blant 180 stykker hele tiden. Og det influerer jo selvfølgelig på det jeg og mine 30 driver på med også. Så sånn sett så har du på en måte øyer rundt hele hodet som jeg sier, i stedefor bare på den du driver på med da. Og det gjør jo at det er mye raskere at for eksempel elev med AD/HD som da kanskje springer litt vilt, forsvinner ut av øyekroken. Det gjorde han ikke før, for da viste du hvis han forsvant. Men nå kan han plutselig være borte og så må du ut å lete”.
Renate (R.10): “Det er en stor utfordring sammenlignet med før, jeg føler at jeg ikke er i stand til å gjøre en like god jobb nå som jeg gjorde før og bruker så mye mer krefter på å hva er det det heter...altså innta klasserommet (...) Altså på en måte være den klasselederen fordi det er jo min rolle, det er jo en av de tingene jeg skal være. Og det er av og til nesten en umulighet, bruker mye mer tid og energi på det. Og det er litt dumt fordi at det har alltid for meg vært en selvfølge, altså det er der bare. Og så skal vi begynne å gjøre det vi egentlig skal holde på med. Men nå bruker jeg så mye tid på det, slik at det blir mye mindre tid igjen til å drive med direkte læringsarbeid og oppfølgingsarbeid av elever”.
Renate (R.11): “Altså innenfor den ordinære undervisningssituasjonen så er det en utfordring som oppleves som litt uhåndterlig innimellom. For det krever mye av de andre også ikke sant”.
Frank (F.6): “Altså alle lyder, alle påvirkninger både visuelt og auditivt...det var trasig for de altså. Så slik kunne vi ikke ha det”.
Frank (F.7): “Vi merket jo en slags frustrasjon etter hvert da, jeg husker den klassen som jeg hadde den gangen. Da hadde jeg en...og i det han kom inn i arbeidsmodus så ble han tatt ut av arbeidsmodus, altså en frustrasjon fra deres side også over at de blir forstyrret. For innerst inne så ligger det et ønske om å gjøre et arbeid som læreren synes er... om å få tilbakemelding om at der bra. De ønsker jo å tilstrebe seg om å få dette

her og når du stadig vekk blir forstyrret da så er det ikke så lett”.
Frank (F.8): “Når du har et åpent landskap at læreren da... det koster mer å være lærer, du får kortere lunte skjønner du? Altså den profesjonaliteten som du har bygd opp over mange år og den erfaringen og den rutinen, den blir raskere nedslitt da ikke sant. Da gjør du ting, tar valg som ikke var så lur på bakgrunn av at kanskje er du litt sliten, kanskje har det vært en lang dag, kanskje er det mye støy og alt det her da som innvirker. Altså, du kan være profesjonell lengre, du kan ta klokere valg i og med at du har mer energi og har mer overskudd da i et slikt lukket system. Fordi det tærer på alle dette med denne støyen, det tærer på alle. (...)Og da tar du feil valg når du kommer opp i en presset situasjon. Det kan være imot disse elevene (med AD/HD)”.
Frank (F.9): “Om å gi de (med AD/HD) tilstrekkelig hjelp... jeg føler at det fysiske miljøet jobbet imot min intensjon om å være en god lærer hvis du skjønner. Så der er synspunktet da at du prøver så godt du kan, men så er liksom... så føler du at dette er det beste jeg får til. Har jeg hatt en vegg her så skulle jeg fått det til bedre”.
Autonomi, stabilitet og forutsigbarhet
Hanne (H.11): “Lærerne sa nei fra dag 1, det er ikke bra dette her, det fungerer ikke og vi vil ikke. Ikke bare fordi vi ikke vil, men det er ikke bra med begrunnelse av elever med spesielle behov og alt. Det blir så feil, at de som sitter å bestemmer ikke har peiling”.
Hanne (H.12): “I neste omgang når du har åpne landskap så begrenser det deg i forhold til hva slags aktivitet du kan ha, fikk no kjeft i begynnelsen når jeg hadde sang i spansk for eksempel når du hadde noen som skulle lese til prøve i klassen litt bortfor, så det er så masse begrensninger der. Så det er vanskelig. Det er vanskelig å være lærer der da.
Renate (R.12): “Jeg har hele tiden vært veldig klar på at jeg ønsker meg holdt på å si klasserommet mitt. Og det handler ikke om at jeg ønsker å gjemme meg så ingen skal se hva jeg holder på med, det må gjerne være et glassbur. Men altså jeg ønsker meg rommet mitt hvor jeg kan få mulighet til å skape en hva skal jeg si... en stemning, legge til rette for det faglige/pedagogiske arbeidet som skal foregå der. At jeg på en måte styrer litt det som skal skje og hvordan ting er når eleven kommer inn i rommet (...) altså jeg må få lov å bestemme når timen begynner og når den slutter. For jeg har faktisk gjort en jobb med å ha planlagt en aktivitet eller en setting, men jeg bestemmer ikke det lenger. Det er helt andre, utenforliggende forhold som jeg ikke har kontroll på. Og det synes jeg ikke er rett fordi at da driver ikke jeg god undervisning, jeg føler at jeg ikke gjør en like god jobb som jeg gjorde før i forhold til elevene. Og når det er sagt da så elevene savner jo også altså rommet sitt, det å gå inn hvor; “nå er det oss og nå er det dette her som skal foregå” I stedet for at døren slår opp og inn ramler det en halv klasse som har sluttet av litt før og der står vi midt inn i en avrunding på en time, det er så frustrerende vet du. Og det er igjen rettet mot de som har litt konsentrasjonsproblemer fra før”.
Renate (R.13): “Det er både pluss og minus med dette her at alle skal ha innsyn i det du driver med. Altså, jeg er ikke negativ til at alle skal se hva jeg holder på med, men samtidig så trenger jeg av og til å skjerme noen elever for det innsynet, aktivt. Særlig denne gruppen her (med AD/HD). Og så er de jo så forskjellig, altså AD/HD ja vell, Asperger ja vell, men det er jo ikke to som er like. Så jeg må på en måte ha friheten til å finne ut hva er best for min elev. Ikke det som de fysiske rammene på skolen sier går an, så jeg er litt opptatt av det jeg da”.
Renate (R.14): “For uansett hva jeg planlegger så har jeg ikke kontrollen lenger, det er ikke jeg som bestemmer. For jeg vil nesten si motsatt for før brukte jeg mye tid på akkurat det her med hvordan skal det være når timen starter. Og tidligere kunne jeg bestemme dette, jeg kunne til og med gå inn på rommet ti minutter før og gjøre klart, alt fra en møblering til en stemningssetting ikke sant (...) jeg føler at jeg får ikke til å gi elevene de samme opplevelsene som jeg hadde muligheten for tidligere, får ikke til å bygge de gode rammene rundt det faglige pedagogiske arbeidet som skal foregå. Og det er frustrerende, ærlig og oppriktig. Så jeg synes det er synd fordi at jeg vet at jeg har så mye mer å gå på, jeg vet at jeg har så mye lyst til å gi og så får jeg ikke lov liksom fordi det går ikke an, “gi meg rommet mitt”.
Frank (F.10): “Når skal vi snakke utelukkende om disse elevene, ikke sant med AD/HD. Så tror jeg nok de har hatt godt av å hatt et rom og sin arbeidsplass. For ofte nå sånn kan det jo, kan de oppleve at arbeidsplassen sin er brukt av andre, det betyr at... de bøkene som du la fra deg og pennalet ditt også på pulten din som de ofte gjør, så er det kanskje blitt klusset med eller noen har tatt noen ting fra pennalet ditt ikke sant. Og så blir de frustrert, så blir de sinte altså så får det mange slike triggerpunkter i løpet av en dag som du kunne vært unngått hvis man har sagt at, nei dette her er mitt rom, her er din pult, her skal du sitte og her skal du jobbe. Ingen andre kommer å setter seg her hvis det ikke er noe spesielt da”.
Frank (F.11): “Ettersom vi har nivådelte grupper så er du ikke tilbake til muligens til klasserommet ditt, men et annet areal. Så er du dit, da må du altså inntre innom der i første arealet for å hente boka di og kom deg inn dit for det... og sånn sett da så er det ikke sikkert at du treffer den her pulten din så ofte i løpet av de mest hektiske dagene. Det er ett uromoment for dem (med AD/HD), og det er jo klart for meg som lærer så må jeg jo være ganske observant på de da”.
Frank (F.12): “Men altså autonomien til en lærer vil jo altså være det at man får lov til å bestemme litt selv metode og innfallsvinkel og alt dette her, det kommer bort litt da vi så jo det. Altså f.eks en lærer som sa: “kan jeg syng litt i dag... så må jeg si nei det går ikke for vi skal lese høyt i naturfag”. Og vi har ikke noe

naturfagrom fordi det var jo helt spekka med folk, så det var jo totalt låst hele uka så mange av oss må ha naturfag i basen. Og det gjør jo at...sånn at jeg klarer ikke helt å se for meg det her, og de snakker om åpen skolepedagogikk. Hvor den er hen, det vet ikke jeg”.
Fleksibilitet, skjerming og synlighet
Hanne (H.13): “Utformingen er ok, men det ligger ikke noe til rette for å bli satt opp i grupper f.eks , altså det er så tilfeldig.”
Hanne (H.14): “Men samtidig så kan jo fordelene være at det er såpass stort at du kan, dem som har behov for det kan flytte seg litt unna og få sitte litt i fred fra de andre, sant. Så det går an det også, så det kan også være en positiv ting.”
Hanne (H.15): “Vi ønsker oss også skillevegger inn i baseområdet for å kunne dele, for å ha arbeidstid med noen og undervisning med noen andre. Men det kan vi ikke i dag, ikke sjans. For de som sitter bakerst nærmest hverandre i gruppa hører ikke noen ting, ikke mulighet. Det er jo den store saken vår nå, men det jobbes med det sies det”.
Renate (R.15): “Fordi at altså på den gamle skolen hvor det var slike veldig tradisjonelle klasserom med hverken innsikt eller utsikt skulle jeg til å si. Og de her gammeldagse klasserommene, da hadde jeg en klasse hvor det var en meget utagerende elev med AD/HD. Og det vi endte opp med der det var rett og slett at hans lille fristed, det var i ett hjørne under kateteret med pute og egne tegninger som hang på “veggene”. Og det aller beste var når det var arbeidstimer fordi da kunne jeg sitte der og liksom på en måte dekke for åpningen inn i “hulen” hans. Og det kunne jo se ut som et vanvittig prosjekt, men du verden det fungerte (...)han krøp inn der og lå å leste i boka si eller lå og hørte på lyd boka si, mens de andre satt å jobbet med sine ting da. Fungerte aldeles utmerket, det var ikke en eneste elev som leet på øyelokket heller. Men det kan jeg ikke gjøre nå , 180 stykker :”hæ hvorfor er han der?” (referer til historien), nei”.
Renate (R.16): “På gammelskolen da med lukket rom så kunne jeg si at ok, en aktivitet foregår i rommet her sånn og sånn. En aktivitet kunne foregå på gangen, en aktivitet kunne foregå opp i loftstrappa. Og det tror jeg var en fordel fordi at da hadde elevene (med adhd)sitt skjermede rom hvor aktiviteten foregikk. Her er det jo i utgangspunktet lagt til rette for at en skal holde på slik som dette her, men så synes jeg det ikke fungerer like godt for da er det 180 stykker som blir interessert. Altså alt du gjør er synlig, og igjen så har du det her forstyrrelsesmomentet altså fordi at du har nysgjerrige øyne, du har folk som vandrer forbi som kommenterer, elevene får ikke være i fred med oppdraget sitt. Så jeg tror det... uansett altså jeg er klar over at alt det her er ment å skulle være så mye mer fleksibelt, men jeg opplever ikke at det er det, tvert imot.
Renate (R.17): “Men som sagt ut fra de erfaringene jeg har gjort med den type elever gjennom årene så handler det om trygghet. Lyd og synsinntrykk er en ting, men altså de her store rommene hvor det hele tiden foregår noen ting. Kanskje har jeg en opplevelse av at de her elevene også lettere roer seg innenfor mer klart avgrensede fysiske rammer da. Og igjen da selvfølgelig en mindre elevgruppe å forholde seg til, det henger jo sammen alt dette her. Og jeg er litt opptatt av dette meg trygghet generelt jeg for den aldersgruppen her fordi det er jo ikke bare de med AD/HD som kan ha behov for det. Men jeg tenker altså en elev med AD/HD kan jo ofte være litt stigmatisert, altså du har en slags image en rolle du spiller, klassens klovn, uromomentet ikke sant. Det ser vi ofte når de kommer hit fra barneskolen. Og prøver liksom å forklare de at ok nå er det en ny setting, nå er det nye muligheter. Og jeg tror at det blir en mye større utfordring for en elev med AD/HD og gå inn i en ny rolle i en slik setting nettopp fordi at når han er synlig for 180 så blir det nesten umenneskelig å ikke skal ivareta den imagen for alle ser deg jo uansett, det er en forventning (...)Så sjansen for dem til å gå inn og justere ting er også mindre føler jeg enn det var før”.
Renate (R.18): “Det er jo sagt at.” å, det er så fleksibelt, fleksible løsninger”. Mulig det for kommunen med tanke på å bygge om til aldersboliger altså, men ikke når det gjelder undervisning, tvert imot. Da ønsker jeg meg loftstrappa mi på gamle skolen, den var fleksibel den. Og tror du ikke akkurat dette har en betydning for denne gruppa her (de med AD/HD) for eksempel? I stedet for det, unnskyld uttrykket, kaoset som du føler råder her av og til altså”.
Frank (F.13): “Jeg skjønner og fatter ikke at kommunen rettferdiggjør sin bygging av slike skoler. “Dette sverger vi til” skriver de på bloggen sin. Og der står det at man kan være fleksibel og endre undervisningsopplegget i forhold til elever med spesielle behov eller noe sånt. Det er misforstått og de har ikke vært her å sett på når disse elevene her blir urolige og hvor mye tid det tar for læreren å komme inn igjen. Men det virker som om det ikke var så vanskelig å be om å få satt opp disse veggene og dørene da. Det gikk det altså”.
Frank (F.14): “Og noen ganger så hadde han dårlige dager så da ble det ikke slik at han fikk tatt medisinen sin. Han kom jo dårlig i gang med dagen og da måtte vi på en måte... bruke tid på å prate med han da. Og det er klart det jeg husker da var at litt sånn, det var ikke noen plass å gå. Det kan være en ting som ...altså nå kan jeg bare ta han med ut gjennom døra, så kan vi stille oss i gangen og det er ingen andre i gangen. Nå kan jeg snakke med han utenfor døra, det gjør man jo ofte. Men den gangen så gikk ikke det (da det var totalt åpent), da måtte jeg inn på et nytt rom og ledige rom er det ikke så mye av på denne skolen.
Frank: (F.15) ”...for noen ganger så må jeg snakke hardt, da er det ikke noe artig å gjøre det for disse elevene

(med AD/HD). “Vanlige” elever tar jeg i klasserommet, men med disse gjør jeg ikke det. Fordi de føler at... ja de kan føle det litt urettferdig, kanskje så skjønner de ikke situasjonen osv ikke sant, så jeg må ut med de. (...) Men før så måtte jeg liksom gå et stykke, jeg måtte stikke meg vekk da for å få snakke med han, ellers så satte jo alle elevene å hørte på. Jeg syntes ikke det var noe fint”.

Frank (F.16): “Ved at det er litt mer igjenbygd som det er nå, så er det litt mer fleksibelt. Før så var det sånn at...for de må jo snakkes til. Og mulig da at de i løpet av en dag, fordi at de blir forstyrret,fordi at de kommer ut av arbeidsmodus ikke sant og finner på andre ting. Så hvis man da teller mine positive og negative tilbakemeldinger til den eleven, så tror jeg at vi logger flere negative tilbakemeldinger i et sånt åpent landskap enn slik det er nå. Fordi han blir mindre urolig, han trenger ikke å hoppe ut og inn av arbeidsmodus hele tiden”.

Tabell 2: Strukturell beskrivelse

Oppsummerende strukturell beskrivelse

Utfordrende og energikrevende

Samtlige lærere opplever at støyen og de visuelle forstyrrelsene er uheldig både for elevene med AD/HD og for lærerne i det åpne klassearealet. De opplever at det er vanskelig å orientere seg i et område med så mye auditive forstyrrelser, samt at det nesten er umulig å finne en plass hvor det er helt stille. Lærerne reflekterer over at det må være utfordrende for elever med AD/HD i slike omgivelser med tanke på elevenes konsentrasjonsvansker (H7, R8, F6). Renate tenker at det må være lettere for slike elever å fungere innenfor fysiske avgrensede vegger i stedet for i åpne areal (R8). Hanne tenker at det åpne arealet kanskje gir muligheter for å spre elevene med AD/HD rundt omkring etter behov, men at det kritiske for disse elevene er støyen. Hun beskriver den åpne romløsningen nærmest som et overgrep både for elevene og lærerne som skal ha sitt daglige virke i disse omgivelsene (H7). På grunn av de auditive og visuelle forstyrrelsene opplever lærerne at elevene med AD/HD blir frustrert og lei av å stadig bli avbrutt når de sitter å jobber. Frank opplever at disse elevene på lik linje med andre elever prøver å gjøre så godt de kan med de forutsetningene de har. Han tenker at det må være vanskelig for elevene med AD/HD når det ikke en gang er lagt til rette for gode arbeidsforhold, slik at disse elevene får yte maksimalt (F7).

På grunn av at elevene med AD/HD lettere blir forstyrret av auditive og visuelle inntrykk samt at de lettere kan vandre i åpne skolelandskap, opplever alle lærerne at det er mer slitsomt å jobbe innenfor en slik struktur. Lærerne opplever at de bruker mye mer krefter, energi og ressurser på atferds-korrigerende relatert til det åpne skolelandskapet og elevene med AD/HD i stedet for å bruke tiden på undervisning. Renate utdyper for eksempel: “ Nå er jeg nødt til å forholde meg til alt som skjer blant 180 stykker hele tiden (...) Så sånn sett så har du på en måte øyne rundt hele hodet som jeg sier, i stedet bare på det du driver på med da. Og det gjør jo at det er mye raskere at for eksempel en elev med AD/HD som da kanskje springer litt vilt, forsvinner ut av øyekroken. Det gjorde han ikke før, for da visste du hvis han forsvant. Men

nå kan han plutselig være borte og så må du ut å lete” (R9). Hanne sier det samme: ”Utfordringen må være at det er lett å bli forstyrret av andre rett og slett. Det er jo det som kanskje er overskriften der. Og at de som da, de andre i klassen, klarer ikke å finne roen heller ikke sant. Og dermed så blir de her (med AD/HD) forstyrret. Og da må man bruke ekstra energi på disse” (H9). Undervisningssituasjonen oppleves på den måten av og til som u håndterlig. Lærerne opplever at de må bruke ekstra tid på å skape struktur og på det å innta klasserommet i begynnelsen av en time. Samtidig sier lærerne at de må jobbe mer med seg selv, og jobbe mer med sider av sin yrkesperson som de tidligere tok som en selvfølge. Samtlige lærere opplever at det er mer krevende og at det koster mer å være lærer i en slik setting. Frank tenker at man som lærer får sin yrkesrutine og profesjonalitet raskere nedslitt slik at man får mindre overskudd til å kanskje ta kloke avgjørelser og valg i klasserommet, noe som igjen kan gå utover elevene med AD/HD (F8).

Autonomi, stabilitet og forutsigbarhet – et eierforhold til klasserommet

I forhold til elevene med AD/HD, men også i forhold til andre elever, opplever lærerne et savn etter et fast, avgrenset klasserom hvor både de og elevene har et eierforhold til dette rommet (R12, R14, F10, F12). Renate sier for eksempel: ”Jeg har hele tiden vært veldig klar på at jeg ønsker meg holdt på å si klasserommet mitt” (R12). Sagnet etter et fast, avgrenset klasserom ser ut til å ha oppstått på grunn flere faktorer. Den første faktoren er at lærerne opplever å ha mindre autonomi i det åpne arealet (H12, R12, R13, R14, F12). På grunn av mindre autonomi opplever lærerne at det er vanskelig å tilrettelegge for elevene med AD/HD, eller det å bestemme metode og innfallsvinkel på undervisningen slik at disse elevene kan fungere best mulig i det åpne arealet. Dette oppleves også som utfordrende for lærerne. Hanne forteller: ”(...) når du har åpne landskap så begrenser det deg i forhold til hva slags aktivitet du kan ha (...) det er masse begrensninger der. Så der vanskelig, det er vanskelig å være lærer der da”(H12). Renate sier: ”Jeg ønsker meg rommet mitt hvor jeg kan få mulighet til å skape en hva skal jeg si...en stemning, legge til rette for det faglige/pedagogiske arbeidet som skal foregå der (...) Jeg er ikke negativ til at alle skal se hva jeg holder på med, men samtidig så trenger jeg av og til å skjerme noen elever for det innsynet aktivt. Særlig denne gruppen her (med AD/HD) (R12, R13). Frank forteller: ”Autonomien til en lærer vil jo altså være det at man får lov til å bestemme selv metode og innfallsvinkel og alt dette her, det kommer bort litt da, vi så jo det” (F12). Lærerne opplever at de har mindre kontroll på hva som skjer i det åpne klasserommet selv om de har forberedt timene godt. Renate mener for eksempel at det er

helt andre utenforliggende forhold som bestemmer hvordan ting blir i timene som igjen påvirker elevene med konsentrasjonsvansker (R12).

Den andre faktoren er at lærerne opplever at elevene med AD/HD har behov for et fast klasserom hvor man hadde hatt mer stabile og forutsigbare rammer (H11, R12, F10). Renate forteller at elevene savner rommet sitt hvor man ikke blir avbrutt av andre elever som skal ha klasserommet eller skal inn og hente ting. Denne ustabiliteten er en utfordring for elevene med AD/HD mener Renate (R12). Frank mener likeså at ytterligere stabilitet og forutsigbarhet hadde vært positivt for elevene med AD/HD. Læreren opplever at det er et uromoment for elevene med AD/HD at de stadig vekk må skifte rom, at de nesten aldri er på én og samme pult i løpet av en skoledag og at de stadig vekk må hente bøkene sine i andre areal. Frank forteller: ” Og så blir de (med AD/HD) frustrert og så blir de sint, altså så får det mange slike triggerpunkt i løpet av en dag som kunne vært unngått hvis man har sagt at, nei dette her er ditt rom, her er din pult, her skal du sitte og her skal du jobbe” (F10).

Fleksibilitet, skjerming og synlighet

Lærerne opplever at det åpne arealet er en utfordring for elevene med AD/HD på grunn av at det nesten ikke finnes mulighet for å skjerme disse elevene på mindre rom. Hanne mener at det ikke er lagt til rette for å bli satt opp i grupper i de åpne arealene og ønsker mer deling av basearealene (H13). På samme måte vil Frank ha flere adskilte rom. Læreren opplever at det er viktig å kunne ha muligheten for å ta en prat med elevene med AD/HD på rom adskilt fra klassen, noe disse elevene ofte har behov for på grunn av deres utfordringer. Frank opplever at dette var vanskelig da det var totalt åpent landskap (F14, F15). Renate har en opplevelse av at elevene med AD/HD lettere roer seg ned innenfor klart avgrensede, fysiske rammer og kjenner også på behovet etter mer adskilte rom (R15, R16).

Renate opplever at dette ikke bare har sammenheng med at disse elevene blir forstyrret av de stadige auditive og visuelle inntrykkene. Renate opplever at elevene med AD/HD blir mindre trygge i store skolelandskap. Hun har en opplevelse av elever med AD/HD blir mer synlig i det åpne skolelandskapet og at det blir desto flere elever som går med en viss rolleforventning til eleven med AD/HD. Dette kan kanskje bidra til at eleven får en rolle som for eksempel klassens klovn eller uromomentet. Dette med at elevene med AD/HD blir mer synlig i de åpne arealene er noe Renate og Frank er spesielt opptatt av. Lærerne opplever at det er negativt for disse elevene å være synlig for så mange elever hele tiden, både i forhold til at de har mindre

sjanse til å være diskré, at de har mindre mulighet for å kunne gjennomgå alternative opplegg uten at alle andre på trinnet ser de og kommenterer, at de har større sjanse til å bli forstyrret og som Frank påpeker, at det ikke er noe positivt å prate hardt til eleven med AD/HD foran så mange elever. Lærerne opplever at elevene med AD/HD hadde hatt godt av å være mindre synlige, noe de føler mindre, avgrensede rom hadde åpnet mer mulighet for (R15, R16, R17, F14, F15).

Lærerne opplever videre at det åpne skolelandskapet ikke er like fleksibelt som det ble hevdet i forkant av byggingen av disse rommene. Lærerne opplever at dette gjelder spesielt for elevene med spesielle behov og dermed elevene med AD/HD. Lærerne opplever nettopp at fleksibiliteten er innskrenket i de åpne arealene i og med at det er færre rom å spille på. (R18). Frank sier for eksempel: ”Jeg skjønner og fatter ikke at kommunen rettferdiggjør sin bygging av slike skoler. “Dette sverger vi til” skriver de på bloggen sin. Og der står det at man kan være fleksibel og endre undervisningsopplegget i forhold til elever med spesielle behov eller noe sånt. Det er misforstått og de har ikke vært her å sett når disse elevene blir urolige...” (F13). Dette går igjen på muligheten til å bruke mindre rom og fleksibiliteten man må kunne hatt til å skjerme elevene med AD/HD (R16, R18, F13, F16).

Essensen i erfaringene og opplevelsene

Lærerne synes generelt å ha en negativ opplevelse av å jobbe i totalt åpne skolelandskap med elever som har AD/HD. Dette har ikke sammenheng med at lærerne synes elevene er utfordrende, men at lærerne har en opplevelse av at det åpne skolelandskapet ikke er gunstig i en slik sammenheng. Informantene opplever at det åpne skolelandskapet er svært utfordrende spesielt for elever med særskilte behov og da elever med AD/HD. Dette mener lærerne er på grunn av at det åpne skolelandskapet åpner opp for mye støy og visuelle inntrykk. Lærerne opplever også at det åpne skolelandskapet åpner opp for mer vandring blant elevene med AD/HD. Både de auditive og visuelle forstyrrelsene, samt økt vandring blant elever med AD/HD, gjør at lærerne opplever sin hverdag som mer krevende. Lærerne opplever at det koster mer å være lærer i en slik setting, samtidig som at det er mer energi- og ressurskrevende på grunn ytterligere atferdskorreksjon. Lærerne opplever at dette går utover deres profesjonalitet, de opplever å ha mindre overskudd til å planlegge timene, drive undervisning og det å ta kloke avgjørelser i klasserommet.

Videre opplever lærerne at det er slitsomt og utfordrende med å stadig bytte rom slik de gjør hver eneste time. Romorganiseringen oppleves som kaotisk og tidkrevende. Lærerne tenker at det må være utfordrende for elevene med AD/HD å stadig skulle forflytte seg og passe på å være på riktig sted til riktig tid, samtidig som de skal passe på å få med seg alle tingene sine. Opplevelsen av at det er en mangel på ro, struktur og forutsigbarhet har gjort at lærerne opplever behov for et fast, avgrenset klasserom. Lærerne tenker at et slikt rom må gjøre det lettere for elevene med AD/HD hvor de kan ha sin faste plass, hvor de kan oppleve mer arbeidsro, hvor de kan oppleve å ikke være synlig for svært mange elever og hvor de kan snakke på tomannshånd med lærerne. Lærerne reflekterer også over at det åpne skolelandskapet ikke like godt ivaretar lærernes autonomi, det å kunne skape en stemning, det å selv kunne velge metode og innfallsvinkel i deres arbeid med elever som har spesielle utfordringer. På grunn av dette opplever lærerne at fleksibiliteten i arbeidsmetodene innskrenkes, noe de også føler kan gå utover elevene med AD/HD.

Kapittel 5

Analyse og drøfting

Analysen og drøftingen vil gå på tvers av kategoriene i den strukturelle beskrivelsen siden dette ble mest naturlig. Elementer fra den tekstruelle beskrivelsen vil også bli trukket inn. Først vil jeg drøfte lærernes refleksjoner i lys av spesialpedagogiske perspektiv. Deretter vil jeg drøfte hvordan lærerne opplever at det åpne skolelandskapet skaper utfordringer for elever med AD/HD. Videre vil jeg diskutere hvordan lærerne opplever å skulle forholde seg til det åpne skolelandskapet og elevenes utfordringer. Til slutt vil jeg drøfte hvilket ansvar kommune og ledelse ved skoler har når det gjelder å skape et godt arbeidsmiljø for lærere og elever med AD/HD.

Spesialpedagogiske perspektiv

Informantenes uttalelser synliggjør at deres opplevelse av å jobbe med elever med AD/HD i åpne skolelandskap, er forankret i det relasjonelle perspektivet. Informantene opplever hvordan individuelle faktorer hos elevene med AD/HD (individperspektivet) og forhold i det åpne klasserommet (systemperspektivet) gjensidig påvirker hverandre (det relasjonelle perspektivet), og dermed skaper en virkelighet som alle tre informantene kjenner seg igjen i. Teori om systemperspektivet sier blant annet at et problem ikke kan sees separat fra den sammenhengen det står i, men at det er en del av et samspill i et miljø (Nordahl et al., 2005). Moos (i Nordahl et al., 2005) benytter begrepet sosial økologi innenfor systemperspektivet som beskriver elevs og lærers interaksjon med omgivelsenes fysiske og sosiale dimensjoner. Tanken i et slikt perspektiv er at menneskene former miljøet de er i, hvor dette miljøet igjen vil forme menneskene. Informantene i studien opplever at elevene med AD/HD sine utfordringer blant annet er knyttet til den fysiske dimensjonen. De opplever at de systemiske betingelsene på skolen, det fysiske miljøet, er uheldig for elevene med AD/HD. Informantene opplever også at det fysiske miljøet setter begrensninger for deres måte å jobbe med disse elevene på. Likedan ser vi at informantene er forankret i systemperspektivet når de reflekterer over hvordan de vil forandre læringsbetingelsene for disse elevene. Frank sier for eksempel: “Har jeg hatt en vegg her så skulle jeg fått det til bedre” (F9). Eller Hanne som uttrykker: “Vi ønsker oss også skillevegger inn i baseområdet for å kunne dele” (H15).

Informantene er samtidig forankret i individperspektivet når de snakker om elevene med AD/HD og deres individuelle forutsetninger. Hanne uttrykker for eksempel “Når man vet litt

om AD/HD; så den minste lyd forstyrrer ikke sant.” (H7). Frank sier: “Det går i konsentrasjon og det her å kunne planlegge en dag for eksempel” (F5). Renate reflekterer: “Med alle de antennene som står ut hele tiden på disse AD/HD-elevene så må det jo være et sant mareritt” (R8). I en slik sammenheng kan man muligens si at informantene befinner seg i det relasjonelle perspektivet. De opplever at problemene som oppstår i det åpne landskapet ikke bare knyttet til de fysiske omgivelsene, men også er knyttet til elevenes særtrekk og nevrobiologiske betingelser. Både systemperspektivet og individperspektivet er på den måten viktig å være klar over, slik at man ikke betrakter utfordringene bare i lys av det åpne skolelandskapet eller elevene med AD/HD sine nevrobiologiske forhold. Det som kan sies å være positivt med individperspektivet er at informantene blir opptatt av den enkelte elevs utvikling og behov. Samtidig vil man prøve å utnytte elevens ressurser og muligheter til læring og mestring (Nilsen, 2008). Det at en diagnose blir brukt på individet blir forsvart med at det gir de menneskene det gjelder mulighet til å få en egnet undervisning og oppfølging. Faren ved å sette diagnose er at det kan bli stigmatiserende (Sigstad, 2008). Ut fra en systemisk forståelse vil det være positivt at informantene retter oppmerksomhet mot faktorer og strategier som preger den ordinære opplæringen og spesialundervisningen på skolen. Hvordan kan man bygge opp gode støttesystemer rundt disse elevene, både med tanke på den fysiske utformingen og undervisningen? Fokuset rettes da mot blant annet arbeidsmåter, organiseringsformer, lærer/elev samarbeid, læringsmiljø og klassefelleskap. Utfordringen for skolen i lys av systemperspektivet er å møte variasjonene i læreforutsetninger hos elevene (Nilsen, 2008). Både systemperspektivet og individperspektivet vil ligge i bunn for videre drøfting.

Utfordringer for elevene med AD/HD

Informantene opplever først og fremst at auditive og visuelle forstyrrelser er hovedutfordringene for elever med AD/HD i det åpne skolelandskapet. Disse utfordringene kan muligens knyttes til spesielt et av hovedsymptomene på AD/HD som er oppmerksomhetssvikt. Strand (2009) hevder at oppmerksomhet er en overordnet kognitiv kontrollfunksjon som kan deles inn i tre underordnede funksjoner. Disse er *fokusert oppmerksomhet*, som betyr intens oppmerksomhet over kort tid. Videre har man *vedvarende oppmerksomhet* som også kalles *vigilans*, dette innebærer å være passe våken og konsentrert over lengre tid. Den siste funksjonen er *delt oppmerksomhet*, evnen til å konsentrere seg om to ting samtidig. Et annet uttrykk som brukes i forhold til delt oppmerksomhet er arbeidshukommelsen (Strand, 2009). Det å skulle definere konkret hva oppmerksomhet er,

kan være vanskelig. Det som er viktig er at alle mennesker har en forståelse av fenomenet og at alle opplever at man av og til er mer konsentrert, mens man andre ganger er mindre konsentrert. Oppmerksomheten mot en bestemt ting, for eksempel en arbeidsoppgave, blir påvirket av flere forhold. Dette kan blant annet være distraksjoner fra våre egne tanker eller forstyrrelser i nære omgivelser (Strand, 2009). I forhold til støyen i det åpne landskapet uttrykker informanten Hanne at: ”Alle har trøbbel i det her, ikke bare elever med hørselshemming eller konsentrasjonsvansker” (H1).

Forstyrrelsene som informantene opplever i det åpne skolelandskapet vil muligens påvirke oppmerksomheten til alle elever og lærere i større eller mindre grad. Slike forstyrrelser vil uansett være mest kritisk for elever med oppmerksomhetssvikt. Strand (2009) sier at kjerneproblemet for elever med AD/HD som har oppmerksomhetssvikt, er at de har vansker med å opprettholde konsentrasjonsevnen over lengre tid (vigilans). Slike elever vil også ha vansker med delt oppmerksomhet eller arbeidshukommelsen. Med andre ord vil elever med AD/HD lettere miste konsentrasjonen på grunn av nevrobiologiske forhold. Samtidig kan man anta at det er vanskeligere for disse elevene å opprettholde konsentrasjonen mot viktige oppgaver på skolen, i et miljø som er preget av mer forstyrrelser. Dette synes å samstemme med det informantene opplever: “..da var det helt håpløst, for da kunne de (med AD/HD) komme helt ut av det, de mistet konsentrasjonen og så tar det lang tid å komme inn igjen. Det er jo slike ting som tar tid for dem” (F1). Dramsdahl (2010) bekrefter også at barn med AD/HD kan ha vansker med å følge instruksjon og blir ofte forstyrret av ytre stimuli. Informantene opplever det som “tragisk” (H7), “et mareritt” (R1) og “forferdelig” (R2) at elever som har slike utfordringer må være i et miljø som ikke tar hensyn til disse utfordringene.

Andre forhold som informantene opplevde som en utfordring blant elevene med AD/HD, var vandring i det åpne skolelandskapet. Foruten oppmerksomhetsvansker kan elever med AD/HD ha problemer med hyperaktivitet og impulsivitet. Strand (2009) vektlegger mangelen på hemming og eksekutiv kontroll som de mest sentrale vanskene for elever med AD/HD. Det er muligens dette informantene sikter til når de opplever at vandringen hos elevene skyldes en indre uro. Dette medfører at elever med AD/HD ofte vil forlate plassen sin uten tillatelse (DuPaul & Stoner, 2003). Informantene opplever videre at det åpne skolelandskapet heller ikke er gunstig i en slik sammenheng på grunn av størrelsen og mangelen på mindre faste rammer. Om det åpne klasserommet legger mer til rette for vandring blant slike elever er

vanskelig å si. Strand (2009) sier at elever med AD/HD har vansker med å stoppe opp og tenke seg om før de handler, dette innebærer også vanskeligheter med å hemme tanker og følelser (Strand, 2009). I en slik sammenheng kan man spørre seg om at det legges mer til rette for vandring på grunn av at det er flere auditive og visuelle inntrykk i det åpne klasserommet, som elevene med AD/HD lettere responderer på? Som Frank uttrykker: "...så er det kameraten som går forbi og så vinker han litt ikke sant, og så er det opp i fra stolen" (F3). Renate hevder at: "...tidligere skulle det mer til å gå ut av de faste rammene som var" (R3). Uansett er dette noe som oppleves som en utfordring både for elever, men også for lærerne som stadig må lete etter disse elevene og hanke de inn.

Informantene opplever videre at romorganiseringen i det åpne landskapet er et problem for elevene med AD/HD, skolehverdagen er preget av mye forflytninger og raske overganger. Strand (2009) sier at en kan forvente å finne forandringer i frontallappene hos barn med AD/HD. En svikt i frontallappene vil utgjøre en betydning for eksekutivfunksjonene, som er evnen til å planlegge og gjennomføre oppgaver. I en slik sammenheng kan man tenke seg at det vil være utfordrende for disse elevene i et miljø preget av lite struktur og stabilitet. Informantene opplever at den stadige forflyttelsen krever mye av disse elevene på grunn av at de må planlegge svært mye selv. Dette gjelder både hvor de skal være til en hver tid og hvilke bøker de skal ta med videre. DuPaul og Stoner (2003) bekrefter at elever med AD/HD kan ha vanskeligheter med å organisere sin skolehverdag: "deficient study skills; disorganized notebooks; desks, and written reports; and a lack of attention to teacher lectures and/or group discussion" (s.5). Informantene reflekterer over at disse elevene hadde hatt godt av å ha et fast klasserom som var deres med tilhørende faste pulter. De tenker at man i en slik setting kanskje hadde hatt bedre forutsetninger for å skape stabilitet og forutsigbarhet. Dramsdahl (2010) påpeker viktigheten av at lærere må skape forutsigbarhet ved å forberede elever med AD/HD når nye ting skal skje, særlig i overgangssituasjoner. Struktur og en oversiktlig skolehverdag vil være nødvendig for disse elevene, spesielt i et miljø med mye organisering. Lærere kan være til stor hjelp ved å skape trygghet og en tydelig og hensiktsmessig ytre ramme (Strand, 2009).

Informantene reflekterer over at elevene med AD/HD blir mer synlig i det åpne skolelandskapet. Dette opplever informantene som negativt både med tanke på at det blir mindre diskresjon knyttet til disse elevene, mindre mulighet for å prate sammen lærer til elev samt at disse elevene inntar visse roller som er vanskelig å komme ut av (H15, R15, R16,

R17, F14, F15). Den sosialkonstruksjonistiske tilnærmingen innenfor systemperspektivet sier at individet er et produkt av sin kulturelle og personlige bakgrunn, samt av sin nåværende sosiale kontekst (Nordahl, Sørli, Manger & Tveit, 2005). Teorien setter fokus på at mennesket fortolker det man observerer og opplever i et miljø og gjennom språklige interaksjoner med andre mennesker. Disse fortolkningene preges av å være konstruksjoner av virkeligheten, og er viktig å forstå når man studerer elevene med AD/HD sin samhandling med omgivelsene. I en slik setting sier det sosialkonstruksjonistiske perspektivet at tro og forventninger til disse elevene, om hvordan han eller hun skal være og oppføre seg, kan skape sosiale realiteter og mønstre. Med det menes at eleven i en sosial gruppe vil ta ulike bestemte roller, fordi det forventes at de gjør det på grunn av tidligere erfaringer i relasjonene mellom individene. Man vil utvikle bestemte mellommenneskelige handlingsmønstre som det ofte kan være vanskelig å komme ut av. For eksempel vil noen elever ta rollen som flittig, noen er morsomme, noen er klovner og noen er bråkmakere. Mest kritisk er det kanskje for elever med atferdsproblem hvor klassen og kanskje til og med lærer har en negativ rolleforventning til disse elevene. På den måten har de ikke mulighet til å forandre atferd, fordi forventningene muligens er at de alltid skaper problemer eller at elevene er vanskelige å forholde seg til (Nordahl, Sørli, Manger & Tveit, 2005). Renate opplever at dette er en utfordring for elever med AD/HD i areal som preges av større synlighet og elevgruppe: ” jeg tror at det blir en mye større utfordring for en elev med AD/HD og gå inn i en ny rolle i en slik setting, nettopp fordi at når han er synlig for 180 så blir det nesten umenneskelig å ikke skal ivareta den imagen for alle ser deg jo uansett. Det er en forventning” (R17). Informantene opplever at det er lettere å ivareta tryggheten for disse elevene på mindre avgrensede rom.

Utfordrende for lærere

På grunn av de utfordringer som er drøftet over, opplever informantene at deres arbeidshverdag er mer slitsom og krevende. Informantene uttrykker at det koster mer å være lærer i en slik setting og at det er mer energikrevende. Dette synes også å påvirke informantenes motivasjon og selvoppfatning i deres arbeid som lærer. Renate uttrykker: “Det er en stor utfordring sammenlignet med før, jeg føler at jeg ikke er i stand til å gjøre en like god jobb nå som jeg gjorde før” (R10). Skaalvik og Skaalvik (2005) sier det er stor enighet om at mennesker har et sterkt motiv for å kunne verdsette seg selv og ha en positiv selvoppfatning. Selvverdet har en klar sammenheng med mental helse og er en sentral dimensjon ved livskvalitet. Begrunnelsen for motivet av å verdsette seg selv, er at lavt selvverd fører til en subjektivt ubehagelig tilstand. Dette gjelder spesielt hvis man vurderer

seg selv negativt på områder i sitt liv som man synes er viktig (Skaalvik og Skaalvik, 2005). I denne sammenheng er det kanskje ikke vanskelig å forstå at informantene opplever situasjonen som utfordrende og krevende. Nettopp fordi at informantene verdsetter sitt yrke og setter dette arbeidet høyt, vil det muligens oppleves negativt og truende for deres selvverd når de erfarer at deres rutine og profesjonalitet ikke lengre har den samme tyngden i denne settingen. Renate sier:” jeg føler at jeg får ikke til å gi elevene de samme opplevelsene som jeg hadde muligheten for tidligere, får ikke til å bygge de gode rammene rundt det faglige pedagogiske arbeidet som skal foregå. Og det er frustrerende, ærlig og oppriktig” (R14). Informantene opplever at de kan bevare sin yrkesprofesjonalitet bedre i et mindre, avgrenset areal hvor de også opplever at de bedre kan legge til rette for elevene med AD/HD. Frank sier:” Du kan være profesjonell lengre, du kan ta klokere valg i og med at du har mer energi og har mer overskudd da i et slikt lukket system” (F8).

Når det gjelder å skulle tilrettelegge for elever med AD/HD er det nødvendig å ikke bare evaluere de fysiske rammene, i dette tilfellet det åpne landskapet. Det er også viktig å drøfte rammefaktorer knyttet til informantenes kompetanse på AD/HD og klasseledelse. Hanne opplever å ha god kompetanse på tilstanden og hva det innebærer av pedagogiske implikasjoner, mens Renate og Frank har ingen spesiell kompetanse på AD/HD. Når det gjelder kompetanse på AD/HD vektlegger Dramsdahl (2010) at lærere må ha kunnskap om tilstanden for å kunne være til hjelp. Informasjon om AD/HD til personer i nær tilknytning, er av stor betydning for disse barna. Dette innebærer at lærere bør vite hva elevene sliter med, hva som kan gjøres for å kompensere for utfordringene og ha kunnskap om pedagogiske tiltak (Strand, 2009). Både Renate og Frank uttrykker at de hadde følt seg mer trygg på arbeid med elever med AD/HD hvis de hadde hatt mer kunnskap om tilstanden.

Sammen med læreres kompetanse er proaktiv klasseledelse av stor betydning for elever med AD/HD. Proaktiv klasseledelse er knyttet til lærerens evne til å være en dyktig leder som elevene har tillit til. Dette innebærer at læreren må være en tydelig voksen som samtidig klarer å etablere gode relasjoner til elevene. Denne evnen ser ut til å være sentral med tanke på å forebygge og redusere problematferd i skolen. Proaktiv klasseledelse innebærer planlagt og aktiv innsats for å etablere et godt sosialt og faglig læringsmiljø og det å forebygge og hindre problematferd i klasserommet før slik atferd oppstår (Nordahl, Sørli, Manger & Tveit, 2005). I forhold til det å møte utfordringer i det åpne klasserommet sier Renate: “Uansett hva jeg planlegger så har jeg ikke kontrollen lengre, det er ikke jeg som bestemmer” (R14),

“bruker så mye krefter på å hva er det det heter...altså innta klasserommet (...) Altså på en måte være den klasselederen fordi det er jo min rolle, det er jo en av de få tingene jeg skal være. Og det er av og til nesten en umulighet, bruker mye mer tid og energi på det. Og det er litt dumt fordi at det har alltid for meg vært en selvfølge, altså det er der bare” (R10). I et miljø hvor lærere opplever at utfordringene har en sammenheng med de fysiske forholdene på skolen, kan man anta at det vil være desto viktigere med proaktiv klasseledelse. Det å være en tydelig leder for elevene med AD/HD vil være helt nødvendig i en slik setting. Det vil sannsynligvis medføre at lærere må jobbe mer med forhold man før har tatt som en selvfølge. Det er kanskje dette Hanne opplever når hun sier: “Det krever jo mer av meg enn i et klasserom med dører og vegger og sånn, det krever mye mer av meg. Så ivaretar...jeg må jobbe mer med meg selv, må jobbe mer med det jeg gjør, må jobbe mer med alt, det er mer energikrevende selvfølgelig. Så det er virkelig en utfordring” (H10). Ved å aktivt planlegge og bruke tid på å skape struktur i det åpne skolelandskapet ville man lettere kunne klare å møte de utfordringene som oppstår i slike settinger. I forhold til betydningen av disiplin i møte med støyproblematikk ved baseskoler oppsummerer en rapport av Jerkø og Homb (2009) i SINTEF Byggforsk:

Det ser ut som om disiplinen er den viktigste enkeltfaktoren som påvirker opplevelse av støy i baseskolene. Organisering av aktivitetene med sikte på å unngå ”blandet aktivitet” ser ut til å være viktig for å oppnå bedre disiplin. Planløsning (inkludert gjennomgangstrafikk, romform, romstørrelser og fleksibilitet) kan bidra til å støtte opp under dette, eller gjøre dette vanskeligere. Paradoksalt nok kan det se ut som at der rammebetingelsene for god disiplin er gjort vanskeligere via planløsning eller elever med ADHD, må skolene fokusere ekstra mye på disiplin – og der dette lykkes, oppleves disse basene som minst utsatt for støy (s.70)

Rapporten viser at det vil være sentralt at lærere jobber proaktivt og har god disiplin, spesielt i åpne skolelandskap hvor elever med AD/HD er til stede og hvor det fysiske miljøet skaper utfordringer for gode disiplinære forhold. En rapport av Nordahl, Mausethagen og Kostøl (2009) om organisatoriske og kontekstuelle kjennetegn ved skoler med lav forekomst av atferdsproblemer, peker i samme retning: “Det er en klar sammenheng mellom atferden blant elevene på skolene og deres arbeidsinnsats og læringsutbytte. Disse positive resultatene ser ut til å ha en klar sammenheng med ledelse, organisering, læringsmiljø, klasseledelse og undervisning i disse skolene” (s.3). Ut fra dette kan man muligens anta at lærernes evne til å skape struktur og orden i det åpne skolelandskapet også vil påvirke deres opplevelse av å jobbe med elever som har AD/HD i slike settinger.

Proaktiv klasseledelse innebærer at læringsmiljøet blir utviklet gjennom at læreren planlegger og tilrettelegger det fysiske læringsmiljøet, iverksetter innskolingsaktiviteter, innarbeider regler og rutiner i klassen, gir klare beskjeder og effektivt bruker ros og oppmuntring (Nordahl, Sørli, Manger & Tveit, 2005). Dette kan sies å være tiltak innenfor systemperspektivet, noe informantene synes å se viktigheten av når de skal tilrettelegge for elever med AD/HD.

Informantene opplever for øvrig at rammebetingelsene på skolen hindrer de i å jobbe proaktivt ved at lærernes autonomi er svekket. Renate sier: ”jeg føler at jeg får ikke til å gi elevene de samme opplevelsene som jeg hadde muligheten for tidligere, får ikke til å bygge de gode rammene rundt det faglige pedagogiske arbeidet som skal foregå. Og det er frustrerende, ærlig og oppriktig” (R14). I forhold til å kunne planlegge og tilrettelegge det fysiske læringsmiljøet sier hun videre : “jeg må på en måte ha friheten til å finne ut hva er best for min elev. Ikke det som de fysiske rammene på skolen sier går an” (R13). Frank sier: “jeg føler at det fysiske miljøet jobber imot min intensjon om å være en god lærer hvis du skjønner” (F9). God undervisningsledelse innebærer blant annet at læreren har en fleksibel og variert undervisningspraksis (Nordahl, Sørli, Manger & Tveit, 2005). Informantene opplever også at fleksibiliteten i undervisning og valg av metoder er svekket i det det åpne skolelandskapet: “Det er jo sagt at:” å, det er så fleksibelt, fleksible løsninger”. Mulig det for kommunen med tanke på å bygge om til aldersboliger altså, men ikke når det gjelder undervisning, tvert imot. Da ønsker jeg meg loftstrappa mi på gamle skolen, den var fleksibel den. Og tror du ikke akkurat dette har en betydning for denne gruppa her (de med AD/HD) for eksempel?” (R18).

Kommune og skoleledelse sitt ansvar

Informantene opplever med andre ord at det åpne skolelandskapet er negativt i den forstand at lærerne får mindre kontroll på det som foregår i klasserommet (H8, H9, R9, R10, F8, F9), samt at lærernes autonomi og fleksibilitet til å gjøre egne valg av arbeidsmetoder blir svekket.

Dette opplever de får konsekvenser for elever med AD/HD (H12, R12, R13, R14, F12, R18, F13, F14, F15, F16). I en slik sammenheng befinner man seg muligens i det dilemmaet som ble beskrevet innledningsvis i oppgaven, nettopp at enkelte skoler gjør det vanskeligere for lærere å gjøre en god jobb med å forhindre atferdsproblematikk. I rapporten av Nordahl, Mausehagen og Kostøl (2009) diskuteres det om de kontekstuelle og organisatoriske

forholdene på de skolene med lav forekomst av atferdsproblemer, gjør det lettere å være en god lærer på disse skolene framfor andre. Rapporten sier blant annet:

Skoleledelsen er helt sentral i arbeidet med å skape og skjerme felles verdier og en felles kultur på skolen (Ogden, 2004). Videre vil skoleledelsens organisering av skolens rammer virke styrende for lærernes og undervisningens utfoldelse og dermed også på elevenes læringsmiljøer. Det er deres ansvar å kunne skape overordnede visjoner for skolen slik at lærerne engasjerer seg i hva som er god undervisning og hva som er god organisering av undervisningen (Kofod, 2008) (s.71).

Rapporten viser blant annet at skoler med lav forekomst av atferdsproblemer har en ledelse og lærere med et kontekstuellt og relasjonelt perspektiv på problematferd. Her vil man se atferden hos elevene i sammenheng med situasjonen og omgivelsene atferden framvises innenfor (Nordahl, Mausestagen og Kostøl, 2009). Ut fra dette vil det være helt nødvendig å drøfte hvorvidt kommunen og skolens ledelse har lagt grunnlag for gode rammefaktorer, slik at lærerne opplever at de kontekstuelle forholdene ikke er til hinder for lærernes autonomi og fleksibilitet i arbeidet med elevene som har AD/HD. Det vil i alle fall være viktig fra kommunens og ledelsens side å skape overordnede visjoner for skolen og rådføre seg med lærerne i forhold til dette, noe informantene etterlyste da skolen ble bygd om til åpne landskap. Hanne uttrykker: “Lærerne sa nei fra dag 1, det er ikke bra dette her, det fungerer ikke og vi vil ikke. Ikke bare fordi vi ikke vil, men det er ikke bra med begrunnelse av elever med spesielle behov og alt. Det blir så feil, at de som sitter å bestemmer ikke har peiling” (H11). Samtidig vil det være viktig å kurse lærerne slik at lærerne ikke opplever å bli stående alene og uten kunnskap i den nye arbeidssituasjonen. Nettopp dette opplever informantene når de sier: “Det er jo nesten et overgrep for både elever, men også for de lærerne som ikke er opplært på dette her” (H7), eller: “...jeg klarer ikke helt å se for meg det her, og de snakker om åpen skolepedagogikk. Hvor den er hen, det vet ikke jeg” (F12).

Til slutt vil det være viktig å sette fokus på kommunens og skolene sitt ansvar i å tilrettelegge det fysiske skolemiljøet ut fra kravet om universell utforming. Opplæringsloven er tydelig på at skolene skal planlegges, bygges, tilrettelegges og drives slik at elevenes trygghet, helse og trivsel blir ivaretatt (Opplæringsloven, § 1-3), dette gjelder ikke minst for elever med AD/HD. Når informantene opplever at ulike forhold ved det åpne skolelandskapet skaper problemer for disse elevene, vil det være helt nødvendig å evaluere den fysiske utformingen og arbeidsmetodene en slik struktur åpner opp for. Ved at skoleeier og skolen skaper og legger til

rette for et godt arbeidsmiljø både organisatorisk og pedagogisk, vil man mest sannsynlig kunne gi gode betingelser for lærerne sin yrkespraksis og elevene med AD/HD sin læring og utvikling.

Kapittel 6

Avslutning

Flere studier har vist at ulike forhold i åpne skolelandskap kan være utfordrende for elever med AD/HD (Vik, Grov & Garåsen, 2001; Wågø, Høyland & Dale, 2005). De fleste studier har hatt et fokus på elevene, hvor man ofte ut fra en kvantitativ tilnærming ser på årsakssammenhenger mellom klasserommene og elevenes utfordringer. Dette var bakgrunnen for at jeg ønsket å løfte frem læreres stemme på hvordan de opplever å skulle jobbe i en slik setting. Dette var utgangspunkt for min problemstilling:

Hvordan opplever tre lærere å jobbe med elever med AD/HD i åpne skolelandskap?

For å få svar på problemstillingen har jeg benyttet meg av en fenomenologisk tilnærming. Det innebar at jeg intervjuet tre lærere som var relevant for studien. I analysen av det innsamlede datamaterialet kom jeg fram til tre kategorier som beskriver hvordan lærerne opplever å jobbe i ett åpent skolelandskap med elever som har AD/HD. Disse kategoriene ble kalt: 1) Utfordrende og energikrevende, 2) Autonomi, stabilitet og forutsigbarhet, 3) Fleksibilitet, skjerming og synlighet.

For det første viser studien at informantene har en opplevelse av at det åpne skolelandskapet er utfordrende for elever med AD/HD, samt for de respektive lærerne. Utfordringene ses i sammenheng med elevenes nevrobiologiske forutsetninger. Informantene opplever at det åpne skolelandskapet åpner opp for mer auditive og visuelle forstyrrelser, ytterligere vandring blant elevene med AD/HD, utfordringer i forhold til romorganisering samt større synlighet for disse elevene. Informantene opplever disse forholdene som kritisk og svært negative med tanke på elevenes individuelle forutsetninger. Informantene opplever av den grunn at det er mer slitsomt og krevende å jobbe innenfor en slik struktur, noe de beskriver som utfordrende og frustrerende. For det andre viser studien at informantene opplever et savn etter fast, avgrenset klasserom. Dette behovet ser ut til å ha oppstått på grunn av to grunner. Den ene grunnen er at informantene har en opplevelse av at det åpne skolelandskapet svekker deres autonomi som lærere. Informantene opplever et større behov for at den enkelte lærer selv kan bestemme metode og innfallsvinkel de mener er best i møte med elever med AD/HD. Dette mener informantene blir ivaretatt i faste, mindre og avgrensede rom. Den andre grunnen er at informantene har en opplevelse av at et fast, mindre og avgrenset klasserom gjør det lettere

for dem å skape mer forutsigbarhet, stabilitet og færre forstyrrelser for elever med AD/HD. Det tredje funnet i studien viser at informantene har en opplevelse av at de ikke har mulighet til å skjerme elevene med AD/HD i det åpne skolelandskapet. Informantene har også en opplevelse av at det åpne skolelandskapet ikke er fleksibelt, spesielt med tanke på å legge til rette for elever med spesielle behov.

Funnene i studien kan bidra til å argumentere for at åpne skolelandskap kan være utfordrende for elever med AD/HD med tanke på deres nevrobiologiske betingelser. Dette diskuteres også i andre studier (Vik, Grov & Garåsen, 2001; Wågø, Høyland & Dale, 2005; Jerkø & Homb, 2009). Videre argumenteres det for at det åpne skolelandskapet i denne studien muligens har en negativ effekt på de respektive lærerne sin selvoppfatning. Det diskuteres om denne opplevelsen kun er knyttet til forhold ved det åpne skolelandskapet, eller om opplevelsen også har sammenheng med informantenes kompetanse på AD/HD og proaktiv klasseledelse. En slik kompetanse vil være sentral i å forebygge atferdsproblemer i åpne skolelandskap. Informantene opplever for øvrig at det åpne skolelandskapet hindrer de i å jobbe ut fra slike strategier ved at deres autonomi som lærer og fleksibilitet i arbeidsmetoder er svekket. Ut fra dette funnet argumenteres det for at skoleeiere og skoleledelse skaper rammefaktorer som gjør det vanskeligere for lærere å gjøre en god jobb med elever som har AD/HD, noe som også diskuteres i andre studier (Nordahl, Mausestagen & Kostøl, 2009). Det siste punktet vil være av sentral betydning for læreres arbeidsmiljø, ikke minst for elever med AD/HD sin læring og utvikling. Den norske skole skal etterstrebe prinsippet om inkludering og en skole for alle. Med bakgrunn i dette vil det være viktig at skoleeiere og skolen tar hensyn til elever med AD/HD sine individuelle forutsetninger i utformingen av nye skoler og klasserom, slik at disse elevene kan fungere best mulig. Det vil derfor være nødvendig med flere studier som har til hensikt i å undersøke positive og negative sider ved åpne skolelandskap. Det hadde vært interessant med flere studier som forsøker å få frem læreres meninger, men også elevers opplevelser av å være i en slik struktur.

Studien har for min egen del bidratt til økt læring og forståelse. Ved at jeg har prøvd og sette til side min forforståelse, opplever jeg å ha fått en dypere innsikt i dette fenomenet. Samtidig opplever jeg at det er flere forhold ved dette feltet jeg kunne tenke meg å finne ut mer om. Det er viktig å påpeke at denne studien har få antall forskningsdeltakere og er utført over et kort tidsrom, noe som kanskje har begrenset muligheten til å få et større grunnlag for funnene i studien. Kunnskapen som ble skapt imellom forskningsdeltakerne og meg som forsker vil

være preget av “sannheten” om det åpne skolelandskapet og elever med AD/HD akkurat i det tidsrommet studien ble gjort, kunnskapen vil være verdiladet og preget av våre forforståelser. Dermed vil andre forskere muligens komme frem til andre slutninger og resultat. I en slik sammenheng er det viktig å påpeke at studien ikke nødvendigvis er generaliserbar. Studien hadde til hensikt i å søke etter mening og essens i tre læreres opplevelser av å undervise elever med AD/HD i åpne skolelandskap. For øvrig vil lærere og aktuelle personer muligens ut fra naturalistisk generalisering kanskje kunne kjenne seg igjen i liknende situasjoner og bruke studien som videre tanke og idéredskap.

Referanser

Angen, E. (2011, 30. mai) *Fra klasserom til åpent landskap*. Adresseavisen, Kultur, s. 13.

Dalen, M. (2004). *Intervju som forskningsmetode: en kvalitativ tilnærming*. Oslo: Universitetsforlaget.

Drams Dahl, H. (2010) Forelesning om AD/HD og behandling. Trondheim: NTNU, ped.inst. 02.02.2010.

DuPaul, G., & Stoner, G. (2003). *ADHD in the schools: assessment and intervention strategies*. New York: Guilford Press.

Gudmundsdottir, S. (1997). Forskningsintervjuets narrative karakter. I T. Moen, & R. Karlsdottir (Red), *Sentrale aspekter i kvalitativ forskning* (s. 71-85). Trondheim: Tapir akademiske forlag.

Imsen, G. (1999). *Lærerens verden: innføring i generell didaktikk*. Oslo: Tano Aschehoug.

Jerkø, S., & Homb, A. (2009). *Planløsning, akustikk og støy i baseskoler*. Prosjektrapport 43. SINTEF Byggforsk. Lastet ned 09.05.2011 fra: http://www.skoleanlegg.utdanningsdirektoratet.no/asset/2100/1/2100_1.pdf

Kvale, S., & Brinkmann, S. (2009). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal akademisk.

Kunnskapsdepartementet (1998). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa* (opplæringslova). Lastet ned 10.01.2011 fra: <http://www.lovdatabasen.no/all/nl-19980717-061.html>

Kunnskapsdepartementet. (2009). *NOU 2009: 18 Rett til læring*. Lastet ned 05.01.2011 fra: <http://www.regjeringen.no/pages/2213608/PDFS/NOU200920090018000DDDPDFS.pdf>

Kunnskapsdepartementet (2011). *Stortingsmelding nr. 18 (2010-2011) Læring og felleskap.*

Lastet ned 26.05.2011 fra:

<http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/dok/regpubl/stmeld/2010-2011/meld-st-18-20102011.html?id=639487>

Moen, T., Bevanger, H., & Kylling, S. (2009). *Teoriens betydning når erfarne lærere lærer. Bedre skole 3*, (s. 61-65).

Moustakas, C. (1994). *Phenomenological research methods*. Thousand Oaks, California, USA: Sage Publications.

NESH (2009). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi*. Lastet ned 25.03.2011 fra: <http://www.etikkom.no/no/Forskningsetikk/Etiske-retningslinjer/Samfunnsvitenskap-jus-og-humaniora/>

Nilsen, S. (2008). Spesialundervisning i grunnskolen som ledd i tilpasset og inkluderende opplæring. I E. Befring, & R. Tangen (Red), *Spesialpedagogikk*. (4. utgave, ss. 509-530). Oslo: Cappelen akademisk forlag.

Nordahl, T., Sørli, M., Manger, T., & Tveit, A. (2005). *Atferdsproblemer blant barn og unge. Teoretiske og praktiske tilnærminger*. Bergen: Fagbokforlaget.

Nordahl, T., Kostøl, A., & Mausethagen, S. (2009). *Skoler med liten og stor forekomst av atferdsproblemer: en kvantitativ og kvalitativ analyse av forskjeller og likheter mellom skolene*. Lastet ned 28.10.2010 fra: <http://www.kunnskapsnettverk.no/C11/C1/Midtllyngutvalget/Diverse%20dokumenter%20og%20lenker/Rapporter%20-%20diverse/Skoler%20med%20liten%20og%20stor%20forekomst%20av%20atferdsproblemer.pdf>

Postholm, M. B. (2005). *Kvalitativ metode: en innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier* (2.utgave). Oslo: Universitetsforlaget.

- Repstad, P. (2007). *Mellom nærhet og distanse. Kvalitative metoder i samfunnsfag* (4.utgave). Oslo: Universitetsforlaget.
- Ringdal, K. (2001). *Enhet og mangfold: samfunnsvitenskapelig forskning og kvantitativ metode*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Sigstad, H. (2008). Sjeldne funksjonsvansker. I E. Befring, & R. Tangen (Red), *Spesialpedagogikk*. (4. utgave, ss. 393-408). Oslo: Cappelen akademisk forlag.
- Skaalvik, E., & Skaalvik, S. (2005). *Skolen som læringsarena – selvoppfatning, motivasjon og læring*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Strand, G. (2009). *AD/HD, Tourettes syndrom og narkolepsi: en grunnbok* (2.utgave) Bergen: Fagbokforlaget.
- Tangen, E. (2008). Tilnæringsmåter og temaer i spesialpedagogikk – en introduksjon. I E. Befring, & R. Tangen (Red), *Spesialpedagogikk*. (4.utgave, ss. 17-42). Oslo: Cappelen akademisk forlag.
- Thagaard, T. (2009). *Systematikk og innlevelse: en innføring i kvalitativ metode*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Trondheim Kommune. (2008). *Skolebygg*. Lastet ned 03.01.2011 fra: <http://www.trondheim.kommune.no/content.ap?thisId=1117646722>
- Vik T., Grov, B., & Garåsen, H. (2001) Medikamentell behandling av skolebarn med oppmerksomhetsvikt og hyperaktivitet. I T. Schanke & A. Skålholt (Red), *Kunnskapsstatus om skolebygg: en kartlegging av forskning på sammenheng mellom skolebyggs utforming og elevers læringsutbytte* (Vol. nr. 02/2008). Lastet ned 21.09.2010 fra: <http://www.regjeringen.no/upload/KD/Vedlegg/Grunnskole/Kunnskapsstatus%20skolebygg.pdf>
- Voldseth, R. (2010). *"Det fungerer som det sto i teorien, det ja": en fenomenologisk studie av tre læreres opplevelse av egen læring i et utviklingsprosjekt*. Trondheim: Tapir akademisk forlag.

Wågø, S., Høyland, K. & Dale S. (2005). Universell utforming av skolebygg. I T. Schanke & A. Skålholt (Red), *Kunnskapsstatus om skolebygg: en kartlegging av forskning på sammenheng mellom skolebyggs utforming og elevers læringsutbytte* (Vol. nr. 02/2008). Lastet ned 21.09.2010 fra:
<http://www.regjeringen.no/upload/KD/Vedlegg/Grunnskole/Kunnskapsstatus%20skolebygg.pdf>

Vedlegg A

Informasjonsskriv og samtykkeerklæring

Forespørsel om deltakelse i masteravhandling i spesialpedagogikk

Trondheim...../..... 2011

Bakgrunn

Jeg er mastergradsstudent ved pedagogisk institutt, NTNU hvor jeg studerer spesialpedagogikk. For tiden skriver jeg en masteroppgave hvor åpne skolelandskap og AD/HD- problematikk er sentrale tema. Jeg vil i studien også belyse pedagogiske implikasjoner, skolebaserte og klassesentrerte tiltak i forhold til elever med AD/HD. Det er gjort flere studier i de senere årene hvor åpne skolelandskap og AD/HD er belyst. Jeg har imidlertid ikke kunne funnet noen studie som fokuserer på lærere og deres opplevelser av fenomenet. Av den grunn ønsker jeg at min masteravhandling skal rette fokus på lærere, jeg ønsker å løfte frem deres tanker, erfaringer og opplevelser når det gjelder å jobbe med elever med AD/HD i åpne klasserom. Studien er på den måten forankret i en fenomenologisk forskningstilnærming hvor problemstillingen er som følger:

Hvordan opplever lærere å jobbe med elever med AD/HD i åpne skolelandskap?

Problemstillingen stiller krav om å intervjuere lærere, som har hatt erfaring med å jobbe i åpne skolelandskap med elever som har AD/HD. Etter tips fra PPT fikk jeg vite at skolen du jobber på hadde åpne klasseromsløsninger, og jeg sendte dermed en henvendelse til rektor ved skolen. Deretter fikk jeg svar om at du ønsket å være med som informant. Jeg er takknemlig for at du ville stille opp som intervjukandidat i min studie og håper også at du vil få utbytte av studien.

Jeg har satt opp omtrent 1 time til hver enkelt lærer, slik at vi har tid til å snakke sammen før selve intervjuet og at vi har god tid under selve intervjuet. Jeg kommer til å bruke et semistrukturert intervju, det vil si at jeg har satt opp noen tema og spørsmål som utgangspunkt. Samtidig er det hvordan intervjuet utvikler seg underveis som er styrende. Det er et mål om at du skal snakke så fritt som mulig, uten å være bundet av riktige eller gale svar. Det er dine tanker, opplevelser og det du sier som vil være i fokus.

Av hensyn til mengden informasjon vil jeg benytte en lydopptaker under selve intervjuet. På den måten kan jeg være fokusert på det du sier og ikke være opptatt av å skrive ned all informasjon. Jeg kommer til å slette alle lydopptak når jeg er ferdig med masteroppgaven, senest juni, 2011. Underveis vil opptaket kun behandles av meg og vil bli lagret på et sikkert sted. All informasjon som kommer frem er konfidensiell, og du som forskningsdeltaker vil bli sikret full anonymitet i den ferdige studien. Det er frivillig å være med og du kan når som helst trekke deg fra studien, uten å begrunne dette nærmere. Dersom du trekker deg vil alle innsamlede data om deg bli slettet.

Studien er meldt inn til Norsk Samfunnsvitenskapelige Datatjeneste (NSD) som er personvernombud for forsker- og studentprosjekt ved universiteter og høyskoler.

Takk for at du stiller opp i min studie!
Kristian Haugen Kjørstad

Veileder for studien er:
Torill Moen
Pedagogisk Institutt, NTNU
7491 Trondheim

Telefon: 73 59 19 48
Epost: torill.moen@svt.ntnu.no

Samtykke

Jeg har mottatt skriftlig og muntlig informasjon, og er villig til å delta som informant i studien. Jeg er inneforstått med at jeg når som helst kan trekke tilbake mitt samtykke, uten å måtte oppgi grunn.

Dato:

Signatur:

.....

.....

Vedlegg B

Intervjuguide

Problemstilling

Hvordan opplever lærere å jobbe med elever med AD/HD i åpne skolelandskap?

Formål

Formålet med studien er å løfte frem læreres tanker, meninger og opplevelser knyttet til det å jobbe i åpne skolelandskap med elever som har AD/HD. Hva er det lærere opplever og hvordan forholder de seg til dette?

Bakgrunnsinformasjon

- Hvilken utdanningsbakgrunn har du? F.eks hvor mange år, studiested, studiespesialisering?
- Hvilken erfaringsbakgrunn har du som lærer? barneskole, ungdomstrinnet, videregående? kontaktlærer? Hvor mange år har du jobbet som lærer?
- Hvor mange år har du jobbet som lærer i en skole som benytter åpne skolelandskap?
- Når du har undervisning eller er til stede i arbeidstimer i åpne klasserom, er det da som oftest flere klasser samlet i klasserommet?
- Hvor stor andel (prosentvis) av undervisning- og arbeidstimer per uke har du i åpne klasserom?
- Når du har undervisning i åpne klasserom, hvor mange lærere er det omtrent inne i klasserommet i hver time?

AD/HD

- Hvor mange elever med AD/HD har du omtrent i din klasse per dags dato?
- Er elever med AD/HD inne i klasserommet hele tiden, eller blir de tatt ut i enkelte tilfeller? Spesialundervisning?
- Hvorfor blir de eventuelt tatt ut av undervisningen?
- Har du tatt noen form for ekstra utdanning/kurs i forhold til AD/HD? Evt hvorfor?
- Hvordan vil du beskrive din nåværende kompetanse angående AD/HD, kjennetegn og utvikling ?
- Mange elever med AD/HD sliter med oppmerksomhetssvikt, hyperaktivitet og impulsivitet som kjennetegner den generelle tilstanden. Hvordan føler du at du som lærer klarer å ta hensyn til disse utfordringene, i tilpasning av undervisning og arbeidsoppgaver?

Det åpne skolelandskap og AD/HD

- Hvilke tanker har du gjort deg om åpne skolelandskap generelt? For eksempel i forhold til den fysiske utforming og trivsel blant lærere og elever.
- Hvilke tanker har du om det åpne klasserommet som generell arbeidsplass for lærere?
- Kan du beskrive hvordan du konkret jobber tett på med elever med AD/HD i det åpne skolelandskapet? Hva er det du konkret gjør under arbeidstimer, prosjektarbeid eller når elevene har samarbeidsoppgaver.
- Hvis du tenker over måten du jobber tett på elever med ad/hd i åpne klasserom. Hvordan *opplever du* dette? Kan du beskrive konkrete utfordringer som det åpne klasserom gir ? Kan du beskrive konkrete muligheter det åpne klasserom gir? Hvorfor tror du at du opplever det slik du gjør?

- Så går vi over til fellesundervisning. Kan du beskrive hvordan du konkret planlegger og strukturer fellesundervisningen med tanke på elever med AD/HD i det åpne skolelandskapet? Hvilke konkrete hensyn må du gjøre før og underveis i en undervisningstime?
- Med hensyn til fellesundervisning i det åpne skolelandskapet, hvor elever med AD/HD er tilstede, hvordan opplever du dette? Kan du beskrive konkrete muligheter det åpne klasserom gir? Kan du beskrive konkrete utfordringer som det åpne klasserom gir i en slik sammenheng?
- Kan du nevne noen konkrete forhold som gjentar seg, når det gjelder å undervise elever med AD/HD i åpne klasserom?
- Hvordan opplever du arbeidsmengden og fordeling av tidsbruk i arbeidet med elever som har AD/HD kontra andre elever?

- Husker du spesielt en episode i det åpne klasserommet hvor du synes ting fungerte godt i forhold til en elev med AD/HD eller flere? Hvordan vil du beskrive det du opplevde da?
- Husker du spesielt en episode i det åpne klasserommet hvor du synes det var utfordrende i forhold til en elev med AD/HD eller flere? Hvordan vil du beskrive det du opplevde da?
- Når du tenker på disse episodene nå, har du lært noe på dette?
- På hvilken måte opplever du at det åpne klasserommet ivaretar lærer/elev relasjon når det gjelder elever med AD/HD?
- Hvordan føler du det åpne klasserommet klarer å ivareta din posisjon som klasseleder for elever med AD/HD?
- Hvordan opplever du at du som lærer klarer å se eleven med AD/HD i det åpne klasserom, føler du at du får gitt tilstrekkelig hjelp?

Skolebaserte og klassesentrerte tiltak

- Hvordan vil du beskrive din kompetanse når det gjelder tiltak i forhold til elever med AD/HD, basert på deres utfordringer?
- Det åpne skolelandskap er ofte begrunnet med at det er lettere å oppfylle lærerplanens krav om tilpasset opplæring, aldersblandede grupper samt kravet om universell utforming. Hvordan opplever du det åpne klasserom ivaretar kravet om tilpasset opplæring for elever med AD/HD?
- På hvilken måte mener du det åpne skolelandskap åpner for andre gode pedagogiske løsninger og tiltak for barn med AD/HD?
- Hvordan opplever du at nettopp dette er med og påvirker ditt arbeid som lærer i klasserommet?

Læreres synspunkt

Er det andre ting du ønsker å ta opp ?

Vedlegg C

Godkjennelse fra NSD med kommentar

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

Torill Moen
Pedagogisk institutt
NTNU
Dragvoll
7491 TRONDHEIM

Vår dato: 25.01.2011

Vår ref:25933 / 3 / MSS

Deres dato:

Deres ref:

TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 06.01.2011. Meldingen gjelder prosjektet:

25933

Læreres opplevelse av å jobbe med elever med AD/HD i åpne klasserom - fenomenologiske studie

Behandlingsansvarlig

NTNU, ved institusjonens øverste leder

Daglig ansvarlig

Torill Moen

Student

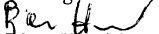
Kristian Kjørstad

Etter gjennomgang av opplysninger gitt i meldeskjemaet og øvrig dokumentasjon, finner vi at prosjektet ikke medfører meldeplikt eller konsesjonsplikt etter personopplysningslovens §§ 31 og 33.

Dersom prosjektopplegget endres i forhold til de opplysninger som ligger til grunn for vår vurdering, skal prosjektet meldes på nytt. Endringsmeldinger gis via et eget skjema, http://www.nsd.uib.no/personvern/forsk_stud/skjema.html.

Vedlagt følger vår begrunnelse for hvorfor prosjektet ikke er meldepliktig.

Vennlig hilsen


Bjørn Henriksen


Marie Strand Schildmann

Kontaktperson: Marie Strand Schildmann tlf: 55 58 31 52

Vedlegg: Prosjektvurdering

Kopi: Kristian Kjørstad, Herman Kragstveit 40, 7050 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. kyrr.svarva@svt.ntnu.no
TROMSØ: NSD, HSL, Universitetet i Tromsø, 9037 Tromsø. Tel: +47-77 64 43 36. martin-arne.andersen@uit.no



Prosjektet har som formål å undersøke hvordan lærere opplever å jobbe med elever med AD/HD i åpne klasseromlandskap.

Student har rekruttert tre informanter/lærere via rektor ved en ungdomsskole i Trondheim.

Datamaterialet innhentes gjennom personlig intervju.

Det skal samles inn opplysninger om læreres opplevelser av å jobbe med elever med AD/HD i åpne klasserom, lærerens vurderinger, ønsker, utfordringer, positive opplevelser, deres arbeidsmetoder, historier i klasserommet som ikke går på detaljnivå.

Ombudet forutsetter at det ikke innhentes opplysninger om 3. person (elever) og at taushetsplikten ikke er til hinder for den behandlingen som finner sted. Ombudet anbefaler at forsker gjør informanten tydelig oppmerksom på dette i forkant av intervju.

Vi kan ikke se at det foretas en behandling av personopplysninger med elektroniske hjelpemidler eller at det opprettes et manuelt personregister som inneholder sensitive personopplysninger. Prosjektet vil dermed ikke omfattes av meldeplikten.

Det legges til grunn for vår vurdering at opptak ikke behandles på pc, samt at data anonymiseres ved transkribering ved at verken direkte eller indirekte personidentifiserbare opplysninger fremgår. Det vil heller ikke finnes en koblingsnøkkel som knytter transkripsjoner til informant.