

Høgskolen i Bodø



Hvorfor akkurat meg?

Erfaringer fra en mangelfull tilpasset opplæring i skolen

May-Britt Benjaminsen

ST306L Masteroppgave i Tilpasset opplæring, fordypning spesialpedagogikk

Vår 2009

Profesjonshøgskolen

Høgskolen i Bodø

Oppgavenr: 4/2009
ISSN: 1890-4998

ISBN: 978-82-7314-594-9

Forord

Som lærer og spesialpedagog er jeg veldig opptatt av at alle bør få en tilpasset opplæring uansett evner og forutsetninger. Barn med spesielle behov, og som av en eller annen årsak ikke har forutsetninger for å kunne erverve seg kunnskap ut fra det ordinære opplæringstilbudet har nok en spesiell plass i hjertet mitt. Jeg ønsker som pedagog å være mitt ansvar bevisst og prøve å tilpasse undervisningen til hver enkelt så langt det er mulig. Dette krever kompetanse hos meg som lærer, samt gode rammevilkår i form av ressurser, tilgang til rom, materiell, etc.

Dessverre er det slik at det er mange elever ikke har fått/eller får det tilbudet de har krav på når det gjelder en tilpasset opplæring eller eventuell spesialundervisning, og konsekvensene av det fører ofte til tilpasningsproblemer både i forhold til grunnleggende fagkunnskaper og sosial tilhørighet. For meg har disse elevene stor betydning, og derfor var det naturlig å bruke min masteroppgave i spesialpedagogikk til å skrive om akkurat dette. Jeg var så heldig å få lov til å fortelle en historie som nok kan være gjeldende for flere enn bare akkurat den jenta jeg skriver om, og mitt håp er at historien kan være en tankevekker for lærere og ledere i skolen. Jeg tror vi trenger en bevisstgjøring av og til på hvor viktig vår kompetanse er for disse barna. Det er tross alt deres fremtid det handler om.

Jeg ønsker å takke Høgskolen i Bodø for et flott masterstudium i Tilpasset opplæring, fordypning spesialpedagogikk. Dette har vært to lærerrike år, og jeg har fått mulighet til å styrke min spesialpedagogiske kompetanse i stor grad. Takker også min veileder, Jarle Sjøvoll, for et positivt samarbeid i forhold til min oppgave. Det har vært veldig oppmuntrende og inspirerende å samarbeide med deg. Jeg vil også takke mine informanter for at jeg fikk ta del i Deres historie. Den var sterk og har gjort stort inntrykk på meg. Håper den kan få betydning for flere.

Til slutt vil jeg takke min samboer og barn for at de har gjort det mulig for meg å realisere drømmen om å ta en mastergrad i spesialpedagogikk. Jeg kunne ikke gjort det uten Dere!

Tusen takk!

May-Britt Benjaminsen

Sammendrag

Intensjonene om en tilpasset opplæring for alle står veldig sterk i både Opplæringsloven (1998) og Kunnskapsløftet, som er gjeldende læreplan i grunnskolen i dag. Hver enkelt elev har krav på å få en tilpasset opplæring ut fra sine evner og forutsetninger. Hvis det viser seg at de ikke får et tilstrekkelig utbytte av den ordinære undervisningen som gis kan de få tilbud om spesialundervisning hvis det ligger en sakkyndig vurdering til grunn. Det viser seg i følge forskning som er gjort på området at intensjonene ikke samsvarer helt med det som er realiteten i skolene. Det kan være mange årsaker til at ting ikke fungerer slik det skal, f.eks. liten tilgang til ressurser, svak kompetanse hos lærerne, osv. Men det vi også vet er at en mangelfull tilpasset opplæring eller spesialundervisning kan få store konsekvenser for de personene dette måtte gjelde. De får som oftest store faglige vansker og sosiale tilpasningsproblemer gjør seg også gjeldende hos de fleste av dem.

Jeg ønsket med min oppgave å se nærmere på hva tidligere forskning sier om dette, og i den forbindelse ønsket jeg å fortelle historien til ei ung jente som har opplevd å falle utenfor i skolesystemet. Jeg ville se om det hun og hennes nærmeste fortalte samsvarte med det forskningen sier i forhold til intensjon og realitet rundt tilpasset opplæring/spesialundervisning. Resultatet av min undersøkelse viste at hennes historie stemte veldig godt overens med det som andre i lignende situasjon har sagt før henne, men også i forhold til hva forskerne sier om den tilpassede opplæringen og spesialundervisningens funksjon i skolen. Hvem har så ansvaret for at opplæringen i skolen skal fungere slik intensjonen tilsier? Det kreves kompetente lærere, samt en bred oppfølging fra skoleledelse og deres overordnede instanser som kommune, fylke og stat. Alle må ta sin del av ansvaret, og bidra til at alle får en tilpasset opplæring ut fra evner og forutsetninger. Jeg håper at min oppgave kan være en liten tankevekker til dagens lærere og deres overordnede, men også en motivasjonsfaktor for både min historieforteller og andre i samme situasjon til å ta tak i sin egen situasjon og prøve å gjøre noe med den til tross for all frustrasjon som ligger bak dette.

Summary

The intention about adapting training for students is strong in Opplæringsloven (1998) and Kunnskapsløftet (2006). Every single student has a right to get an adapting training depending on their capabilities and assumptions. If it proves that they don't get sufficient improvement of the regular training, they should be offered special training if there is any expert evaluation known. Research that has been made show us that the intention do not compliance with the reality in school. There are many reasons why things do not work out as they should, example; limited resources and low competence by the teachers to name some. We also know that an incomplete adapting training or special education can cause large consequences for the person that it concerns. They often get problems with their academic skills, and have social adaptation difficulties.

The intention of my case was to see what former research tells us about this subject. I wanted to tell a story about a young girl that dropped out of the school system because of her problems. The result of my research told me that her story resembles similar stories of persons in the same situation told before. It also matches with other researcher's results about adapting and special training in school today. This training requires competent teachers, and it needs to be followed up by the school management and their superiors, that means; municipalities, county and government. I hope that my case can be a reminder for teachers and their superiors about their responsibility, and perhaps work as a motivation factor for the students to do something about their problems.

Innholdsfortegnelse

Forord	s.2
Sammendrag	s.3
Summary	s.4
1.0 Bakgrunn for valg av tema og problemstilling	s. 7
<i>1.1 Tilpasset opplæring – intensjon eller realitet</i>	s. 7
<i>1.2 Opplæringsloven og Kunnskapsløftets bestemmelser/føringer</i>	s. 8
<i>1.3 Hva sier forskningen om tilpasset opplæring og spesialundervisning?</i>	s. 9
<i>1.4 Annen forskning på området</i>	s. 13
<i>1.5 Aktuell litteratur om tilpasningsproblemer/atferdsproblemer i skolen</i>	s. 16
<i>1.6 Konsekvenser ved mangelfull tilpasset opplæring/spesialundervisning</i>	s.17
<i>1.7 Problemstilling</i>	s. 19
2.0 Design	s. 19
<i>2.1 Valg av forskningsmetode – kvalitativ metode</i>	s. 19
<i>2.2 Valg av design – casestudiedesign</i>	s. 20
<i>2.3 Metode for datainnsamling</i>	s. 21
<i>2.3.1 Intervju eller åpen samtale</i>	s. 22
<i>2.3.2 Observasjon</i>	s. 26
<i>2.4 Etikk</i>	s. 27
<i>2.5 Operasjonalisering, reliabilitet og validitet</i>	s. 29

3.0 Vitenskapsteoretiske betraktninger	s. 29
3.1 <i>Fenomenologi</i>	s. 29
3.2 <i>Hermeneutikk</i>	s. 30
4.0 Analyse av datamateriale	s. 31
4.1 <i>Bakgrunn for utvalg av informanter</i>	s. 31
4.2 <i>Begrunnelse for utvalg ved innhenting av datamateriale</i>	s. 33
4.3 <i>Reliabilitet og validitet rundt undersøkelsen</i>	s. 33
5.0 Presentasjon av analyseresultatene	s. 34
5.1 <i>Tema 1: "Ida" som liten</i>	s. 34
5.2 <i>Tema 2: Skolestart/de første årene i barneskolen/mellomtrinn</i>	s. 36
5.3 <i>Tema 3: Ungdomsskole/VGO (videregående opplæring)</i>	s. 45
5.4 <i>Tema 4: Tida etter skolen</i>	s. 59
6.0 Drøfting	s. 71
6.1 <i>Resultater og understøttende teori</i>	s. 71
6.2 <i>Etiske sider ved undersøkelsen</i>	s. 77
6.3 <i>Reliabilitet og validitet</i>	s. 79
6.4 <i>Vitenskapsteoretisk perspektiv</i>	s. 80
7.0 Avslutning	s. 80
Kildehenvisninger	s. 82
Vedlegg 1: Informasjonsbrev/samtykkeerklæring	s. 85
Vedlegg 5: Intervjuguide	s. 86

1.0 Bakgrunn for valg av tema og problemstilling

1.1 Tilpasset opplæring – intensjon eller realitet

Tilpasset opplæring er et begrep som er mye omtalt og diskutert i dagens skoledebatt. Opplæringsloven(1998) fremmer rettigheter i forhold til at elevene skal få en best mulig tilpasset opplæring uansett evner, nivå og forutsetninger.

Som lærer og spesialpedagog velger jeg å tro at både lærerne og skoleverket generelt bestreber seg etter å tilpasse opplæringen til hver enkelt elev på best mulig måte, og så langt det er forsvarlig sett ut fra ressursene de har til rådighet. Tenker da på antall lærere, tilgang til materiale, rom, etc. Intensjonene er gode, men hvordan fungerer dette da sett ut fra et realistisk ståsted. Riksrevisjonen gjorde i 2005-2006 en undersøkelse på oppdrag fra Kunnskapsdepartementet om nettopp opplæringen i skolen. De ville med denne undersøkelsen belyse i hvilken grad forholdene ble lagt til rette for at opplæringen i grunnskolen gjennomføres i samråd med Opplæringslovens bestemmelser. De ville også ta for seg ansvarssiden som er på kommunalt og statlig nivå. I 2006 kom en rapport på bakgrunn av denne undersøkelsen (Riksrevisjonen 2006). Denne rapporten hadde mange nedslående fakta å komme med. Manglende ressurser i grunnskolen er et problem, og det viser seg at skoler som har bedre tilgang til ressurser er mer kvalifiserte når det gjelder å tilpasse undervisningen på best mulig måte. Nedgangen i lærertettheten i skolene i dag er belyst i denne rapporten som negativ for den tilpassede opplæringen. Rektorene mener at en forsvarlig lærertetthet er en sentral forutsetning for å sikre tilpasset opplæring i skolen. Å gi spesialundervisning i tilstrekkelig grad ville derfor ikke være forsvarlig sett ut fra de ressursene, antall årsverk, skolene har (Riksrevisjonen 2006).

Vi vet at når elever har en sakkyndig vurdering som sier at de skal ha tilpasset undervisningen i forhold til sine lærevansker får skolene bevilget midler til ekstra ressurser for å ivareta denne rettigheten. Men hva med de som ikke har denne vurderingen å legge på bordet? Faller de utenfor, eller klarer de seg?

1.2 Opplæringsloven og Kunnskapsløftets bestemmelser/føringer

I lov om grunnskolen og den videregående opplæringen, Opplæringsloven av 1998, blir det i § 1-2 fremmet et klart formål med opplæringa i skolen. Der heter det at grunnskolen skal i samarbeid og forståelse med hjemmet bidra til å gi elevene en kristen og moralsk oppdragelse, og til å utvikle evnene og forutsetningene til elevene både åndelig og kroppslig. De skal få en god allmenkunnskap slik at de får mulighet til å bli gagnlige og selvstendige mennesker i hjem og samfunn.

Når det gjelder rett til spesialundervisning står det i § 5-1 at de elevene som ikke har eller kan få et tilfredsstillende utbytte av det ordinære opplæringstilbudet har rett til spesialundervisning. Her blir det også sagt at i vurderingen rundt opplæringstilbudet som skal gis skal det legges vekt på utviklingsutsiktene til eleven. Tilbudet skal også gi eleven et forsvarlig utbytte av opplæringen i forhold til andre elever, samt i forhold til de opplæringsmålene som er realistiske for eleven. § 5-3 viser til at det skal foreligge en sakkyndig vurdering rundt elevens behov før kommune/fylkeskommune gjør vedtak om spesialundervisning/spesialpedagogisk hjelp. Dette sett i forhold til elevens utbytte av ordinært opplæringstilbud, lærevansker/andre særlige forhold, realistiske opplæringsmål, hjelpetiltak innenfor ordinært tilbud, samt et forsvarlig tilbud for eleven. Opplæringsloven er også veldig klar på ansvar i forhold til sakkyndig vurdering. I § 5-4 heter det at eleven/foreldrene kan kreve at skolen gjør de undersøkelser som er nødvendige for å finne ut om eleven trenger spesialundervisning, og eventuelt hvilken opplæring det er behov for. Undervisningspersonalet skal også vurdere om en elev trenger spesialundervisning, og underrette rektor om dette når slike behov er til stede. I slike tilfeller må eleven og foreldrene gi sitt samtykke til det før eventuell utredning settes i verk. Tilbudet eleven får skal så langt råd er utformes i samarbeid med eleven og foreldrene da deres syn skal legges stor vekt på (Opplæringsloven 1998).

Gjeldende læreplan, Læreplanverket for Kunnskapsløftet (2006), følger Opplæringsloven når målene for opplæring blir fremmet. Her heter det at opplæringens mål er å ruste barn, unge og voksne til å møte livets oppgaver og mestre utfordringer sammen med andre. Den skal gi hver elev kyndighet til å ta hånd om seg selv og sitt liv, og samtidig ha overskudd og vilje til å stå andre bi. Videre sies det at det er samfunnets ansvar å påse at lik rett til utdanning blir reell, og at undervisningen ikke bare må tilpasses fagstoffet, men også alderstrinn og utviklingsnivå

både for den enkelte elev og den sammensatte klasse. Kunnskapsløftet vektlegger også sosial og kulturell kompetanse som like viktig som faglig kompetanse. Her skal elevene få kjennskap til verdier, normer og demokratisk samarbeid. De skal få utvikle seg som selvstendige mennesker/individer som er i stand til å vurdere konsekvensene av, og ta ansvaret for egne handlinger. Sosial tilhørighet og kjennskap til kulturelt mangfold er viktig (Kunnskapsdepartementet 2006).

Kunnskapsløftet fremmer også at skolene skal legge til rette for motivasjon for læring og læringsstrategier. Tilpasset opplæring og likeverdige muligheter er grunnleggende elementer i fellesskolen, og opplæringen skal tilrettelegges slik at elevene skal kunne bidra til fellesskapet, samt oppleve glede ved å mestre og nå sine mål. De skal få utfordringer de kan strekke seg mot, og samarbeid i grupper kan bidra til at mangfoldet av evner og talenter er med på å styrke både fellesskapets, og den enkeltes læring og utvikling. Når en elev får tilpasset opplæring bør den være variert i bruk av lærestoff, arbeidsmåter og læremidler. Det skal også være variasjon i organiseringen av og intensiteten av opplæringen. Lærernes kompetanse er viktig, og samarbeidet med hjemmet er sentral. Gjensidig ansvar er et nøkkelord her (Kunnskapsdepartementet 2006).

1.3 Hva sier forskningen om tilpasset opplæring og spesialundervisning?

Riksrevisjonen kom som nevnt innledningsvis i 2005/2006 med en rapport om en undersøkelse de hadde gjort om opplæringen i grunnskolen. Formålet med denne undersøkelsen var å belyse i hvilken grad forholdene blir lagt til rette for at opplæringen i grunnskolen kan gjennomføres i tråd med bestemmelsene i Opplæringsloven, samt hvordan opplæringen blir fulgt opp på kommunalt og statlig nivå. Undersøkelsen omfattet tre hovedpunkter. Det ene var å finne ut i hvilken grad forutsetningene for å kunne gi et forsvarlig opplæringstilbud er til stede i skolen. Det andre var å finne ut i hvilken grad skolene har tilstrekkelig informasjon om grunnskolene som grunnlag for å vurdere om skolene har et forsvarlig opplæringstilbud. Med et forsvarlig opplæringstilbud menes det at undervisningen er utformet slik at alle får et tilfredsstillende utbytte. Alt dette må vurderes skjønsmessig og over tid, men innsatsfaktorer og undervisningsmåter har stor betydning for vurderingen av forsvarligheten av opplæringstilbudet. Til slutt i denne undersøkelsen ønsket Riksrevisjonen å belyse hvordan Kunnskapsdepartementet ivaretar sitt overordnede nasjonale ansvar for oppfølging i grunnskolen (Riksrevisjonen 2006).

Riksrevisjonen brukte ti kommuner i landet som datagrunnlag for undersøkelsen sin, og når de oppsummerte resultatene de fikk ut av dette viste det seg at det er vesentlige forskjeller i hvordan den tilpassede opplæringen blir ivarettatt i grunnskolen. Det er stor forskjell i forhold til ressurser i de ulike kommunene. Til tross for at elevtallet har gått opp, har det vært en nedgang i antall lærerårsverk. Lærertimer til rådighet, og kompetansen hos lærerne når det gjelder gjennomføring av tilpasset opplæring er viktig for å sikre at elevene får den undervisningen de har behov for. Et annet punkt som blir nevnt er at ofte er skolens fysiske utforming i liten grad tilrettelagt for å drive en forsvarlig tilpasset opplæring. Når nesten halvparten av rektorene i undersøkelsen vurderer opplæringstilbudet til elever uten spesialundervisning, men med behov for ekstra hjelp, til å ligge under forsvarlighetsterskelen, ser disse elevene ut til å være spesielt utsatt. Elever med enkeltvedtak, sakkyndig vurdering fra instanser som f.eks. PPT (pedagogisk psykologisk tjeneste) får en bedre tilrettelagt undervisning enn de som ikke har det. Elever uten enkeltvedtak har ikke samme mulighet til å få tilrettelagt undervisningsopplegg og klageadgang på tilbudet (Riksrevisjonen 2006).

Undersøkelsen viste også at det var svikt i systemene når det gjaldt oppfølging av den tilpassede opplæringen fra kommunene (skoleeierne) og fylket/staten. Dette til tross for at den tilpassede opplæringen skal vektlegges mer for å prøve å få ned omfanget av spesialundervisning. Kommunenes ansvar er å sørge for at skolene jevnlig foretar skolebaserte vurderinger, samt at de selv skal vurdere om gruppestørrelsene er forsvarlige i forhold til å kunne gi et forsvarlig opplæringstilbud. Det er ulik praksis i forhold til skriftliggjøring i form av rapporter og lignende. Konsekvensene av det kan være at sentral styringsinformasjon er mindre tilgjengelig og etterprøvnbar (Riksrevisjonen 2006).

Fylket på sin side ser også ut til å føre et begrenset tilsyn med sentrale bestemmelser i Opplæringsloven. Det viser seg at fylkesmannembetene i liten grad vurderer om enkeltskoler oppfyller lovens bestemmelser. Dette overlates til skoleeier (kommune), og de skal informere fylket om hvordan den tilpassede opplæringen fungerer. Spesialundervisningen derimot følges bedre opp. Her ligger det saksbehandlingsprosedyrer og tiltaksplaner til grunn for en tilpasset opplæring. Skriftliggjøring og forpliktende ansvar er mulige pådrivere her. Det vi ser her er at staten og fylkene sitter inne med en mangelfull informasjon om hvordan tingenes tilstand egentlig er i den norske skolen (Riksrevisjonen 2006).

Kari Bachmann og Peder Haug har i sin forskningsrapport nr 62 sett på hva begrepet tilpasset opplæring innebærer ut fra intensjonene om det i dagens norske skole. De har blant annet gått inn på Kunnskapsløftets målsetninger hvor et av de overordnede målene er å sørge for at omfanget av tilpasset opplæring øker ut fra et klart ønske om at flere elever skal prestere faglig bedre enn de gjør i dag. De har også sett på Kvalitetsutvalgets anmodning om å forsterke retten til tilpasset opplæring, samt ta bort retten til spesialundervisning. Kvalitetsutvalget ble nedsatt av Stortinget den 4. desember 2001, og hadde som mandat å vurdere innhold, kvalitet og organisering av grunnopplæringen i skolen. Anmodningen om å forsterke retten til tilpasset opplæring ble vektlagt fra departementets side da ny læreplan skulle iverksettes, men å fjerne retten til spesialundervisning møtte sterk motstand. Men målet er å få ned omfanget av spesialundervisning på sikt. Bachmann og Haug sier videre at begrepet tilpasset opplæring er et begrep som er uklart definert og kan medføre vansker på grunn av at det ligger til rette for en skjønnsmessig vurdering rundt det. De mener at tilpasset opplæring er en ny forståelse av differensiert opplæring som har eksistert i skolen lenge (Bachmann og Haug 2006).

Bachmann og Haug har også sett på tilpasset opplæring i forhold til de med spesielle behov i sin rapport. Når en elev ikke får tilstrekkelig utbytte av den ordinære undervisningen skal man sikre den tilpassede opplæringen i form av spesialundervisning. Forfatterne sier at (i følge Nordahl og Overland 1998) er formålet med denne type undervisning at den skal gis til den/de personer som trenger det. Men det er ikke nødvendigvis slik at den er tilpasset individet den er for bestendig. Det kan like gjerne være andre målsetninger rundt ressursbruken, for eksempel arbeid til spesialpedagoger og avlastning for lærere i form av at assistenter gir den tilpassede opplæringen til de som trenger det. Det er opp til skoleeierne og skolene selv å forvalte ressursene på mest hensiktsmessig måte. Men det må sies at ved de skolene det er god kvalitet på spesialundervisningen fungerer dette meget bra (Bachmann og Haug 2006).

Thomas Nordahl og Anne-Karin Sunnevåg har kommet med en rapport om spesialundervisning i grunnskolen. I denne rapporten ser de på om det er stor avstand mellom idealer og realiteter, og de presenterer i denne noen sentrale empiriske resultater som er relatert til spesialundervisning og elever med ulike problemer og vansker i skolen. Undersøkelsen er en kartlegging gjennomført i 2006/07. 104 grunnskoler i Norge deltok, og informantene er elever fra 5-10 klasse og deres kontaktlærere. Hensikten med denne rapporten er å presentere et bilde av hvordan elever som mottar spesialundervisning opplever hverdagen i dagens grunnskole. Ca. 20 % av elevene i grunnskolen defineres av lærerne å ha vansker

eller diagnose som medfører at de trenger ekstra hjelp/tilrettelagt undervisning. I det materialet de har innhentet mottar 7,4 % av elevene spesialundervisning. Rapporten viser også en markant økning av spesialpedagogisk hjelp fra barnetrinnet til ungdomstrinnet. Andelen viser seg å være størst på 9.klassetrinn. De funnene Nordahl og Sunnevåg her har gjort samsvarer ikke med ambisjonene om tidlig innsats i forhold til barn og unge som har problemer i skolen. Spesialundervisning settes inn alt for sent i mange tilfeller (Nordahl og Sunnevåg 2008).

Det kan være mange årsaker til at det er sen innsats i forhold til spesialundervisningen, men en av dem kan muligens komme av fravær av forebyggende innsats i skolen, sett i et kategorisk og individorientert perspektiv. Elevene fratras rettighetene de har. Sløsing med ressurser og uheldig anvendelse av faglig kunnskap er resultater av dette. Undersøkelsen viser at elever som mottar spesialundervisning skårer signifikant dårligere på nesten alle områder de blir målt, det være seg faglig eller sosialt. De elevgruppene som kommer dårligst ut blant disse er elever med atferdsproblemer med og uten ADHD-diagnose. Disse elevene trives dårlig i skolen, viser negativ atferd, har et dårlig forhold til sine medelever, lav motivasjon og dårlig læringsutbytte. Nordahl og Sunnevåg (2008) tror at grunnen til at det er økning i omfang av spesialundervisning i ungdomsskolen kan være at da er det mer synlig om elevene ligger etter faglig og behovet for en spesialpedagogisk ressurs gjør seg mer gjeldende. De faglige kravene blir større, og lærerne på trinnet får problemer med å differensiere undervisningen. Men det viser seg at spesialpedagogisk hjelp etter 7-8 år har liten effekt knyttet til læring. Elevene har store faglige hull, og det er vanskelig å få gjort noe med dette gjennom en begrenset innsats på ungdomstrinnet. I andre land er det motsatt tendens når det gjelder spesialundervisning. I Danmark er f.eks. innsatsen størst på de lavere klassetrinnene, og dette gir bedre utslag senere (i følge Egelund 2007, i Nordahl og Sunnevåg 2008).

Det viser seg også at det er kjønnsforskjeller i forhold til de elevene som mottar spesialundervisning på ungdomstrinnet enn på barnetrinnet. Det er flere gutter enn jenter på barnetrinnet. Jentene kommer til senere, og bidrar dermed til større økning i ungdomstrinnet. Årsak til det kan være at jentene henger nok etter på barnetrinnet de også, men de er ikke så synlige som guttene. Jentene sliter ofte med skolefaglige problemer, mens guttene har atferdsproblemer. Elever med fagvansker kommer mer frem på ungdomstrinnet da kravene blir større, samt at andre vansker som psykiske problemer, Aspergers syndrom og lignende blir mer synlig. Dette gir seg utslag spesielt hos jentene. Jentene rammes derfor sterkest av at

spesialundervisningen iverksettes sent i skolegangen. Det kan være store forskjeller på dette mellom skoler, både til det positive og det negative (Nordahl og Sunnevåg 2008).

Lærerne gir uttrykk for at det er stor forskjell hos elevene når det gjelder sosial kompetanse. Spesialundervisningen kan virke stigmatiserende, og organiseringen av denne kan gå ut over elevens sosiale utvikling. Elevene som mottar spesialundervisning gir uttrykk for at de trives dårlig, blir mer utsatt for mobbing og de opplever at de har manglende/dårlige relasjoner til sine klassekamerater. Skolen svikter litt her, da de i tillegg til å legge til rette for faglig utvikling skal bidra til at barn og unge lærer nødvendige sosiale ferdigheter og utvikler en positiv selvopfatning. Elever med ADHD-diagnose og atferdsproblemer vurderes av sine kontaktlærere til å mestre læring og utvikling av sosial kompetanse relativt dårlig. Dette er alvorlig med tanke på at utvikling av sosial kompetanse er en forutsetning for blant annet verdsettning, vennskap og sosial integrering. 4,1 % av elevene i dette datamaterialet viser lite tilfredsstillende sosial kompetanse når det er snakk om samarbeid, selvkontroll, selvhevdelse og empati. Dette er viktige egenskaper å ha for at man skal kunne fungere i et fellesskap (Nordahl og Sunnevåg 2008).

1.4 Annen forskning på området

Grete Dalhaug Berg og Kari Nes ga i 2007 ut en artikkelsamling, *Kompetanse for tilpasset opplæring*. Flere forskere har bidratt med artikler. Berg og Nes viser til Kunnskapsløftets satsing på kompetanse og kompetanseutvikling der de sier at bedre tilpasset opplæring stiller store krav til skolen som lærende organisasjon, og dermed også til en kompetent og tydelig ledelse. Forutsetninger for tilpasset opplæring er lærerkompetanse, organisering og ledelse. Lærers kompetanse skal omfatte både fagkunnskap og evne til å formidle faget, valg av arbeidsformer og pedagogiske metoder. Dette skal være tilpasset elevenes alder og forutsetninger. Opplæringen skal i utgangspunktet skje innenfor fellesskapet, men det er også viktig å ta hensyn til enkeltindividet i tilretteleggingen (Berg og Nes 2007).

Forskning viser at det eksisterer et dårlig læringsutbytte for elevene i den norske skolen. Blant annet Pisa-undersøkelsen viser dårlige resultater når det gjelder dette. Når reform 97 (Læreplanverket for den tiårige grunnskolen av 1997) skulle evalueres kom det frem at både skoleeiere og lærere var usikre på hva tilpasset opplæring var, og hvordan det skulle gjennomføres i praksis. Det fantes ingen metode med stor M, og det ble opp til hver enkelt

lærer/skolereiser å vurdere hva som måtte gjøres for å ivareta denne retten. Dermed ble det et enda større fokus på tilpasset opplæring når Kunnskapsløftet kom i 2006. Her ble det fokus på lærernes kompetanse og utvikling av den. God kvalitet i opplæringen krever økt kompetanse hos lærerne, og kunnskap om læring og læringsprosesser er grunnleggende når man skal ha fokus på tilpasset opplæring. Tilpasset opplæring er ikke et mål i seg selv, men et redskap for at elevene skal lære best mulig (Berg og Nes 2007).

Erling Lars Dale og Jarl-Inge Wærness (2007) skriver i sin artikkel i samlinga om tilpasset opplæring i skolefaglige prosesser. Her viser de til at det har vært fokus på tilpasset opplæring fra mange år tilbake. På 1960-tallet skulle tilpasset opplæring først og fremst gjelde for de elevene som ikke hadde teoretiske forutsetninger. Det ble foretatt elevvurderinger uten vurdering av elevens fagkompetanse. På 1970-tallet ble valgfagene innført, og disse skulle være et ledd i å ivareta elevenes interesser og behov. Prosjektarbeid ble sterkt vektlagt, og dette ble videreført i Mønsterplanen 1987 (M87) og i Læreplanverket 1997 (L97). Det viste seg at denne måten å tenke og praktisere tilpasset opplæring på resulterte i at systematisk opplæring i grunnleggende ferdigheter utgjør en relativt liten del av den totale aktiviteten. Konsekvensen av manglende vekt på grunnleggende ferdigheter i begynnelsen av skolegangen kan lede til frafall i den videregående opplæringen. Dale og Wærness viser til at det er mange hensyn å ta når man skal tilpasse opplæringen. Den skal sees i sammenheng med elevenes forutsetninger, men også gi utfordrende oppgaver og påfølgende mestringsopplevelser knyttet til konkrete arbeidsoppgaver og konkret lærestoff. Elevenes selvoppfatning dannes gjennom persepsjon av andres oppfatninger om en, da man speiler seg i andre. Derfor er det viktig å være dette bevisst når man organiserer i grupper. Dette kan være en stor utfordring man må tenke nøye igjennom. Det kan være fallgruver her som kan ha betydning for elevens selvoppfatning. Hvis man grupperer elevene i prestasjonssterke og prestasjonssvake grupper kan dette ha noe å si for motivasjonen hos elevene (Dale og Wærness 2007).

Thomas Nordahl har også skrevet en artikkel i samlingen. Han snakker om undervisningens kompleksitet og lærerens valgmuligheter. Han mener at økt kompetanse hos den enkelte lærer vil gjøre det mulig å se flere valgmuligheter. Ved å øke kompetansen vil man være i stand til å foreta hensiktsmessige valg i undervisningen. Dette innebærer at lærerne i større grad anvender både forskningsbasert og brukerbasert kunnskap. Dette krever også en sterkere interesse for elevenes og foreldrenes erfaringer enn det som er tilfelle i skolen i dag. Refleksjon, drøfting, engasjement og vilje til å utvikle sin kompetanse bør ligge til grunn hos

alle lærere. Lærerutdanningene bør også være med på å bidra til økt kompetanse hos lærerne ved å fokusere på dette mer enn det som er tilfelle i dag (Nordahl 2007).

Markussen mfl. (2007) snakker om utfordringer innenfor spesialundervisning når de evaluerer Kunnskapsløftet og spesialundervisning. De viser til inkluderingstanken, men påpeker at alle kan ikke være sammen i en gruppe hele tiden. Hvor mye det legges vekt på fellesundervisning avhenger av skolens og lærernes evne til differensiere og gi tilpasset opplæring til det mangfoldet en elevgruppe representerer. Organiseringsformene bør vurderes kontinuerlig slik at både fellesskap og læringsutbyttet til hver enkelt ivaretas. Når det gjelder spesialundervisningen i skolen tar spesialpedagogikken utgangspunkt i individet og de definerte problemene som personen måtte ha. Dette ut fra sakkyndig vurdering og individuell opplæringsplan (IOP). Spesialundervisningen blir individualiserende, og både foreldre og lærere er opptatt av hvem som eier ressursene. Det er også viktig at den/de personene som skal yte den spesialpedagogiske hjelpen har kunnskap på området, da det har betydning for utbyttet til eleven ut fra forutsetninger og lignende. Er kunnskapen/kompetansen svak hos bidragsyter (spesialpedagog/lærer/assistent) kan det virke hemmende eller marginaliserende på barnet. Kunnskap om Downs syndrom kan være et eksempel på det (Markussen mfl. 2007).

I tidsskriftet *Spesialpedagogikk* 05/2008 har Kjell Arne Solli en artikkel om spesialundervisningen i grunnskolen 2008. Denne artikkelen har søkelys på om dette er et felt på frammarsj eller om det er på stedet hvil. Solli sier at det eksisterer en relativt omfattende dokumentasjon om hvem, hva og hvor når det gjelder spesialundervisning, men det er begrenset kunnskap om innhold, metoder og resultater av timene som blir bevilget til spesialundervisning. I skoleåret, 2007-2008, var det 39 077 elever som fikk spesialundervisning. Dette er 6,33 % av alle elevene i grunnskolen. (Tall fra GSI, Grunnskolens informasjonssystem). I følge Solli viser forskning at spesialundervisningen står litt på stedet hvil. Det er liten endring i organiseringen, og lite har skjedd innen feltet over tid. Tildelingen av ressurser til spesialundervisning følger prinsippet om tidlig stimulering, men det vi ser er at bruken av spesialundervisning øker med elevenes alder. Dette er jo i strid med prinsippet om tidlig innsats mener Solli. Forskning viser også at det er økt bruk av assistenter som spesialpedagogisk hjelp, spesielt i de tilfeller hvor elever har mange timer spesialundervisning. Disse elevene har ofte store og sammensatte lærevansker. Tallene viser at antall assistenter i disse stillingene er nesten fordoblet fra 2003 til i dag. Et tankekors. Det

er også mangelfull dokumentasjon om hvordan tilstanden er på området når det gjelder utbytte av spesialundervisning (Solli 2008).

1.5 Aktuell litteratur om tilpasningsproblemer/atferdsproblemer i skolen

Mange barn i den norske skolen har tilpasningsproblemer enten i forhold til faglige vansker eller atferdsproblemer, og noen ganger er det kanskje en kombinasjon av begge deler. Barn med diagnosen ADHD blir ofte sett på som problembarn, og de utgjør en stor del av barn med tilpasningsproblemer i skolen i dag. Lisbeth Iglum Rønhovde (2004) har i sin bok *"Kan de ikke bare ta seg sammen. Om barn og unge med ADHD og Tourette syndrom"*, skrevet om hvordan disse diagnosene kommer til uttrykk fra førskole- til voksenalder. Boka gir også eksempler og konkrete ideer til hvordan man kan tilrettelegge situasjoner for å fremme barn og unges faglige og sosiale utvikling, det være seg både i hjem, barnehage, skole og skolefritidsordning (SFO). Jeg velger å se litt nærmere på det Rønhovde sier om ADHD fordi det var denne diagnosen hovedpersonen i min undersøkelse fikk i voksen alder, og derfor er det hun sier relevant for min oppgave.

ADHD (Attention Deficit/Hyperactivity Disorder) er en hjerneorganisk funksjonsforstyrrelse som skyldes en ubalanse i hjernekjernen. Betegnelsen ADHD blir ofte brukt i forhold til diagnostisering av barn med en rekke atferdsbeskrivende kriterier som fokuserer på hva som er det egentlige problemet hos barnet. Det vil igjen si problemer med oppmerksomhet og hyperaktivitet/impulsivitet. Diagnosen er tredelt. Man kan ha enten ha bare oppmerksomhetssvikt, eller bare hyperaktivitet/impulsivitet. I noen tilfeller finner vi en kombinasjon av disse to. ADHD diagnosen blir ofte satt etter at barnet er observert/testet etter visse diagnostiske kriterier i følge DSM-IV som er en forkortelse for den amerikanske psykiaterforeningens store diagnostiske oppslagsverk: *Diagnostic Statistical Manual for Mental Disorder* (Rønhovde 2004).

Diagnosemanualen viser til flere kriterier som kan ligge til grunn for en ADHD-diagnose. Barnet/ungdommen må ha hatt seks eller flere av disse i en varighet på minst 6 måneder for å kunne bli testet ut for en eventuell diagnose. Jeg vil videre nevne noen eksempler på nevnte kriterier som var og fremdeles er aktuelle for min historieforteller. Liten oppmerksomhet for detaljer, konsentrasjonssvikt i forhold til oppgaver som skal gjøres, vansker med å følge med på instruksjoner, mislykkes ofte med å fullføre skolearbeid, lett distraheret av uvesentlige

stimuli er noen kriterier som nevnes i forbindelse med uoppmerksomhet. Ved hyperaktivitet/impulsivitet kan rastløshet, urolige hender og føtter, ofte på farten, snakker mye, vansker med å vente på tur være gode eksempler på aktuelle symptomer/kriterier som er til stede hos min historieforteller. Rønhovde sier at mange pedagoger og foreldre ofte kommenterer at det er jo slik mange barn i større eller mindre grad er når de får se kriteriene for ADHD diagnosen. Men hun påpeker også at det er viktig å være bevisst på normalutviklingen hos barn, og i de tilfellene det er nødvendig være bevisst på varighet, frekvens og grad av avvik som er nødvendig før man anser atferden som et mulig symptom på ADHD (Rønhovde 2004).

Det kan være vanskelig å sette en ADHD diagnose hos småbarn og barn i førskolealder. De fleste barn i denne alderen er aktive og urolige, og eventuelle avvik vil gjøre seg mer gjeldende senere. Rønhovde viser til Pål Zeiner (overlege ved Sogn senter for barne- og ungdomspsykiatri) som i et foredrag i 2001 sa at fagfolk må bli flinkere til å ta innover seg den hittil ukjente tilstanden HPM (Hør På Mor). Med dette mente han at det ikke bestandig er den beste strategien å avvise foreldre med at ”*dette går nok over, vokser det av seg, osv.*”, men heller være oppmerksom på om det er store avvik i forhold til uro/hyperaktivitet og aggresjon hos barnet. Etter hvert som barnet vokser og begynner på skolen vil disse avvikene gjøre seg mer gjeldende, og de får større vansker i forhold til konsentrasjon/oppmerksomhet og aktivitetsnivå. De faglige vanskene blir mer tydelig fordi de fleste barn med ADHD får problemer med arbeidsminnet (husk/forståelse) og konsentrasjonen. Ca. 20-30 % av ADHD-barn har spesifikke lærevansker i følge Rønhovde. I de fleste tilfellene er det snakk om lese- og skrivevansker, og/eller matematikkvansker (Rønhovde 2004).

1.6 Konsekvenser ved mangelfull tilpasset opplæring/spesialundervisning

Venke Helene Thorsen ga i 2005 ut ei bok kalt ”*Fra skoletaper til vinner*”. Denne var basert på en studie/undersøkelse hun gjorde i forbindelse med sin masteroppgave i spesialpedagogikk, og omhandlet tidligere skoletapere som har lyktes med læring i voksen alder. Det viser seg at det i dagens samfunn er en stor gruppe voksne personer som mangler funksjonelle ferdigheter i norsk og matematikk. Dette er ferdigheter som bør ligge til grunn hos alle, da samfunnet stiller strenge krav til kunnskap. Thorsen ønsket med sin undersøkelse å se hva som skjedde i møtet mellom eleven og skolen når eleven stoppet opp i sin

læringsprosess, og mistet troen på at de kunne lære. Hun intervjuet fjorten tidligere skoleelever med lese- og skrivevansker og matematikkvansker (Thorsen 2005).

Resultatet av undersøkelsen viste at elevene satt igjen med ganske like meninger rundt det de hadde opplevd i løpet av skoletida si. Lærevanskene startet tidlig, og de fikk problemer med den grunnleggende innlæringen. De følte også at skolen ikke tok hensyn til deres vansker og tilpasset undervisningen til deres forutsetninger. Læringsmiljøet og spesielt læreren hadde stor betydning i forhold til de vanskene de fikk. For elever betyr lærerens forventning til dem mye, og disse elevene mente at når disse forventningene var mangelfull fikk det negative konsekvenser for dem. De fikk et dårlig selvbilde, og følte seg stemplet som dumme. Til slutt utviklet de strategier for å unngå å bli avslørt i forhold til det de ikke mestret. Lærernes holdninger preget også medelevene, og mange ble også mobbet på grunn av at de hadde vansker. Dette førte igjen til forsterkning av den dårlige selvtiliten og mange begynte å skulke skolen for å slippe unna. Motivasjonen falt og de fikk lite utbytte av eventuelle hjelpetiltak satt i verk av skolen. Hadde man da hjemmeforhold som kanskje ikke fungerte så bra fikk det også konsekvenser i forhold til oppfølging og støtte til eleven. Elevene ga uttrykk for at de avsluttet grunnskolen uten nødvendige grunnleggende ferdigheter i matte og norsk, og det gjorde seg utslag i et påfølgende vanskelig voksenliv fordi de fikk store problemer i arbeids- og privatlivet. De ble preget av sine svake ferdigheter uansett hva de foretok seg. I et komplisert dagligliv brukte de mye tid på å lage strategier for å unngå vanskelige situasjoner. De var usikre, passive og trakk seg ofte tilbake (Thorsen 2005).

Det gikk forholdsvis bra med disse personene etter hvert fordi endringer i livssituasjonen førte til at de tok kontakt med voksenopplæringen for å få hjelp. Her begynte de fra begynnelsen med grunnleggende ferdigheter. Motivasjon og forståelse for det de holdt på med var en prøvelse. Men etter hvert fikk troen på mestring utslag i økt selvtilit, og disse elevene fikk en ny identitet. De var ikke lenger dumme, men flinke. Thorsens undersøkelse viste dermed at det kan gå bra med skoletaperne, men det er jo ikke gitt for alle å ta tak i "elendigheten" på egen hånd. Thorsen stiller seg spørsmålet om vi kan unngå skoletapere i et stadig mer komplisert samfunn (Thorsen 2005).

1.7 Problemstilling

Den tilpassede opplæringen/spesialundervisningen ser ut til å være mangelfull sett i lys av forskning som er gjort på området. Jeg har derfor lyst å se på hvilke konsekvenser en slik mangelfull tilpasning eventuelt kan føre til for de elevene som berøres av det. Dette ønsker jeg å gjøre ved å fremme en casestudie hvor personen kanskje burde hatt spesialundervisning i grunnskolen, eller i det minste en tilpasset undervisning ut fra de evnene/forutsetningene som hun hadde på daværende tidspunkt. Denne personen har fått diagnosen ADHD med tilleggsvansker i voksen alder.

Derfor vil min problemstilling for masteroppgaven bli som følger:

Hvorfor akkurat meg? Erfaringer fra en mangelfull tilpasset opplæring i skolen.

Formålet med oppgaven blir å få et lite innblikk i hvilke erfaringer en elev og hennes nærmeste har gjort seg ut fra en mangelfull tilpasset opplæring i skolen. Disse erfaringene ønsker jeg å drøfte opp mot hva forskningen sier om tilpasset opplæring og spesialundervisning, og dets funksjon i den norske skolen.

2.0 Design

2.1 Valg av forskningsmetode – kvalitativ metode

Jeg har valgt kvalitativ metode som forskningsmetode i min masteroppgave fordi jeg tenker å studere et fenomen, dvs. intervju en hovedperson samt flere i hennes nærmiljø. Kvalitative metoder preges av direkte kontakt mellom forskeren selv og den/de som studeres. Ved å bruke en kvalitativ tilnærming i forskningsarbeidet dannes det ofte grunnlag for å oppnå en forståelse av sosiale fenomener på bakgrunn av at man innhenter fyldige data om personer og situasjoner. Samtaler eller intervju kan være et godt utgangspunkt for å få kunnskap om hvordan enkeltpersoner opplever og reflekterer om sin situasjon. Kvalitativ forskning egner seg også godt når man stiller forskningsspørsmål som betinger et tillitsforhold mellom forsker og informant. Et fellestrekk for kvalitative tilnærminger er at de data som forskeren analyserer foreligger i form av tekst (Thagaard 2002).

Når man bruker kvalitativ forskningsmetode er det viktig å ha fokus på etiske problemer som kan oppstå underveis i prosessen. Relasjonen mellom forskeren og informanten har stor betydning i denne type forskning, og fordi informanten kan bli direkte berørt av forskningsresultatene er det nødvendig med visse etiske retningslinjer som definerer forskerens forhold til informanten. I noen tilfeller er det nødvendig å få tillatelse fra Datatilsynet før man kan innhente data fra informantene. I mitt prosjekt er jeg i samråd med veileder kommet frem til at jeg ikke trenger å søke om en slik tillatelse. Informantene bør også underskrive en samtykkeerklæring hvor de er blitt informert om prosjektet, og gir dermed sin tillatelse til at den informasjonen de gir blir gjengitt anonymt. Det blir også viktig å påpeke at ingen andre enn forskeren har tilgang til datamaterialet. Det vil si at all informasjon blir behandlet konfidensielt (Thagaard 2002). De etiske sidene og ulike formaliteter som bør ligge til grunn for forskningsarbeidet vil jeg komme tilbake til i senere kapitler. Disse kapitlene omhandler valg av metode for datainnsamling og etikk. Her vil jeg drøfte dette nærmere.

2.2 Valg av design – casestudiedesign

Ved bruk av kvalitativ forskningsmetode egner ofte casestudiedesign seg godt når man skal studere et fenomen slik jeg tenker å gjøre i min oppgave. I følge Skogen vil en nesten alltid i forskningsintervjuer med få informanter måtte bygge datamaterialet inn i en casedesign. Ved å studere en case, får vi et innblikk i et fenomen eller ett tilfelle som beskriver noe vi ønsker å vite mer om. Casestudiedesignet er som tidligere nevnt en metode som egner seg godt når man skal studere her-og-nå-fenomener i det virkelige liv. Ved å bruke denne type design kan man velge mellom ulike tilgjengelige informasjonskilder, som intervju, dokumenter, observasjoner, tester, m.m. (Skogen 2006). Jeg ønsker å bruke intervju i forhold til datainnsamling, og vil snakke med denne jenta om hennes erfaringer når det gjelder tilpasset opplæring, samt innhente supplerende informasjon fra personer rundt henne om oppvekst og skolegang.

Skogen sier at det (i følge Yin 2003) anbefales at man lager seg en arbeidsprotokoll når man planlegger å gjennomføre en casestudie. Han mener at det er viktig å klargjøre en prosjektoversikt som beskriver hensikt, mål og forventninger til prosjektet. Her formulerer man skriftlig bakgrunnen for undersøkelsen, og om det er behov for å innhente slik informasjon for å belyse akkurat det feltet du ønsker å forske i. Det neste trinnet i prosessen

blir å ta stilling til prosedyrer og informasjonskilder man ønsker å benytte seg av for å innhente informasjon. Skal man intervju, observere eller bare foreta dokumentanalyse. Når man så har bestemt seg for metode, f.eks. intervju, begynner man å utarbeide tema og påfølgende spørsmål som kan stilles til informantene. Spørsmålene må være relevante for forskningen og må også være med på å belyse det overordnede forskningsspørsmålet, som i denne sammenheng blir problemstillingen. Til slutt er det tid for å tolke datamaterialet man har fått, og derfor må man utarbeide en analyseplan. Når informasjonen analyseres blir det viktig å se denne i sammenheng med aktuell teori på feltet, for å avklare eventuelle likheter og forskjeller. Dette for å se om forskningen min samsvarer med tidligere forskning, eller om den kommer med nye aspekter i forhold til eksisterende forskning. Hvis man har mulighet bør man gjennomføre en pilotundersøkelse som er en slags miniundersøkelse på feltet for å se om det er ting en bør endre på når det gjelder gjennomføringen, tid, spørsmål, etc. (Skogen 2006). De prosedyrene i forskningsprosessen som er nevnt ovenfor vil også bli nærmere beskrevet under neste kapittel hvor Kvale (1997) viser til syv stadier i forskningsintervjuet.

2.3 Metode for datainnsamling

Jeg har valgt å bruke intervju som metode for å samle inn data i forbindelse med min undersøkelse. I forbindelse med det gjorde jeg først en muntlig avtale om intervju med de personene jeg ønsket å snakke med. Informantene har også fått et informasjonsbrev om prosjektet, samt en samtykkeerklæring angående deltakelsen og hva det innebærer. Dette for å ha alle formaliteter i orden. Med dette unngår jeg forhåpentligvis at de personene jeg intervjuer reserverer seg mot det som blir skrevet ned av den informasjonen de har gitt. Jeg har også utarbeidet en intervjuguide med ulike temaer og påfølgende spørsmål for å kunne kartlegge den informasjonen jeg ønsker å få med min forskning. Ut fra denne vil jeg prøve å beskrive denne jentas skolehistorie. Jeg ønsker å stille spørsmål ut fra ulike epoker i jentas skolehistorie. Tida før skolestart, skolestart/ barneskolen, ungdomsskole/ videregående skole, og nåværende livssituasjon. Jeg vil prøve å få frem eventuelle personlighetsendringer, sosial tilhørighet, mestring av faglige krav, opplevelse av tilpasset opplæring, støtte og forståelse av lærevansker, osv.

I følge Dalen er det å utarbeide en intervjuguide en arbeidskrevende prosess fordi den handler om å omsette problemstillinger til konkrete temaer med underliggende spørsmål. Temaer og spørsmål skal ha relevans for det du ønsker å belyse med undersøkelsen. Det er også viktig å

fokusere på at de innledende spørsmålene er av en slik art at de får informanten til føle seg vel og avslappet. Spørsmål som avklarer og belyser hovedtemaet kommer underveis i samtalen. Dalen påpeker at det er viktig å arbeide grundig med utarbeidingen av spørsmålene i intervjuguiden. Det informantene forteller deg er ditt datamateriale, og det bør være så rikt og fylldig som mulig. Hun sier at det er måten du stiller spørsmålene på som er utløsende for informantens fortelling (Dalen 2004). Dette er viktige aspekter som jeg har vektlagt sterkt når jeg utarbeidet den endelige intervjuguiden, og har også tatt hensyn til dette under selve intervjuprosessen.

I forhold til om jeg skulle bruke tekniske hjelpemidler eller ikke i forbindelse med intervjuet falt valget mitt på lydbåndopptak. For min egen del er jeg vant til å skrive underveis i intervjuet, men jeg har i denne undersøkelsen bestemt meg for å bruke lydbånd for å få med meg mer av den informasjonen som blir gitt. Valg av lydbåndopptak fordrer imidlertid at informantene mine føler seg bekvem med å snakke inn på en lydopptaker. Dette ble avklart på forhånd, både ved muntlig avtale og i informasjonsbrevet/ samtykkeerklæringen. Dalen (2004) anbefaler imidlertid å bruke lydbånd i gjennomføringen av kvalitative intervjuer fordi det er viktig å ta vare på informantens egne uttalelser. Jeg tror at når man som intervjuer skriver ned uttalelser fra informanten uten å bruke lydbånd vil man ikke få med seg all informasjon, og teksten kan fort bli preget av intervjuerens/forskerens egen forforståelse på området.

2.3.1 Intervju eller åpen samtale

Det er nok mange måter man kan definere begrepet intervju på. Dalen viser til Kvale's (1997) definisjon om at intervju er en samtale mellom to personer hvor man utveksler synspunkter ut fra et felles tema. Dalen sier at det kvalitative forskningsintervjuet er godt egnet for å få en innsikt i informantens egne erfaringer, tanker og følelser (Dalen 2004). Siden jeg har valgt å stille ferdige spørsmål heller jeg nok mot et semistrukturert intervju. Typisk for denne intervjuformen er at forskeren eller intervjueren på forhånd har bestemt seg for hvilke temaer han/hun ønsker informasjon om. Samtalene blir da fokuserte mot de bestemte temaene (Dalen 2004).

Det kvalitative intervjuets fortrinn er at det preges av åpenhet. Det finnes ingen standardiserte regler for selve intervjuundersøkelsen, men det er derimot viktig å stille seg spørsmålene om hvor stort utvalg av informanter vi skal ha, hvor mange intervju vi tenker å gjennomføre, hvordan bør vi ta opp intervjuet (lydbånd, video, eller kun notater), og hvordan det bør transkriberes etterpå. Til slutt må vi se på hvordan vi kan analysere datamaterialet, og samtidig ta stilling til om informantene bør få lese tolkningene av det som blir sagt. Kvale beskriver intervjuundersøkelsen i syv stadier. Han sier at det er flere stadier i en slik metodisk prosess, og at det er en tidsmessig rekkefølge på den. De syv stadiene er; tematisering, planlegging, intervjuing, transkribering, analysering, verifisering og rapportering (Kvale 1997).

Jeg vil i det følgende gi en kort gjengivelse av hver enkelt av disse stadiene etter Kvales beskrivelser, og se min egen forskningsprosess opp mot disse.

1) Tematisering:

I den første fasen blir det viktig å formulere formålet med undersøkelsen. Før selve intervjuundersøkelsen blir det viktig å besvare spørsmålene hva, hvorfor og hvordan. *Hva* – vil si at man må innhente forhåndskunnskap om emnet man ønsker å undersøke, *hvorfor* – blir å klargjøre formålet med studien, og *hvordan* – er å innhente kunnskap om ulike intervju- og analyseringsteknikker (Kvale 1997). I min forskningsprosess har jeg gått igjennom disse spørsmålene steg for steg. Etter å ha bestemt meg for hva jeg ville forske på innhentet jeg bakgrunnskunnskap som omhandlet temaet. Dette har jeg gjort ved å lese igjennom en del forskningsrapporter som beskriver hvordan den tilpassede opplæringen, og i neste omgang spesialundervisningen fungerer i skolen. Jeg har også sett på hva tidligere forskning og annen litteratur sier om mulige konsekvenser for elevene hvis denne opplæringen er mangelfull, eller i noen tilfeller fraværende. Som tidligere nevnt er jo formålet med min masteroppgave å belyse dette temaet ved å fortelle ei ung jentes erfaringer med en mangelfull tilpasset opplæring og spesialundervisning.

Når det gjelder intervjumetode har jeg bevisst valgt å bruke et semistrukturert intervju med ferdige tema og spørsmål for å innhente datamaterialet mitt. Men jeg har også vært åpen for at samtalen kan bringe nye aspekter inn, og derfor vil det kanskje komme til nye spørsmål, eller at noen blir strøket. Endringer kan skje, og på bakgrunn av dette ville jeg ikke låse mitt intervju så mye at den åpne og frie samtalen blir borte.

Mine intervjuer ble berørt av at dette også kunne bære preg av en åpen samtale. Det ble naturlig å komme med små tilleggsspørsmål underveis enten fordi det kom opp interessante vinklinger fra informantene, eller for å hjelpe dem i gang igjen hvis de sto fast. Faren ved slik åpenhet kan være at spørsmålene som dukker opp underveis kan virke ledende på informanten. Dette er kanskje vanskelig å unngå, men det blir derfor viktig at jeg som forsker er det bevisst når jeg skal analysere mitt datamateriale.

2) *Planlegging:*

Under denne fasen blir det i følge Kvale viktig å planlegge studien, og i den sammenheng ta hensyn til alle de syv stadiene før man starter selve intervjuarbeidet. Planleggingen gjøres med henblikk på å innhente den ønskede kunnskapen, men også med tanke på de moralske sidene ved studien. Tidsplanlegging i forhold til valg av metode, gjennomføring av intervju og påfølgende analyse og rapport blir også viktig å klargjøre i forkant av selve prosessen (Kvale 1997). Her blir det viktig å bestemme seg tidlig for hvor stort utvalg av informanter en skal ha, og sette opp en tidsplan for intervjudelen, samt transkribering og analysering.

Jeg har valgt å intervju 4 personer som kan være med på å gi informasjon rundt det fenomenet/tilfellet jeg vil forske på. Jeg var forberedt på at mitt utvalg kunne bli for lite, og at informasjonsmaterialet kanskje ikke ble tilstrekkelig, og i så tilfelle måtte jeg vurdere om jeg vil innhente annen informasjon som for eksempel dokumentanalyse. Kvale sier at utvalget kan bli for lite eller for stort, og at antall intervjupersoner avhenger av studiens formål. Han sier også at en vanlig kritikk når det gjelder intervjustudier er at funnene ofte ikke er generaliserbare hvis den involverer for få personer (Kvale 1997). Når jeg har gått i gjennom mitt datamateriale og deretter analysert det mener jeg at det er stoff nok i forhold til omfanget på min oppgave. Derfor har det ikke vært aktuelt å innhente noen dokumentanalyse i denne sammenhengen, selv om det kanskje hadde vært veldig interessant å få et lite innblikk i.

3) *Intervjuing:*

Intervjuene utføres på grunnlag av en intervjuguide, og med en reflektert tilnærming til den kunnskapen som søkes. Det blir også viktig å se på de mellommenneskelige relasjonene som er tilstede i samtalen (Kvale 1997). Her vil jeg ha fokus på at de spørsmålene jeg har utarbeidet i intervjuguiden, og i neste omgang stiller til informantene bidrar til å fremme ny kunnskap for meg og andre, samt at de mellommenneskelige relasjonene er tilstede under intervjuene. Det har derfor vært viktig for meg å skape trygghet i situasjonen slik at det faller naturlig for informantene mine å besvare spørsmålene de får.

4) *Transkribering:*

I denne fasen skal intervjumaterialet klargjøres for analyse, noe som vanligvis i følge Kvale medfører transkribering fra muntlig tale til skriftlig tekst (Kvale 1997). Jeg har i min undersøkelse valgt å bruke lydbåndopptak i forbindelse med intervjuer og da blir dette fasen da den muntlige informasjonen omgjøres til skriftlig tekst, og i neste omgang danner grunnlag for videre analyseringsarbeid.

5) *Analysering:*

På grunnlag av undersøkelsens tema og formål, og i samsvar med intervjumaterialets natur velger man selv hvilken analysemetode man ønsker å bruke i denne prosessen (Kvale 1997). Kvale sier også at formålet med det kvalitative forskningsintervjuet har blitt skildret som beskrivelsen og tolkninger av temaer i intervjupersonens livsverden. Han omtaler dette som et kontinuum eller en sammenheng mellom beskrivelse og tolkning. Det finnes fem måter å analysere intervjuer på: *meningskategorisering* (kodes i kategorier), *meningsfortetning* (forkortelse av uttalelser, tekst komprimeres), *meningsstrukturering gjennom narrativer* (tidsmessig og sosial organisering av tekst for å fremme mening), *meningstolkning* (strukturering av tekstens betydning, en dypere og mer spekulativ tolkning av teksten), og *ad hoc metoder for meningsgenerering* (bruk av sunn fornuft og avanserte tekstuelle og kvantitative metoder som tall, figurer, diagrammer, etc.) I følge Kvale er det ingen hemmelig nøkkel til intervjutolkning, men man kan se på disse

metodene som verktøy man kan benytte seg av hvis de passer for din type forskning (Kvale 1997).

6) *Verifisering:*

Når man er kommet til denne fasen skal man undersøke intervjufunnenes generaliserbarhet, reliabilitet og validitet. Reliabilitet henviser til hvor pålitelig resultatene av undersøkelsen er, og validiteten viser hvorvidt intervjustudiet undersøker det den er ment å skulle undersøke (Kvale 1997). Her tenker jeg det blir naturlig å se om de funnene jeg gjør samsvarer med tidligere forskning på feltet, altså om de er generaliserbare. Er mine funn noe som kan være gjeldende for flere personer som har vært eller er i samme situasjon som mine informanter. Neste skritt vil være å se på reliabilitet og validitet ved undersøkelsen. Jeg håper og tror at siden det er en muntlig og direkte informasjon jeg mottar fra personer jeg snakker ansikt til ansikt med vil datamaterialet være pålitelig og i samsvar med det min undersøkelse ønsker å fremme. Jeg tror ikke informantene vil komme med informasjon som ikke er riktig eller urealistisk i forhold til temaet jeg vil belyse. Slik tenker jeg å ivareta verifiseringsprosessen slik Kvale (1997) omtaler den.

7) *Rapportering:*

Undersøkelsesfunnene og bruken av metode formidles til slutt i en form som overholder vitenskapelige kriterier, samt tar hensyn til de etiske sidene ved undersøkelsen. Dette skal til slutt resultere i et lesbart produkt (Kvale 1997). Ved å se funnene ved undersøkelsen min opp mot de vitenskapelige kriteriene og de etiske sidene ved mitt valg av metodebruk håper jeg å kunne fremme en relevant forskning på feltet. Dette vil jeg omtale nærmere i kapitlene som omhandler etikk og vitenskapsteori.

2.3.2 *Observasjon*

Jeg nytter observasjon av informantene mine under intervjuet fordi jeg mener det kunne være interessant å ha med i forskningsresultatene av min undersøkelse. Jeg vil da se etter ulike reaksjoner i prosessen, som for eksempel frustrasjon, sinne, tristhet, glede, etc. Dette kan være

nyttig å notere seg fordi det kan være viktig informasjon som preger samtalen og det som blir sagt der. Slike reaksjoner vil ikke komme frem ved for eksempel lydbåndopptak. Hvis jeg hadde valgt å bruke video som teknisk utstyr i forbindelse med undersøkelsen ville disse reaksjonene vært mer tydelig sammen med det som informanten sa. Ved å ta med disse observasjonene mener jeg at jeg viser mer av personens følelser rundt det som blir sagt, og når min analyse skal gjøres har dette betydning for hvordan jeg selv og andre lesere oppfatter den informasjonen som blir gitt. Hvis jeg ser mine tanker rundt dette opp mot teori om observasjon så sier blant annet Næss at begrepet observasjon stammer opprinnelig fra latin og betyr å iakttå. Ved å iakttå noen i en observasjon bruker vi våre sanser. Det være seg det vi ser, hører, føler, etc. Dette sees i sammenheng med den informasjonen som blir gitt. Innhentning av informasjon gjennom observasjon kan være en aktuell metode å bruke innefor blant annet casestudier (Næss 2006).

2.4 Etikk

Det er viktig å ivareta de etiske sidene rundt personene en intervjuer. I følge Thagaard blir det derfor viktig at intervjuet legges opp på en slik måte at man bevarer informantens integritet ved at man tar hensyn til informantens vurderinger, motivasjon og selvspekt.

I intervjusituasjoner er de etiske problemene særlig knyttet til forskerens avveininger og hvor personlige og nærgående spørsmål man ønsker å stille. Det blir viktig å vise respekt for informantens grenser, slik at han/hun ikke blir forledet til å gi informasjon de vil angre i ettertid. Thagaard sier også at informert samtykke som man innhenter hos informantene innebærer ikke at man må svare på alle spørsmålene, og vedkommende skal heller ikke utsettes for kritisk vurdering fra forskerens side (Thagaard 2002).

Jeg tror derfor det blir viktig for meg som forsker å skape trygghet og et godt tillitsforhold mellom meg og informanten. Spørsmålene bør være så nøytrale som mulig, og ikke være for ledende eller virke provoserende på informanten. Jeg vil passe meg for å virke for nærgående ovenfor de personene jeg intervjuer, og vil også tydeliggjøre at jeg har respekt for det som blir sagt. Det blir viktig å vise forståelse for det som kommer frem uten å fremme at man som forsker har en forforståelse rundt temaet eller at man virker kritisk til det som blir sagt.

Når datamaterialet skal analyseres bør man ha i tankene at informanten har en fremtredende plass i tekster som refererer samtaler fra intervjuer eller beskriver viktige hendelser i informantens liv. Det blir viktig å fremme informantens stemme i analysen. Informantens uttrykksmåte og hans/hennes beskrivelser av hendelser i livet sitt er preget av den forståelsen vedkommende har av sine egne erfaringer. Derfor bør beskrivelser av erfaringer og synspunkter settes inn i en sammenheng som oppleves som meningsfylt for informanten. Forskerens forståelse for det som blir sagt vil være preget av den faglige bakgrunnen han/hun har, og derfor vil forskeren ha et annet perspektiv på situasjonen enn informanten har. Når historien skal gjengis og analyseres bør informantens fremstilling være riktig, og ikke preget av forskerens perspektiver. Fremstillingen skal også ivareta anonymiteten. Det skal ikke være mulig å kjenne igjen identiteten på informantene for utenforstående (Thaagard 2002).

Min rolle som forsker blir å ivareta informantene mine ved å fremstille historien slik de har fortalt den. Det er deres synspunkter og holdninger som skal ligge til grunn for analyseringen av datamaterialet. Jeg må også være forsiktig i forhold til at min forforståelse og kunnskap på området ikke preger analyseteksten av intervjumaterialet. Her er det kun informantens erfaringer som skal fremmes. Mine refleksjoner bør heller komme med i sluttrapporten hvor jeg drøfter mine funn opp mot aktuell teori. Når forskningsresultatene mine skal publiseres blir det viktig i følge Thaagard at informantene har en fremtredende plass i teksten, samtidig med at rapporten formidler et faglig relevant perspektiv. Faglige hensyn har en sentral plass i sluttrapporten fordi resultatene av undersøkelsen knyttes til andre studier innenfor det aktuelle feltet. Forskerens analyser og tolkninger vurderes i forhold til relevante faglige perspektiver, og fagmiljøet er av den grunn en viktig referanse for forskeren (Thagaard 2002).

Når resultatene skal publiseres er det noen prinsipper som bør/skal ligge til grunn i behandlingen av opplysningene som blir gitt av informanten. Konfidensialitet er et av dem, og det innebærer at informanten har rett til beskyttelse av sitt privatliv. Identiteten skal tilsløres. Anonymiteten kan ivaretas ved at en f.eks. begrenser biografisk informasjon. En kan også benytte fiktive navn på personer som beskrives i teksten. Det vil si at en finner opp navn som ikke kan spore tilbake til den riktige identiteten. Forskeren bør også unnlate å beskrive forhold som informasjon om f.eks. alder og bosted, da dette kan bidra til identifikasjon av informantene. Hvis det refereres til personlige sitater i teksten bør man være forsiktig ved bruk av dialekt fordi dette også kan bidra til identifikasjon av personene. Forskeren bør også ha fokus på at informantene ikke skal kjenne seg selv igjen i teksttolkningen (Thagaard 2002).

Jeg vil i min oppgave anonymisere informantene mine så godt det lar seg gjøre. Jeg vil dikte opp navn på disse informantene og gi en fiktiv beskrivelse av hvor i landet disse befinner seg. Dette fordi at hvis jeg lokaliserer hvor informantene har sitt bosted vil det være enkelt for personer som har kjennskap til dem å avsløre deres identitet. Men det som kan bli en utfordring for meg er at informantene ikke skal kjenne seg selv igjen i teksten, fordi utvalget av informanter i min forskning er forholdsvis lite. De vil også under intervjuene besvare litt ulike spørsmål selv om temaene er de samme. Dette mener jeg vil være med på å gjøre teksten gjenkjennelig for informantene fordi de vet hva de selv svarte, og at det under enkelte temaer ikke er flere av dem som har svart på akkurat de samme spørsmålene. Unntaket her vil kanskje være foreldrene som får de samme spørsmålene.

2.5 Operasjonalisering, reliabilitet og validitet

Operasjonalisering beskriver hvordan jeg tenker å utføre min forskningsprosess. Hva ønsker jeg å finne ut, hvordan skal jeg gjøre det, og hva jeg håper skal komme ut av det. Det er også viktig å se på om det jeg ønsker å forske på er målbart, og generaliserende i forhold til annen forskning som er gjort på området. Dette har jeg gjort så langt, og det gjenstår å se om forskningsresultatene mine er målbare når analyseringsprosessen settes i gang. Håpet mitt er at disse resultatene skal samsvare eller eventuelt fremme noe nytt i forhold til tidligere forskning. Reliabilitet og validitet er også beskrevet i et tidligere kapittel under de syv stadiene i intervjuprosessen som Kvale (1997) henviser til som en slags oppskrift i forskningsintervjuer. Reliabilitet betyr at man må ta stilling til om resultatene er pålitelige i forhold til undersøkelsens tema og formål. En bør også vurdere validiteten i forhold til om man har fått frem den informasjonen man ønsket å finne i forbindelse med undersøkelsen.

3.0 Vitenskapsteoretiske betraktninger

3.1 Fenomenologi

I min masteroppgave ønsker jeg å studere et fenomen. Derfor har jeg lest vitenskapsteori som omhandler fenomenologi. I følge Thagaard tar fenomenologien utgangspunkt i den subjektive

opplevelsen, og søker ut fra det å oppnå en forståelse av den dypere meningen i enkeltpersoners erfaringer. Interessen sentrerer rundt fenomenverdenen slik informantene opplever den, mens den ytre verdenen kommer i bakgrunnen. Fenomenologien gir oss mulighet til å forstå fenomener på grunnlag av de studerendes perspektiv, og i neste omgang å beskrive omverdenen slik den erfarer av dem (Thagaard 2002). Kvale sier seg enig i dette når han sier at et fenomenologisk perspektiv fokuserer på informantens livsverden. Forskeren skal være åpen for intervjupersonens erfaringer, fremheve presise beskrivelser, forsøke å se bort fra egne forkunnskaper, og søke etter beskrivelsens sentrale betydninger (Kvale 2002). I min oppgave ønsker jeg å få innsyn i og prøve å forstå informantenes erfaringer rundt en mangelfull tilpasset opplæring, eventuelt spesialundervisning. Resultatene av datamaterialet ønsker jeg å analysere ut fra et fenomenologisk perspektiv hvor jeg ivaretar informantens beskrivelser og legger min egen forkunnskap på området til side.

3.2 Hermeneutikk

I foregående underkapittel ble forskningen min knyttet opp mot et fenomenologisk perspektiv ut fra at det er et fenomen jeg ønsker å studere. Prosjektet handler om menneskelige erfaringer rundt et bestemt felt, og da ble det naturlig å gå inn på det fenomenologiske perspektivet. I sammenheng med dette velger jeg også å se forskningen min fra et hermeneutisk ståsted. I følge Thagaard legger en hermeneutisk tilnærming vekt på at det ikke finnes en egentlig sannhet, men at fenomener kan tolkes på flere nivåer. Hermeneutisk teori bygger på prinsippet om at mening bare kan forstås i den sammenhengen det vi studerer er en del av. Det vil si at vi forstår de enkelte delene i lys av helheten. Hermeneutikk fremhever betydningen av å fortolke et materiale, altså folks handlinger gjennom å fokusere på et dypere meningsinnhold enn det som er umiddelbart innlysende (Thagaard 2002).

Kvale sier at en hermeneutisk tilnærming medfører at man har en tolkende lytting til det mangfoldet av betydninger som ligger i informantens uttalelser i intervjuet, da med særlig vekt på muligheten for stadige omtolkninger innenfor intervjuets hermeneutiske sirkel (Kvale 1997). Fuglseth snakker også om tolkning av tekst og den hermeneutiske sirkelen. Han beskriver tekstanalysen og sirkelen slik; vi må lese teksten i en sammenheng, altså i lys av helheten. Han sier videre at vi må ikke bare lese tekstens kontekst, men vi må forstå konteksten i en vid mening. Ved å lese teksten flere ganger i en slags sirkel eller spiral vil det

kanskje føre til en endring eller en større forståelse for meningsinnholdet etter hvert (Fuglseth 2006).

Jeg ønsker å være den hermeneutiske tilnærmingen bevisst når jeg skal tolke og analysere min tekst, altså innholdet fra de ulike intervjuene jeg planlegger å gjennomføre i min forskning. Det er viktig å tenke over at det finnes ingen egentlig sannhet som Thagaard (2002) sier, men at man står fri til å tolke det personene gir av informasjon på mange nivå. Det blir også viktig å studere innholdet i tekstene flere ganger slik Kvale (1997) og Fuglseth (2006) viser til når de snakker om den hermeneutiske sirkelen. Man kan oppdage nye aspekter i teksten som en kanskje ikke så første gangen man leste den, og det kan ha betydning for det endelige sluttresultatet i forskningsprosessen.

4.0 Analyse av datamateriale

4.1 Bakgrunn for utvalg av informanter

I forbindelse med min oppgave har jeg som tidligere nevnt valgt å gå inn i en casestudie, og da et single-case studie som innbefatter en eller få personer. Jeg vil fortelle en historie som kan være med å belyse hvordan den tilpassede opplæringen i skolen har fungert og fungerer til dels i dag. Forskningen viser at realiteten ikke stemmer overens med det som er intensjonen bak begrepet tilpasset opplæring. Det er mange fine ord, men har skolene den kompetansen og de ressursene som skal til for å kunne ivareta de elevene som trenger en ekstra tilpasset opplæring eller spesialundervisning. Noen får hjelp, men det er også mange som faller utenfor, og det er disse jeg ønsker å gripe fatt i. For de elevene dette gjelder kan det få alvorlige konsekvenser og få stor betydning for resten av deres liv. Skolen og samfunnet har et ansvar i slike tilfeller, og hva kan vi som lærere, skoleledere, osv. gjøre med det. Derfor tror jeg at den historien mine informanter forteller her vil gi oss en bevisstgjøring på det ansvaret vi faktisk har. Konsekvensene ved en mangelfull tilpasset opplæring kan føre med seg store problemer for enkeltpersoner videre i livet. Både i forhold til kunnskap og grunnleggende ferdigheter, men også på det sosiale plan.

Mitt utvalg består av hovedpersonen selv, "Ida", og hennes mor, far og søster. Det er et lite utvalg med kun 4 informanter, men jeg tror jeg har fått nok informasjon som kan belyse den problemstillingen jeg har valgt å se nærmere på

"Hvorfor akkurat meg? Erfaringer fra en mangelfull tilpasset opplæring i skolen".

Jeg vil som følger gi en liten presentasjon av mine informanter:

Informant 1: "Ida" (heretter omtalt som "Ida")

"Ida" er ei ung jente som i voksen alder fikk diagnosen ADHD med tilleggsvanskene dyskalkuli som er matematikkvansker, og lese- og skrivevansker. "Ida" er oppvokst i et lite samfunn. Skolen hun begynte på var liten, og etter få år i barneskolen måtte hun skifte skole da enheten hun hørte til skulle legges ned. Skolen hun ble overført til var en barne- og ungdomsskole med et litt større antall elever enn det hun hadde vært vant til tidligere. I løpet av sin skoletid fikk "Ida" store problemer faglig, og følelsen av at skolen sviktet i hennes tilfelle kommer tydelig frem i den informasjonen hun gir.

Informant 2: Mor til "Ida" (heretter omtalt som mor)

Moren til "Ida" gir en sterk beskrivelse av hvordan hun oppfattet sitt eget barns skoletid. Hun gir oss et bilde av sin frustrasjon over ikke å bli tatt på alvor når hun prøvde å ivareta sitt barns behov i tilknytning til skolen. Hun lar oss også få ta del i hennes bekymringer når det gjelder "Idas" situasjon i dag.

Informant 3: Far til "Ida" (heretter omtalt som far)

Faren gir også et sterkt inntrykk av frustrasjon rundt "Idas" skoletid. Han var mye borte i forbindelse med jobb i den tida "Ida" gikk på skolen, men fikk allikevel ta del i sitt barns frustrasjon når det gjaldt skolearbeid, og lignende.

Informant 4: Søster til "Ida" (heretter omtalt som søster)

Søsteren til "Ida" beskriver sin yngre søster med stor omtanke. Hun beskriver forholdet dem i mellom, og hvordan dette har endret seg opp gjennom den tida "Ida" gikk på skolen. Hun uttrykker også bekymring rundt "Idas" situasjon i dag.

4.2 Begrunnelse for utvalg ved innhenting av datamateriale

I min undersøkelse har jeg valgt å studere skolehistorien til ett enkelt tilfelle. For å kunne gjøre det måtte jeg innhente informasjon fra den personen jeg ønsket å få vite litt mer om, samt noen få personer fra hennes nærmiljø. Jeg ville med min forskning få frem hva en mangelfull tilpasset opplæring i skolen kan bety for de personene dette gjelder, og hvilke konsekvenser dette kan medføre for dem i ettertid. I forbindelse med det uarbeidet jeg en intervjuguide som med sine spørsmål ville beskrive ulike faser i livet til den personen jeg ønsket å fortelle om. Disse fasene ble kategorisert i temaer, og spørsmålene ble utarbeidet på bakgrunn av det. Jeg ønsket å få et innblikk i hvordan denne jenta så på seg selv og sin egen utvikling fra hun var liten og frem til den livssituasjonen hun er i dag. Har derfor gitt temaene titler som "Ida" som liten, skolestart/den første tida i barneskolen (småskole og mellomtrinn), tida i ungdomsskolen og videregående opplæring, og til slutt tida etter skolen som kan være med å beskrive hennes nåværende situasjon og gi et tilbakeblikk på det som har vært. Jeg har prøvd å være bevisst de syv stadiene som Kvale (2001) beskriver som nødvendig for en intervjuundersøkelse. Det er viktig å ha undersøkelsens formål med seg fra tidlig planlegging til analyseringsarbeidet skal foretas til slutt og resultatene fra undersøkelsen skal legges frem som et troverdig og målbart materiale.

4.3 Reliabilitet og validitet rundt undersøkelsen

Jeg tror at denne undersøkelsen kan være representativt for det feltet jeg ønsker å se nærmere på. Utvalget mitt er lite, men troverdig. Det er konkrete og personlige erfaringer som vil komme frem, og jeg tror det vil være generaliserbart i forhold til at det sikkert er mange som sitter i liknende situasjoner som denne jenta her. Noen av disse såkalte skoletaperne får hjelp i ettertid ut fra eget initiativ, mens andre faller i mellom og må klare seg selv i samfunnet ut fra de forutsetningene de har både faglig og sosialt.

Venke Helene Thorsen skriver i sin masteroppgave om tidligere skoletapere som etter eget initiativ og ved hjelp av voksenopplæringen har klart og fått tatt igjen de nødvendige skolefagene de trengte for å kunne få seg en utdanning eller jobb. Hun sier at elevers funksjonsvansker i skolen er ofte skjult og fortiet, men for de elevene det gjelder er det og ikke kunne beherske lesing og regning et stort handikap som gir seg utslag både i jobb og i det daglige liv. Dette er med på å hemme elevens følelse av mestring, og deretter videreutvikling. Thorsens målsetning med studien var å komme nærmere en forståelse av hva som skjer når elever ikke lykkes i skolen, men også når de senere lykkes. Resultatene hun fant viste at det er nødvendig at undervisningen tilpasses den enkeltes forutsetning, og informantene hennes ga uttrykk for at læringsmiljøet og lærerens forhold til dem som enkeltelever, samt skolens forventninger eller mangel på forventning om læring, hadde stor betydning. Informantene forteller om en følelse av ikke å bli sett av lærerne, og at de ofte ble overlatt til seg selv. (Thorsen 2005). Dette er nok følelser som er gjeldende for min hovedinformant også, og da mener jeg at datagrunnlaget er generaliserbart i forhold til at hun kan sammenlignes med andre tilfeller som har vært og er i samme situasjon som henne selv.

5.0 Presentasjon av analyseresultatene

5.1 Tema 1: "Ida" som liten

I tema 1 ønsket jeg få vite litt om hvordan "Ida" var som liten, altså i tida før skolestart. Her ønsket jeg å få en beskrivelse av hennes personlighet, interesser, etc. "Ida" skulle fortelle litt om seg selv som liten, og ble litt satt ut da dette var litt langt tilbake i tid.

"Ida"

***Kan du beskrive deg selv som liten?** Jeg hadde en vanlig oppvekst. Lekte mye sammen med guttene, spilte fotball. Jeg var en veldig aktiv jente, hyper kan du si, veldig glad i å leke, klatre. Kunne plage de andre litt (vennene), likte å være størst.*

***Gikk du i barnehage?** Vet ikke, var på besøk i barnehagen, men er usikker på om jeg gikk der.*

***Interesser?** Biler, sport(generell), interessen for dette har økt med tida. **Fritidsaktiviteter?** Ikke som liten, men på ungdomskolen. Var bare ute, veldig glad i å være ute.*

”Ida” beskriver seg selv som ei aktiv jente, ei typisk guttejente med interesse for alt annet enn jenteting. Var mye ute. Hun bruker ordet hyper om seg selv. Det er jo interessant med tanke på at diagnosen ADHD blir konstatert senere i livet. Mor og far til ”Ida” bygger opp under ”Idas” beskrivelse av seg selv som liten og forteller om ei aktiv jente med mye energi i seg. Var både høyt og lavt slik mor forteller her.

Mor

*Hun var aktiv, veldig aktiv. Gikk ikke i barnehagen. Lekte med guttene, klatret i trær, var på kaia, i fjæra. Var både høyt og lavt. **Fritidsaktiviteter?** Det var etter hun begynte på skolen. Husker vi hadde besøk en gang av noen som kommenterte at ”Ida” burde hatt mulighet for å kunne drive med idrett eller lignende, denne personen hadde henne med seg ute og lot henne utfolde seg i klatring etc. **Var det tilbud om fritidsaktiviteter der dere bodde da hun var lita?** (Tenker....) Likte å være på fisketurer og lignende. Tok seg av de som var mindre, men også mange ganger de som var større enn henne, (tenker...) **Hvordan var hun som person?** Glad, godt humør. Liknes unge som alle ble glade i, sjarmerte alle fra hun var bitte lita. Var ekstremt aktiv, men ikke sånn at det grenset til noe... var høyt og lavt. **Undret du deg noe over at hun var så aktiv?** Tenkte ikke så mye over det akkurat da, tenkte at det var sånn hun var, hennes personlighet. Før hun begynte på skolen, telte hun, sa det at hun kom til å bli flink på skolen, det var.... (Tenker....). oppvakt jente.*

Foreldrene undret seg over at ”Ida” var så aktiv, men slo seg til ro med det var bare slik hun var som person. Tanker om noen aktuell ADHD diagnose var ikke noe tema da. De så ei aktiv lita jente med stor interesse for de utfordringene naturen hadde å by på. Der fikk hun utfolde seg, og de så at dette gjorde jenta deres glad. En eventuell ADHD er slik jeg har tolket litteraturen ikke så fremtredende når barnet er lite. Det man kan se er at barnet er aktivt, ukonsentrert og noen ganger aggressiv, og det kan jo være ganske så typisk for andre småbarn også. Men det er vel etter hvert som barnet vokser og skal lære seg nye ferdigheter at frustrasjon over og ikke mestre gjør seg gjeldende, som f.eks. i skolen. Rønhovde (2004) sier at det kan være vanskelig å sette en ADHD diagnose hos småbarn og barn i førskolealder. De fleste barn i denne alderen er aktive og urolige, og eventuelle avvik vil gjøre seg mer gjeldende senere.

”Ida” var nok et slikt barn som liten. Hun var som barn flest, men kunne vise at hun hadde et sterkt temperament slik søsteren forteller her.

*Hun var jo veldig tillitsfull, skulle være sammen med meg hele tiden, som småsøsken bruker. Husker en gang, hun var syk, men skulle ut. Styrte veldig. Var utrolig bestemt. Har jo gitt mening i ettertid, skjønner jo hvorfor nå. **Det er litt aldersforskjell mellom dere? Er det mange år?** Det er 6 år mellom oss. Jeg begynte på førskolen da hun var liten. Hadde god kontakt da vi var mindre, dette har sklidd mer ut i den senere tid.*

Hun var ei aktiv jente, likte å være ute, var i fjæra, osv. Det jeg kan huske. Vi lekte litt i lag, hang jo sammen med meg som småsøsken flest. Så noe lekte vi jo sammen.

***Kan du beskrive søskenforholdet?** Godt. Men litt søskensjalousi var det jo.*

5.2 Tema 2: Skolestart/de første årene i barneskolen/mellomtrinn

For å få kartlagt ”Idas” skolehistorie var det nødvendig å starte helt fra begynnelsen. De fleste barn er forventningsfulle og gleder seg til å begynne på skolen. ”Ida” gjorde vel også det, men synes allikevel at hun gikk til en utrygg tilværelse. Dette er slik hun beskriver sin første tid i skolen.

Synes det var litt skummelt, kjente ikke så mange. Fikk fort venner, kom på døra mi. Prøvde å bli kjent med lærerne. (Tankefull tale...)

Synes det var spennende å begynne på skolen fordi da kunne jeg lære nye ting som jeg ikke kunne fra før. Lære å lese, skrive og regne. (Entusiastisk tale)

Begynte på en liten skole først. Trivdes der.

Du skifta skole?

Ja, jeg gjorde det. Begynte på en større skole, vi ble for lite elever der jeg gikk. Synes det var skummelt igjen. Måtte igjennom det samme en gang til. Bli kjent med nye klassekamerater, lærere, ny skole og nye bøker.

***Hvordan var det?** Skummelt på begynnelsen, kom litt langt bort fra mamma dem. Men det gikk bra etter hvert. Litt større klasse, flere elever, samme alder. Kom bort fra venninnen min på den forrige skolen, hun var yngre enn meg, vi gikk i en aldersblandet klasse da. Ting ble litt annerledes nå.*

”Ida” omtaler sin egen skolestart og de første årene i barneskolen med både tankefullhet og entusiasme. Hun synes det var litt skummelt å begynne på skolen. Men forteller også om forventninger til å lære nye ting og bli kjent med både elever og lærere. Det å måtte skifte skole underveis gjorde ting litt vanskeligere. Det å tilpasse seg et nytt og større miljø var en utfordring for henne, og det bidro vel kanskje til at vanskene forsterket seg siden det ble mer å gjøre for lærerne når det var flere elever. Den tette oppfølgingen hun hadde vært vant til ble

dårligere. Uttrykket hun følte ved å begynne i skolen og senere ved skoleskifte fikk også foreldrene ta del i. Mor beskriver sin opplevelse av "Idas" første år i skolen slik.

De første årene gikk det bra, egentlig. Gikk vel kanskje bedre enn jeg hadde trodd de første årene, men da gikk hun her på en liten skole med få elever. Fikk vel mer hjelp, hang i allefall med til å begynne med. (Tenker tilbake, konkluderer med at hun skiftet skole i 4 klasse, den tida da ny reform kom, i 97). Det gikk ikke problemfritt, gråt og hadde vondt i magen hele sommeren. Bare elendighet, gruet seg. Større skole, nye unger, de som gikk her kjente hun jo. Mulig at grunnen til at hun gruet slik var fordi hun følte seg annerledes enn de andre. Startet på ny skole i 4 klasse, gikk jo... trivdes best ute, likte seg mindre inne klasserommet. Greit når hun mestret, men ikke når hun ikke fikk til. Det var jo det som skjedde. Tenker da på det faglige. Lysten til å gjøre lekser var ikke der.... (tenker....)

"Ida" likte praktiske fag. Skuespill og musikk falt i smak hos henne. Den fødte skuespiller i juleforestillinger, og lignende. Positive tilbakemeldinger på dette, selvfølelsen vokste, stolt av seg selv. Mistet interessen for dette også etter hvert, vanskelig å si hvorfor. Taklet ikke den nye skolen – resultat av reform 97 med gruppearbeid, prosjektarbeid i fellesskap. Mestret ikke dette, følte seg uglesett av de andre, de sa hun gjorde ingenting, fløt på dem. Men hvis hun fikk jobbe individuelt gikk det bedre. Husker en gang hun skulle lage en prosjektoppgave i naturfag, fikk gode tilbakemeldinger, ble veldig stolt over at hun mestret noe....

Mor beskriver her ei jente som hadde store forventninger og en glødende interesse for skolen til å begynne med, men så daler interessen og "Ida" preges av uro og liten innsatsvilje når det gjelder skolen. Hva har skjedd? Mor prøver å se dette i sammenheng med at "Ida" skiftet skole i 4 klasse, samme år som reform 97 ble satt i verk i den norske skolen. Den nye reformen førte med seg en del endringer i form av at det skulle jobbes mer med gruppebaserte prosjekter, og den individuelle oppfølgingen ble kanskje satt litt til side. Dette var vel ikke det mest positive som kunne skje for de barna som hadde store konsentrasjonsproblemer, og som hadde vansker for å tilpasse seg i en gruppe som hadde store forventninger til hver enkelt deltaker når det gjaldt den faglige innsatsen.

Prosjektarbeid ble i følge Dale og Wærness sterkt vektlagt i Læreplanverket for grunnskolen av 1997 (L97). Det viste seg at denne måten å tenke og praktisere tilpasset opplæring på resulterte i at systematisk opplæring i grunnleggende ferdigheter utgjør en relativt liten del av den totale aktiviteten. Det var vel akkurat dette som skjedde i "Idas" tilfelle. Hun fikk ikke individuell oppfølging på det hun gjorde eller ikke gjorde i gruppa, og hennes frustrasjon rundt det å ikke mestre de kravene som ble satt til henne av de andre gruppe medlemmene

førte til at hun vegret for å dra på skolen. Her burde kanskje lærerne vært litt mer på vakt, og vært den enkelte elev bevisst når de skulle jobbe i gruppebaserte prosjektarbeid. Dale og Wærness viser til at det er mange hensyn å ta når man skal tilpasse opplæringen individuelt. Den skal sees i sammenheng med elevenes forutsetninger, men også gi utfordrende oppgaver og påfølgende mestringsopplevelser knyttet til konkrete arbeidsoppgaver og konkret lærestoff. Elevenes selvoppfatning dannes gjennom persepsjon av andres oppfatninger om en, da man speiler seg i andre. Derfor er det viktig å være dette bevisst når man organiserer i grupper, og dette kan være en stor utfordring man må tenke nøye igjennom (Dale og Wærness 2007).

Dette er viktige momenter å ta med seg, og som lærer bør man se hver enkelt elev. Vi må huske at elevene er forbilder for hverandre, og kan vi få dem til å være med å bidra til at hver enkelt av dem utvikler seg ut fra sine egne evner og forutsetninger i slike prosjekt vil det også være med å styrke og fremme et positivt selvbylde. I dag med Kunnskapsløftet som gjeldende læreplan har ting endret seg litt, gruppearbeid og prosjektarbeid er kommet litt i bakgrunnen og det skal fokuseres mer på å tilpasse opplæringen i forhold til den enkelte. Det ble vel gjort en del negative erfaringer ut fra tidligere læreplaner som prioriterte læring i fellesskap i stedet for individuell læring. Det er jo bra for de elevene som kanskje ikke har de beste forutsetningene for å klare å forholde seg til læring i det helhetlige fellesskap slik "Ida" hadde problemer med å takle da hun var elev i skolen. Det viser seg at evalueringer av læreplaner er nyttige, og man må ta hensyn til de erfaringene som gjøres. Det er slik vi forbedrer oss, og vi har en plikt til å være bevisst vårt ansvar for å tilpasse opplæringen til alle.

Det er dessverre slik at ikke alle i skolen gjør dette godt nok i den grad de burde det. Dette gjelder både i dag og tidligere. Dette erfarte "Idas" foreldre når hun gikk på skolen, og far var litt krassere i sin kritikk enn mor når han skulle beskrive "Idas" første skoletid og fremstiller skolen som lite ansvarlige. Han mener at de fraskrev seg sitt ansvar når de prakket skolearbeidet over på dem som foreldre slik han forteller her.

Da hun begynte på skolen, fikk vi ofte tilbakemelding om at det gikk bare bra med henne på skolen. Ledet de andre, var på topp når hun fikk bruke kroppen. Gikk greit første og andre året, forskar seg etter hvert. Var med i det som forgikk, men kunne ofte dette ut. Mitt inntrykk var at skolen prakket mye av skolearbeidet over på oss. Jeg er sjømann av yrke, var mye borte, mye av ansvaret ble overlatt til moren. Vanskelig å få henne til å sitte inne, ville heller være ute, var ikke motivert for en masse lekser.

Far gir her i likhet med mor uttrykk for at det skjedde en endring med "Ida" underveis. Han er kritisk til skolens håndtering av "Idas" mestring av skolearbeidet, og de vanskene hun etter

hvert fikk. Gir et inntrykk av at skolen allerede her fraskriver seg et ansvar når det gjelder "Idas" vansker.

Søster til "Ida" ser ting fra en litt annen side og beskriver ei jente som møtte opp til førskolen og første klasse full av forventning. Det var slik hun kunne huske "Idas" oppstart, og siden hun bare var et barn selv var det ikke sikkert hun så "Idas" uttrykket.

Husker da hun begynte på førskolen, jeg gikk i 6 klasse. Gikk på samme skole. Da hun begynte i første, skiftet jeg skole (ungdomsskolen).

På førskolen skulle hun være sammen med meg. Storesøster vet du... Tror hun gledet seg.

For å få vite litt om når de oppdaget at hun slet med vansker i skolefagene, fikk jeg "Ida" og hennes nærmeste til å si litt om dette. "Ida beskriver dette slik.

Jeg oppdaget etter hvert at jeg slet med matten. Pluss og minus gikk greit, men når det kom til gangning (multiplikasjon) fikk jeg problemer, visste ikke hva jeg skulle svare på... Så når regningen ble avansert ble det vanskelig for deg? Ja, det ble det. Slet du i andre fag? Ikke da.

Hvordan opplevde du den hjelpa/faglige opplæringen du fikk fra lærerne?

Den hjelpa jeg fikk i matematikken opplevde jeg som dårlig. Jeg fikk ikke hjelp når jeg ba om det, de var liksom aldri der... Hjalp andre. Spurte du etter hjelp? Ja, det gjorde jeg. Kanskje de ikke hørte at jeg spurte om hjelp. De var liksom ikke der, og kom de så kom de så sent at timen var nesten over, da var det for sent... Når du fikk hjelp? Forsto du da? Jeg forsto hvis jeg fikk hjelp. Ble satt tilbake i klasserommet når de så at jeg fikk til. Så du fikk ekstraundervisning i faget? Ja, fikk egen lærer en stund. Ble tatt ut av klassen et par ganger. Men ble ført plassert i klassen igjen, og fikk de samme oppgavene som de andre. Hva synes om å bli tatt ut av klassen da? Synes det var bra, for da fikk jeg hjelp og kunne konsentrere meg om det jeg skulle gjøre, mens i klasserommet ble jeg bare sittende og ble ukonsentrert av det andre som skjedde i rommet. Var litt flaut å bli tatt ut av klassen til å begynne med, de andre så da at jeg hadde problemer, men det gikk over etter hvert.

Tanker rundt eventuell frustrasjon i forbindelse med vanskene? Følelse av å bli sett?

Følte noen ganger at jeg ble oversett. Fikk ikke til noe. De kom liksom ikke til meg. Ga opp, gidde ikke å gjøre noe. Det stoppet helt opp, falt i andre tanker. Sånn gikk det gjennom hele skolegangen min. Tror du frustrasjonen skyldes at du ble oversett? Ja, det tror jeg. Når jeg ikke fikk til og ikke fikk hjelp ble jeg frustrert og ga opp. Mistet lysten.

Følte at jeg mestret de andre fagene greit, det var matten jeg slet mest med. Ellers likte jeg musikk, var med på musikkafe, vi bygde en slags gamle ute, dette likte jeg. Praktiske ting likte jeg. Teoretiske fag var det verre med, fikk ikke bruke meg selv på samme måte som i det praktiske. Hendene mine, kroppen min...

”Ida” forteller her at hun fikk problemer i matematikken, og at hun fikk ekstraundervisning i faget. Men måten dette ble gjort på var vel litt både og skal vi tro henne selv. Hun fikk denne hjelpen både i og utenfor klasserommet. I følge henne selv følte hun seg mest vel når hun ble tatt ut av klasserommet. Da fikk hun konsentrere seg i fred, og slapp samtidig unna det å bli iaktatt av de andre klassekameratene. Synes det var flaut å bli tatt ut av klasserommet til å begynne med, det at de andre så at hun hadde problemer gjorde vel kanskje følelsen av å være annerledes sterkere. Men hun var inneforstått med at det var den beste løsningen for henne, og det gikk bra etter hvert.

”Ida” forteller også om følelsen av å bli oversett i klasserommet. Dette førte til at hun ga opp når hun ikke forsto det hun holdt på med. ”*De så liksom ikke meg*” sier hun, og påpeker noe viktig her. Dette er hennes egen subjektive oppfatning av det hun opplevde i sin skoletid, og hun beskriver det akkurat slik hun følte det. Dette påpeker også Thorsen (2005) når hun sier at hvis voksne blir bedt om å beskrive egen skolegang som barn vil den subjektive sannheten som kommer frem være den opplevelsen de har av skoletiden. Lærerne ville nok kanskje sett annerledes på det hele, men i både Thorsens og mitt prosjekt har det vært viktig å få frem elevens egen erfaring av dette. Thorsens informanter forteller om ei skoletid som begynte bra. Problemene dukket opp etter hvert som de faglige kravene ble sterkere, og det ble satt forventninger til læring hos den enkelte elev. Samtlige av disse elevene satt igjen med en følelse av å bli overlatt til seg selv, og fikk ikke tilpasset opplæringen ut fra de mulighetene de hadde. Det å bli oversett faglig, gjorde skolearbeidet vanskelig og førte dermed til at motivasjonen sank (Thorsen 2005). Det er jo akkurat dette ”Ida” også forteller når hun beskriver følelsen av å bli oversett i klasserommet, og at hun til slutt ga opp når hun ikke forsto det hun holdt på med. Dette er jo betenkelig når man vet at motivasjon er en viktig forutsetning for å kunne fremme læring av ny kunnskap. Det er jo kjent at i en travel skoledag har lærerne mye å gjøre og mange å ta seg av, men det er allikevel viktig å ivareta enkeltindividene på best mulig måte.

Foreldrene ble også spurt om når de oppdaget at ”Ida” hadde vansker i skolefagene, og om de gjorde noen henvendelser til skolen angående dette.

De har litt ulik oppfatning av ”Idas” vansker. Mor forteller at hun begynte å ane litt uråd, og tenkte at det måtte være mer bak ”Idas” vansker enn bare at jenta hennes var lat når det gjaldt skolearbeid. Slik forteller hun om sin opplevelse av det hele.

Mor

Oppdaget at det måtte være noe mer enn bare at hun ikke orket å gjøre skolearbeid. Hadde fulgt med på tv programmer om ADHD, og tanken slo meg at hun kanskje kunne ha det. Hun hadde jo bestandig vært aktiv, og nå fikk hun konsentrasjonsproblemer i tillegg. Jeg sa det flere ganger, til skolen, men de var ikke enige i det. De sa rett ut at det hadde hun ikke. Hun var lat, en "stempelfølelse" som ikke gjorde ting bedre for "Ida". Når hun skulle skrive stiler, skjønte hun ikke hva hun skulle gjøre. Så lenge de sto over henne i timene gikk det greit, men så snart de forlot falt hun i egne tanker og satt å så ut av vinduet. Jeg gjorde mange ganger leksene for henne jeg, bare for at hun kunne vise dem at hun hadde gjort dem.... (tenker).... jeg var forvilt og sint, pratet med henne om det.

***Bebreidet du deg selv?** Ja, visste jo at det var galt at jeg gjorde lekser for henne, men ville så gjerne hjelpe henne det jeg kunne for å unngå at hun fikk skjenn på skolen. **Var det for å redde henne?** Ja, men kanskje meg selv også. Var frustrert.*

Mor så tidlig at "Ida" hadde problemer med skolefagene, og tenkte at det kanskje var noe som var årsaken til at hun vegret seg for å gjøre skolearbeidet sitt. Moren tok opp sine bekymringer med skolen, men de sa at "Ida" bare var lat og ukonsentrert. Men moren så jo at jenta hennes hadde problemer ikke bare i matematikk, men også i norskfaget når det gjaldt lesing og skriving. "Ida" skjønte ikke hva hun skulle gjøre, og ga fort opp. Hun måtte følges tett opp med leksene, og da kom frustrasjonen til syne i form av sinne og fortvilelse. Mor innrømmer at hun hjalp henne med leksene mange ganger, samtidig som hun visste at det hun gjorde var feil. Dette for å redde "Idas" selvfølelse, men også sin egen. Følelsen av at det var hun som mor som sviktet var stor. Skal det være sånn da? Bør ikke vi som lærere i skolen være lydhøre for det foreldrene sier. De er tross alt våre viktigste samarbeidspartnere, og er vel de som kjenner barnet sitt aller best.

Rønhovde omtaler akkurat dette i sin bok, og viser til Pål Zeiner (overlege ved Sogn senter for barne- og ungdomspsykiatri) som i et foredrag i 2001 sa at fagfolk må bli flinkere til å ta innover seg den hittil ukjente tilstanden HPM (Hør På Mor). Med dette mente han at det ikke bestandig er den beste strategien å avvise foreldre med at "*dette går nok over, vokser det av seg, osv.*", men heller være oppmerksom på om det er store avvik i forhold til uro/hyperaktivitet og aggresjon hos barnet. Etter hvert som barnet vokser og begynner på skolen vil disse avvikene gjøre seg mer gjeldende, og de får større vansker i forhold til konsentrasjon/oppmerksomhet og aktivitetsnivå. De faglige vanskene blir mer tydelig fordi de fleste barn med ADHD får problemer med arbeidsminnet (husk/forståelse) og

konsentrasjonen. Ca. 20-30 % av ADHD- barn har spesifikke lærevansker, og de fleste tilfellene er det snakk om lese- og skrivevansker, og/eller matematikkvansker (Rønhovde 2004). Alt dette stemmer jo med den diagnosen "Ida" sitter igjen med i dag, og jeg er av den oppfatning at i hennes tilfelle burde skolen selv ha sett at hun hadde store faglige vansker, og de burde vært lydhøre overfor det mor hadde å si i stedet for å avvise henne slik de gjorde.

Far beskriver sin opplevelse slik:

Far

"Ida" hadde konsentrasjonsproblemer. Slet spesielt med matematikken. Ble besluttet at hun skulle få ekstra undervisning i matematikk. Etter at hun hadde vært hos PPT. Læreren hun hadde på skolen, skulle jo være en gammel og erfaren lærer og skulle jo ha peiling, dette viste seg å ikke holde stikk. Mange rare beslutninger ble tatt, kan ikke akkurat si meg enig i alt de gjorde.

*Fikk ekstra undervisning i matte. En ufaglært person fikk ansvaret for det. Holdt på med forskjellige ting. Tror ikke hun visste hva hun holdt på med. Ble ikke bedre, forverret seg heller. Etter at "Ida" var ferdig på ungdomskolen fikk vi en henvendelse fra samme person om vi hadde tenkt på å søke henne inn i en spesialklasse ved en av området's videregående skoler. Elevene her hadde blant annet psykisk utviklingshemming. Så der ble vår "Ida" kategorisert til å ha veldig svake evner. Det gjorde vondt å få høre dette, men det var samtidig rystende å høre det fra en person som burde vite hva hun holdt på med. Skuffet, så bare elendighet. **Fikk hun annen tilpasset opplæring?** Nei, det var heller lite. Ble avfeid når vi sa noe. Lærerne hadde rett, visste hvordan det skulle være.*

Far forteller at "Ida" hadde store konsentrasjonsproblemer, og slet spesielt med matematikken. Hun fikk ekstraundervisning i faget, men far er kritisk til at en ufaglært person (assistent) fikk ansvaret for dette. Han kommer også med et eksempel på en uttalelse om at "Idas" evner var så svake at hun burde kanskje gå i en spesialklasse når hun skulle over på videregående med tida. Dette gjorde vondt for foreldrene å høre. Vi som lærere skal ivareta elevene, men også foreldrene. De er våre viktigste samarbeidspartnere, og derfor bør vi være profesjonelle nok til ikke å si ting som kan virke nedlatende eller sårende på noen. Det er ikke bestandig man tenker over hva man egentlig sier, og det er kanskje ikke så vondt ment. Men for de det gjelder har det kanskje stor betydning.

Det foreldrene nå har fortalt viser at allerede tidlig i barneskolen begynte vanskene til "Ida" å gjøre seg gjeldene. Mor mener at "Ida" hadde problemer i flere fag enn matematikk, mens far nevner matten som hovedproblemet. Det som blir viktig å ta hensyn til her er at mor var

sammen med "Ida" hver dag når leksene skulle gjøres, og derfor er det vel naturlig å tro at hun så en større helhet enn det far gjorde som var mye borte i forbindelse med jobb. Mor sier at hun gjorde gjentatte henvendelser til skolen, og prøvde å finne en forklaring på hvorfor "Ida" hadde store konsentrasjonsproblemer og lærevansker. Skolen var etter begge foreldrenes syn ikke så veldig imøtekommende, og ville begrunne hennes faglige svakheter med at hun var ukonsentrert og lat. Dette skapte frustrasjon hos foreldrene, og de bebreidet seg selv for at barnet deres hadde problemer i skolen. Dette er jo i skarp kontrast til hvordan man bør opptre i følge Zeiner og Rønhovde (Rønhovde 2004).

"Idas" søster ble bedt om å si litt om hun så noen endringer hos sin lillesøster i løpet av barneskolen, og om det var noen personlige forandringer å se allerede der. Etter litt tenkning konkluderte hun med følgende.

Litt langt tilbake... Slet etter hvert med fagene, husker ikke helt til å begynne med. Husker ikke at hun sa noe til meg. Men det er ikke alle som har vært like snille mot henne. Ikke akkurat mobbing, men de var ufine med henne. Så at dette skjedde når vi var ute. (tenker)

Når hun slet med fagene, merket man at hun ble sint, frustrert. Husker det. Tror det var et sinne mot seg selv for at hun ikke fikk til, matematikken...

Her kommer det frem at det skjedde en del i barneskolen som ikke var så bra, ikke bare sett ut fra et faglig ståsted, men også når det gjaldt det sosiale. Ting skjedde i friminuttene i følge "Idas" søster. Hun kaller det ikke direkte for mobbing, men at de var ufine mot "Ida". Dette gjorde vel kanskje ikke heller skoledagene noe lettere for henne.

I dag er det et stort fokus på tilpasset opplæring og rett til spesialundervisning. De fleste foreldre i dagens samfunn er inneforstått med hva dette innebærer. Dette er jo ikke akkurat nye begreper i skoleverden, og derfor hadde jeg lyst til å spørre "Idas" foreldre om hva de visste om dette, og om de fikk noen informasjon om det fra skolens side. De virket litt usikre, men mor svarte som følger:

Mor

Dårlig med informasjon fra skolen. Visste jo at hvis man fikk en diagnose og PPT var involvert kunne man få hjelp. Det skolen gjorde var å ta kontakt med PPT fordi "Ida" hadde problemer med matematikken. De så at hun ikke forsto det hun gjorde. Var der og ble testet. De sa at hun ikke klarte å samordne det praktiske og teoretiske. Konstaterte dyskalkuli, matematikkvansker

Hva ble gjort i forhold til dette fra skolens side?

*Da fikk hun ekstra undervisning i matte, dette var i barneskolen, i 5 klasse. **Gikk det bedre med matten når hun fikk hjelp?** Vet ikke, tror det var begynt å skli ut allerede da (tenker...).*

Eksisterte det IOP? (Virker usikker, derfor forklarer jeg hva dette er)

Husker ikke å ha sett noen plan... mulig at det havnet på skolen, vi fikk kun beskjed om at hun fikk ekstra undervisning i matte. Ble tatt ut av klassen, på et eget rom. Syntes ikke det var helt greit.

*Greit å være for seg selv, men det å bli tatt ut av klassen var vanskelig. Følte seg nok enda mer utenfor. Men det var jo flere som ble tatt ut. **Var hun i ei gruppe da?** Nei, var alene.*

Ellers? Hvordan var hun i de praktiske fagene? (Musikk, gym, m.fl.)

Veldig aktiv, når de var ute aktiviserte hun resten av klassen. Var i sitt ess, ei anna jente kom frem. Trivdes med seg selv.

Her ser vi at foreldrene er usikre på hva begrepene betyr, men de vet kanskje litt om hva dette innebærer, når mor poengterer at hvis man har en diagnose får man hjelp. Men informasjonen de fikk fra skolen angående dette var heller fraværende. Skolen tok jo selv initiativ i forhold til "Idas" matematikkvansker og søkte henne til PPT, men foreldrene har ingen papirer som tilsier at "Ida" er utredet for dette. Foreldrene kan heller ikke huske å ha hørt om, eller sett noen IOP som beskriver målene som skal ivaretas når det gjelder "Idas" oppfølging i forbindelse med matematikkvanskene. Dette belyser jo en svikt i systemet.

Opplæringsloven av 1998 er jo veldig klar på dette. Når det gjelder rett til spesialundervisning står det i § 5-1 at de elevene som ikke har eller kan få et tilfredsstillende utbytte av det ordinære opplæringstilbudet har rett til spesialundervisning. Her blir det også sagt at i vurderingen rundt opplæringstilbudet som skal gis skal det legges vekt på utviklingsutsiktene til eleven. Tilbudet skal også gi eleven et forsvarlig utbytte av opplæringen i forhold til andre elever, samt i forhold til de opplæringsmålene som er realistiske for eleven. § 5-3 viser til at det skal foreligge en sakkyndig vurdering rundt elevens behov før kommune/fylkeskommune gjør vedtak om spesialundervisning/spesialpedagogisk hjelp. Dette sett i forhold til elevens utbytte av ordinært opplæringstilbud, lærevansker/andre særlige forhold, realistiske opplæringsmål, hjelpetiltak innenfor ordinært tilbud, samt et forsvarlig tilbud for eleven (Opplæringsloven 1998). I "Idas" tilfelle fikk skolen og foreldrene i fellesskap en sakkyndig vurdering fra PPT på at hun hadde dyskalkuli, altså matematikkvansker. Dette førte til at "Ida" fikk ekstraundervisning i faget både i og utenfor klasserommet. Dermed fikk hun jo en form for spesialundervisning slik jeg ser det. Det burde imidlertid vært en IOP (individuell opplæringsplan) i forhold til dette, og det er alvorlig hvis det er som foreldrene sier at de verken har sett eller hørt om en slik plan. Hvis det nå skulle være slik at en slik plan har

eksistert på ”Idas” tidligere skole, har de sviktet ved og ikke involvere foreldrene i denne. For ordens skyld må jeg si at jeg har ikke undersøkt med skolen om det eksisterte en IOP fordi jeg tror at en slik henvendelse ville gjøre ting vanskeligere for mine informanter og den historien de har fortalt. Men hvis jeg velger å tro på det mine informanter sier, så kan man trygt si at skolen ikke har vært sitt ansvar bevisst her.

Opplæringsloven er jo som tidligere nevnt i oppgaven også veldig klar på ansvar i forhold til sakkyndig vurdering. I § 5-4 heter det at eleven/foreldrene kan kreve at skolen gjør de undersøkelser som er nødvendige for å finne ut om eleven trenger spesialundervisning, og eventuelt hvilken opplæring det er behov for. Undervisningspersonalet skal også vurdere om en elev trenger spesialundervisning, og underrette rektor om dette når slike behov er til stede. I slike tilfeller må eleven og foreldrene gi sitt samtykke til det før eventuell utredning settes i verk. Tilbudet eleven får skal så langt råd er utformes i samarbeid med eleven og foreldrene da deres syn skal legges stor vekt på (Opplæringsloven 1998). Når det gjelder ”Ida” har skolen delvis vært sitt ansvar bevisst her, når de i samråd med foreldrene kontaktet PPT i forhold til matematikkvansker, og som resultat av det ga henne ekstraundervisning i faget på slutten av barneskolen. Men slik jeg tolker ”Idas” problemer burde det vært gitt en tettere oppfølging på flere områder enn bare matematikken. Hun hadde i følge mor problemer i forhold til lesing og skriving, og burde kanskje allerede på daværende tidspunkt vært utredet for dette også. Spesielt med tanke på at hun senere i livet får en ADHD diagnose hvor hun også har lese- og skrivevansker i tillegg til dyskalkuli.

5.3 Tema 3: Ungdomsskole/VGO (videregående opplæring)

I dette temaet ville jeg vite litt mer om hva som skjedde med ”Ida” når hun begynte i ungdomsskolen og etter hvert når hun skulle over i videregående opplæring. Det var vel i ungdomsskolen at ”Idas” problemer begynte å tårne seg opp for alvor.

”Ida” beskriver først litt om hvordan det var å begynne i ungdomsskolen, og hvordan hun taklet at det ble stilt større krav til henne faglig.

Hvordan var det å begynne i ungdomsskolen?

*Det var tøft. Kom igjen i et nytt miljø. Røffere. Skulle være stor. Mobbingen begynte da. **Ble du mobbet?***

*Ja, de mobbet meg for at jeg oppførte meg litt annerledes enn dem. **Hvorfor gjorde de det tror du?** Jeg*

var vel ikke sånn som dem regner jeg med. Jeg var en guttejente, og hadde andre interesser enn sånn typiske jenteting. De snakket om sminke og gutter, det interesserte ikke meg. Jeg var mer opptatt av biler og sport, skigåing, motorer, etc. Det ble ikke godtatt, når man kom som jente på ungdomsskolen skulle man ha de interessene som de andre jentene hadde. Jeg ble mobbet for at jeg var annerledes, de ropte "du gutten" etter meg, sa aldri navnet mitt lengre. **Var det jentene eller var det alle som mobbet?** Det var jentene, guttene aksepterte meg for at jeg hadde samme interessene som dem. Ble mobbet i hele ungdomsskolen, ga seg litt i russetida.... Fikk guttenavn på lua mi (Solskjær, fotballspilleren). Det var helt ok for meg, han var jo en av de gode fotballspillerne. (Ler)

Hva gjorde denne mobbingen med deg?

Den tærte jo på, jeg ble mobbet for at jeg var den jeg var. Det gjorde vondt for det var denne personen jeg ville være, det var meg liksom. De mobbet meg og sa at jeg ikke skulle være sånn jeg var. Jeg trakk meg derfor unna jentene, og søkte over til guttene. Men jeg var allerede da nedbrutt. Måtte bygge meg opp igjen, få tro på meg selv igjen. Jeg fikk aksept for den jeg var hos guttene, men jeg tok til meg det som skjedde. Ville ikke si noe om dette til mamma dem, ville ordne opp selv.

Hvordan taklet du at det ble stilt større krav til deg i forhold til faglige prestasjoner?

Det ble litt tøffere enn på mellomtrinnet. Det ble mer å gjøre, nye måter å gjøre ting på, blant annet nye regnemåter i matte. Problemene mine ble verre, både på skolen og med leksene mine hjemme. Spesielt matte, taklet norsk og engelsk greit. Historie og kristendom likte jeg ikke. **Hvorfor unngikk du leksene?** Det var fordi jeg ikke fikk til, og ville derfor ikke gjøre det.

Her gir "Ida" en beskrivelse av hvordan hun hadde det når hun begynte på ungdomsskolen. Det var tøft i følge henne selv. Hun fikk større faglige problemer, og mobbingen som hun selv sier tiltok bare mer og mer. Hun visste at hun var annerledes enn det som var forventet av henne i miljøet, men ville gjerne være den hun var. Kanskje det var hennes trygghet, og hennes holdepunkt når det gjaldt egen selvtilit. Dette gir jo en personlig knekk, og det skal litt rygg til å bære alt som skjer. Man kan jo spørre seg hva denne tida har gjort med "Ida" og hennes selvtilit. Vil jo tro at denne mobbingen har satt sine spor.

Dette er ikke noe som er særegent for bare "Ida", fordi Thorsen (2005) viser til at også hennes informanter forteller om mobbing i skolen fordi de følte seg annerledes enn de andre elevene. Mange av dem fikk atferdsproblemer og begynte å skulke skolen. De tok igjen med aggresjon, og forsvarte seg blant annet med kjefting og slåssing. En av informantene forteller om hvordan han tidlig ble mobbet både på grunn av sitt utseende og sine faglige vansker i matematikk og norsk. Flere fortalte også om at de etter hvert ble mer og mer sårbare, og det

skulle lite til før de reagerte. Thorsen sier også at egenverdet, altså vurderingen av egne ferdigheter formes mye gjennom andres vurdering og verdsetting av deg som person. Vår egen selvfølelse styres i sterk grad av våre egne forestillinger om hvordan vi opplever andres blikk. Det sosiale samspillet med de andre i klassen og deres eventuelle negative holdning til elevens faglige ferdigheter speiler deres egen selvforståelse av vanskene. Ungdomstida er fra før en sårbar og vanskelig tid for mange, og for de som ikke hadde lært de skolefaglige ferdighetene ble det ekstra vanskelig i følge Thorsen (2005). Dette er akkurat de "Ida" også beskriver når hun forteller om mobbingen på ungdomsskolen. Følelsen av å være svak faglig og annerledes av den grunn var tung å bære, samtidig som hun ikke fikk aksept for den hun var. Ble jo mobbet for at hun ikke var som de andre, var mer guttejente enn ei typisk jente som de andre forventet at hun skulle være. Hun forteller også om svakhetsfølelsen når hun fikk ekstraundervisning i klasserommet. Dette gjorde vondt, og hun likte ikke at de andre så på henne, og betraktet henne for å være annerledes enn dem.

Erling Roland stiller spørsmålet om mobbing har en sammenheng med skolefaglige prestasjoner i sin bok *"Mobbingens psykologi"*. Det han kommer frem til er en interessant bemerkning. Han sier at det er mulig at dårlige skoleferdigheter er en risiko i seg selv, men det er neppe sannsynlig at det er den eneste grunnen til mobbingen. Derimot er det som kjent en ganske sterk sammenheng mellom intelligens og skoleprestasjoner, og dermed er det sannsynlig at god forstand beskytter. Roland mener at plagerne vil være forsiktig med å utfordre en som kan forsvare seg verbalt, slike skoleflinke elever ofte kan (Roland 2007). Dette tror jeg også stemmer bra, og jeg tror at det er flere årsaker til at elever mobbes i skolen. I "Idas" tilfelle var nok hennes skolefaglige ferdigheter en del av årsaken til mobbingen, men det var nok mest at hun var annerledes enn de andre når det gjaldt utseende og interesser. I ungdomssalderen skal vi jo helst følge trenden, og hvis vi ikke gjør det er vi nok disponible for å bli ertet for det. "Ida" forsto dette, men hadde ikke lyst til å endre seg ut fra hva som ble forventet av henne, og dermed ble hun mobbet. Men hennes svake selvbilde skinte nok i gjennom, og dette fikk nok de som mobbet henne til fortsette med det de gjorde. Roland (2007) sier også at et lavt selvbilde er med stor sikkerhet en risikofaktor for å bli mobbeoffer. Grunnen til det er at et lavt selvbilde merkes utad, og dette vet plagerne å utnytte når de får mulighet til det. "Ida" reagerte i følge henne selv med og enten bli sint, eller så trakk hun seg bare unna. Hennes svakhet når det gjaldt selvfølelsen ble da gjenstand for ny mobbing vil jeg tro. Det er ofte at følelse av frustrasjon og nedverdiggelse er en utløsende årsak til påfølgende sinne og aggresjon i følge Roland (2007). Det var nok det som skjedde med "Ida".

Det jeg lurer litt på i denne sammenheng er hvor mye visste skolen om hva som foregikk. "Ida" ga uttrykk for at hun ville ikke involvere verken lærere eller foreldrene i det som skjedde. Dette ville være med på å gjøre henne enda svakere i forhold til de som mobbet henne. Skolen "Ida" gikk på var liten, og derfor burde det som foregikk være synlig for lærerne. Imsen påpeker i sin bok "Elevens verden" at skolen har en viktig oppgave med hensyn til å utvikle eleven som person, men også følelsesmessig, skapende og sosialt. Skolen har en identitetsskapende funksjon i den forstand at den skal bidra til å støtte opp under elevens allsidige utvikling på en positiv måte. Hun viser til George H. Meads teori om hvordan selvet dannes som en del av den sosiale prosessen, når hun sier at selvet er bærebjelken i vårt indre, og fundamentet vi står på. Dette er noe vi verner om med forsvarsmekanismer og som vi kjemper for å holde inntakt. Selvet beskrives som aktivt og dynamisk. Det samordner opplevelser, regulerer atferd i forhold til de sosiale omgivelsene, og bevarer oss selv som et integrert hele. Selvoppfatningen dannes (i følge Mead) gjennom et samspill mellom ytre vurdering fra andre og indre egenvurdering. Vi speiler oss sosialt i hverandre, og på grunnlag av andres reaksjoner på oss selv "lever vi oss inn i" hvordan andre vurderer oss (også kalt Meads speilingsteori). Imsen snakker også om de signifikante andre, som (i følge Mead) er de personene som er rundt oss og som har betydning for vår egen selvoppfatning. Dette kan være familie, venner, lærere, osv. (Imsen 1998). "Ida" prøvde i følge henne selv å ivareta sin egen personlighet, eller selvet som Imsen og Mead beskriver her. "Ida" ville fortsette å være den hun var, men ble nok preget av holdningene til hennes person av de som var rundt henne. Så de signifikante andre har stor betydning for selvoppfatningen, og vi endrer vårt selv bilde ut fra det uansett om vi ønsker det eller ikke. Dette preger nok "Idas" selv bilde den dag i dag. Dette vil hun si mer om senere når hun forteller om sin livssituasjon i dag.

"Ida" og hennes foreldre ble også spurt om hun fikk tilbud om tilpasset opplæring i ungdomsskolen slik at hun hadde mulighet til å følge med i undervisningen. "Ida" først, deretter mor og far:

"Ida"

*Nei, det følte jeg ikke at jeg fikk. Det var mest lagt opp til at man skulle klare seg selv. Det kom en ekstra lærer av og til. Men hun forsvant fort igjen. De gangene hun var der, flokket de andre seg rundt og stirret. Likte ikke det, liker ikke at andre følger med på det jeg gjør. **Følte du et ubehag?** Ja, følte at*

jeg ble overvåket av klassekameratene mine. Du ble tidligere tatt ut av klasserommet for å få ekstraundervisning? Av de to, hva syns du var best. Å bli tatt ut av klasserommet.

Ga du noen gang uttrykk for din egen situasjon til dine foreldre, søsken, lærere, venner, etc.? Nei, jeg snakket ikke så mye om det. Ville heller holde det for meg selv. Ser jo i dag at jeg burde heller sagt noe. Jeg ville ikke involvere andre i mine problemer, det jeg ikke fikk til... Flaut. Ville ikke at de skulle vite det om meg, min hemmelighet. Hvis jeg hadde turt og si noe, hadde jeg kanskje fått mer hjelp, blitt flinkere enn det jeg er. Kanskje jeg til og med hadde klart en jobb som hadde med økonomi å gjøre. (Humrer litt)

”Ida” forteller her om endringer når det gjelder ekstra undervisning. I ungdomsskolen var det mer fokus på at hun skulle få hjelp fra en ekstralærer i klasserommet. Læreren kom og gikk i følge ”Ida”, og hun synes det var bedre å få hjelp utenfor klasserommet enn i det store fellesskapet. Hun holdt sine problemer for seg selv, og sier at hun ønsket ikke å snakke med noen om det. Det var flaut å involvere andre, det var jo hennes hemmelighet som hun selv sier det. Angrer litt på det i dag, men det var vel kanskje en måte å beskytte seg selv på daværende tidspunkt.

Mor og far har også noen meninger om ”Idas” tid i ungdomsskolen. Og på spørsmål om hun fikk noen hjelp her i form av tilpasset opplæring svarte de som følger:

Mor

Ikke noe annet enn hjelp i matematikken, gikk fortsatt på samme skole og var fortsatt lat i følge lærerne. Fantest det en IOP nå? Nei, tror ikke det.

*Ga hun uttrykk for egen frustrasjon? Ville ikke gjøre lekser, sa ofte at hun ikke forsto. Hadde ikke tid til å sitte stille. Det viktigste var å komme seg ut, være i aktivitet. Klarte ikke å sitte i ro over lang tid. Det å sitte i ro og være tvungen til å skrive og lese, var pyton. Ville ikke gå på skolen, sa hun hadde vondt i magen, om det var reelt bestandig er vanskelig å si. Men hun hadde det ikke så greit på skolen, ble hakket på av andre elever... synes hun var dum fordi hun ikke forsto, var stygge med henne. Spesielt ute, lekte med guttene, likte å gjøre røffe ting, spille fotball, (tenker...) ble uglesett av jentene fordi hun var sammen med småungene..., ertet henne for det, fortalte om dette hjemme. **Hvordan var det med venner?** Helst de som var mindre, ble sett opp til av disse. Hadde kontakt med sine klassekamerater, men de var ikke venner. **Hjemme da?** Ikke så mange, omtrent på samme alder, helst gutter.*

Mor forteller her om ei jente med stor skolevegring. Hun ville ikke gjøre leksene, og ville ikke gå på skolen. Påsto at hun hadde vondt i magen. Mor visste at det pågikk en del plaging i skoletida, og tror nok at dette i sammenheng med alt det andre gjorde at ”Ida” ikke ville på skolen.

På spørsmål om engasjement fra lærerne og skolens side svarte hun slik:

***Hvordan var engasjementet fra lærernes og skolens side?** De gjorde ingenting, det var "Ida" det var feil med, følte at det var meg og det var noe feil med. Tok det innover meg. Var på tur en gang, hadde fått lege til å søke "Ida" til psykolog, på eget initiativ, fikk tilbud om å komme, men jeg trakk meg... Dette var i den tida hun begynte på ungdomsskolen. Tenkte at det var oss det var noe feil med, siden de (skolen) påsto at det ikke var noe, derfor trakk jeg meg.*

Var du redd for noe (resultat)?

Nei, tror bare at siden de hadde imprentet oss med at det ikke var noe, måtte det være oss det var noe feil med. Tenkte at jeg var ei dårlig mor som ikke klarte å få henne til å henge med på skolen. Ga rett og slett opp i denne tida, hvorfor vet jeg ikke, tror at jeg møtte slik motstand fra skolens side at jeg bare stoppet opp, resignerte.

***Ville du gjort det annerledes i dag?** Ja, jeg er litt tøffere i dag. Jeg ville sagt at det skulle blitt sjekket, ville ikke gitt meg.*

Far

*Fikk ingenting annen ekstraundervisning enn i matematikken. PPT var jo inne i bildet, men vi synes ikke det ble noe bedre av den grunn. **Fikk dere noen papirer fra PPT?** Fikk ingenting, vet bare at de hadde vært der. **Fantes det noen IOP?** Vet ikke, fantes kanskje....*

Hvordan var engasjementet fra lærernes og skolens side?

Vil ikke si at de ikke prøvde, men det fungerte ikke så bra. Ble ikke så mye bedre.

Foreldrene er kritiske til skolens håndtering av "Ida" og hennes vansker. De prøvde i samtaler med skolen å si hva de syns, og at de trodde det kanskje var noe som gjorde at "Ida" hadde slike store problemer. Mor ymtet frempå om mulig ADHD men ble blankt avvist av skolen. Derfor ga de som foreldre opp, og tok heller skylda for sitt barns vansker innover seg i stedet. Det interessante her er at hvis dette hadde vært i dag, ville de ikke gitt seg, men stått på for å finne ut av ting. Men skal det nå være slik? Er det foreldrene som skal sitte inne med den største kompetansen når det gjelder årsaker til lærevansker? Forventes det at de skal kunne ha kompetanse nok til å tenke at kanskje mitt barn har lese- og skrivevansker fordi han/hun har problemer med å uttrykke seg skriftlig, eller at problemer med regneforståelsen kan kanskje være en forløper til matematikkvansker. Nei, skolen og lærerne har et ansvar her etter min mening. De bør sitte inne med kompetanse på hva som forventes faglig av sine elever, og hvordan denne utviklingen normalt sett skal være. Hvis ferdighetene er lavere enn forventet bør man gjøre noe, og i de tilfeller man selv ikke har kompetanse nok til å finne årsaken bør

man søke den hos andre instanser, som f.eks. PPT (Pedagogisk Psykologisk Tjeneste) og BUP (Barne – og ungdomspsykiatrisk poliklinikk). Dette omtales jo som tidligere nevnt i Opplæringsloven av 1998, hvor ansvaret skolen og lærerne har blir diskutert i § 5-4.

Kompetanse er viktig, og dette er noe lærerne bør ha i følge Grete Dalhaug Berg og Kari Nes som i 2007 ga ut en artikkelsamling, Kompetanse for tilpasset opplæring. Flere forskere har bidratt med artikler. Berg og Nes viser til Kunnskapsløftets satsing på kompetanse og kompetanseutvikling der de sier at bedre tilpasset opplæring stiller store krav til skolen som lærende organisasjon, og dermed også til en kompetent og tydelig ledelse. Forutsetninger for tilpasset opplæring er lærerkompetanse, organisering og ledelse. Lærerens kompetanse skal omfatte både fagkunnskap og evne til å formidle faget, valg av arbeidsformer og pedagogiske metoder. Dette skal være tilpasset elevenes alder og forutsetninger. Opplæringen skal i utgangspunktet skje innenfor fellesskapet, men det er også viktig å ta hensyn til enkeltindividet i tilretteleggingen (Berg og Nes 2007). Her kommer det tydelig frem at hvis en tilpasset opplæring skal fungere optimalt bør lærerne ha kompetanse til å se individets behov, og kunne tilpasse undervisningen til det beste for personen både faglig og sosialt. Her fokuseres det på viktige ting, og det støtter opp om det jeg sier når jeg mener at skolen og lærerne i "Idas" tilfelle burde hatt en større kompetanse på faglige vansker. De burde søkt kompetanse hos andre der de selv følte de kom til kort. I stedet avfeide de foreldrene, og de igjen trakk seg tilbake fordi de til slutt måtte godta at skolen måtte jo vite hva de snakket om.

"Ida" skulle etter hvert over i videregående opplæring, og jeg hadde derfor lyst til å vite litt mer om hvilken studieretning hun valgte, og om hun fikk noen veiledning fra skolens side i forhold til dette valget. Her ble både "Ida" og hennes foreldre bedt om å svare på følgende spørsmål.

"Ida" først:

Ved overgangen til videregående fikk du da mulighet til å velge ut fra interesse. Hva valgte du?

*Det var mamma og pappa som bestemte hva jeg skulle gå da jeg begynte på videregående. Jeg gjorde det. Gikk grunnkurs naturbruk (har med gårdsbruk å gjøre). **Hva kunne du egentlig selv ha tenkt deg da? Mekanisk (kontant svar).***

Men du valgte det som de andre sa? Ja, fordi de sa at dette kunne passe best for meg siden jeg var så glad i dyr. Er dette noe du angrer på i dag? Ja, spesielt at jeg gikk Vk 2, allsidig landbruk, siste året.

Her sier "Ida" at valgte studieretning på videregående ut fra hva andre synes var best for henne. Hvis det hadde vært opp til henne selv, ville hun valgt annerledes og ut fra egen interesse.

Mor og far svarte slik:

Mor

Det fikk hun, valgte landbruksskolen, der var det mest aktiviteter, det var jo teorien som stoppet henne. Dette var jo en praktisk retning, og det likte hun. Der var lærerne på ungdomsskolen enige med oss. De så at det mestret hun, sa at hun var en ener der. Når de var på turer, var det ofte hun som tok seg av de mindre elevene og aktiviserte dem.... Trengte ikke så mye oppfølging i de praktiske fagene, mestret dette bedre på egen hånd.

Far

Det var vel representanter fra vgo fra blant annet landbruksskolen som "Ida" valgte. Hun likte praktisk arbeid hvor hun fikk bruke kroppen, og likte dyr, derfor valget. Interesse. Søkte på særskilt grunnlag.

Det kommer tydelig frem her at foreldrene og skolens lærere hadde en viss påvirkning i forhold til "Idas" valg når det gjaldt valg av studieretning i videregående skole. Hun selv ville egentlig valgt annerledes. Her gjorde hun det andre mente var best for henne.

Hvordan ble så tida i videregående for "Ida"? Ble hun fulgt opp i forhold til vanskene sine her? Hun avbrøt videregående til slutt, hva var årsaken til det?

"Ida"

Har du noen tanker rundt tida i videregående skole?

Det var ei fin tid. Måtte søke på særskilt grunnlag første året. Var mye borte det andre halvåret. Jeg slet med fagene og oppgavene jeg fikk. De var vanskeligere og tyngre enn de hadde vært på ungdomsskolen. Taklet ikke overgangen, det var ikke vanlig matte lengre, men økonomi (prosjenter, etc.)

Fikk du noen form for tilpasset opplæring/undervisning her?

Nei, ble på nytt sittende for meg selv med mine problemer. Så du forskjell på hva du mestret i forhold til det praktiske kontra det teoretiske? De praktiske fagene gikk fint. Fikk til og fikk positiv tilbakemelding. Det styrket meg, fikk bedre selvtillit. Tenkte at nå går det bra, skulle bare fortsette sånn. Men i det teoretiske slet jeg og fikk høre at jeg måtte skjerpe meg, du må bli bedre, gjøre leksene dine...

***Du sa at du var mye borte? Var du syk eller skulket du?** Jeg skulket, men sa jeg var syk. Sa på skolen at jeg var dårlig og at jeg måtte gå hjem. Til mamma dem sa jeg at jeg ikke hadde lekser. Lurte alle rundt meg. Ville ikke si at jeg slet, sa at det gikk bra, sa at jeg hadde gjort leksene til alle. Det eneste jeg var ærlig om var det praktiske arbeidet, fordi det mestret jeg.*

Det praktiske gikk bra, det teoretiske dårlig. Snakket med rådgiver.

Ville ha studiekompetanse og ble anbefalt å velge den linja jeg valgte (allsidig landbruk) fordi der fikk jeg studiekompetanse. Underveis fikk vi beskjed om at vi ikke fikk det allikevel, da ga jeg opp....

(Oppgitt) For å få studiekompetanse måtte jeg valgt en annen linje, og der var det mer teori. Bare på den linja jeg valgte var det nesten ingenting praktisk, men mest teori. På to uker var vi to ganger i fjøs, og resten gikk til teori. Det ble for mye skriving og lesing for meg. Mestret ikke lengre....

Du avbrøt videregående. Hva var årsaken til det?

Jeg slet for mye med leksene, ble for mye tull på skolen, mestret ikke teorien. Så at det å sitte og skrive hele tiden var ikke noe for meg. Ville jobbe, holde på med praktiske ting.

Ida snakker om tida i videregående som ei vanskelig tid. Kravene ble større og miljøet ble tøffere. Hun ble igjen overlatt til seg selv, og læreveskene ble enda vanskeligere å takle. Til slutt ga hun opp og begynte å skulke timene. Fraværet ble til slutt så stort at hun måtte avslutte skolen.

Foreldrene ble også spurt om "Ida" ble fulgt opp i forhold til sine evner/faglige prestasjoner i videregående opplæring, og om hva de mente var årsaken til at hun sluttet i videregående?

Ble hun fulgt opp i forhold til sine evner/faglige prestasjoner i videregående?

Mor

Ja, hun fikk det, i matematikk, i allefall til å begynne med, er litt usikker når det gjelder siste året. Fikk hjelp for dyskalkuli, ble oppfulgt av Oppfølgingstjenesten. Tror ikke hun fikk ekstra oppfølging siste året, slik hun forklarte det for psykologen ved utredning av AD/HD (dette blir omtalt senere), synd det fordi det siste året var det mye teoretisk. Da datt hun av, var tilstede men skjønte ikke noe av det de snakket om, gikk til slutt....

Far

Tror ikke hun fikk noen spesiell oppfølging der. Første året gikk greit. Praktisk tilrettelagt etter det hun fortalte selv. Fikk bruke seg selv. Kjørt traktor, etc. Fikk positive tilbakemeldinger på at ting gikk fint.

Hva var årsaken til at hun sluttet i videregående opplæring?***Mor***

Måtte slutte, skulket, sa til oss at hun gikk på skolen, men gjorde ikke det, forlot klassen og vandret i gangen. Var et uromoment for de andre. Var sikkert bare glad til, følte ikke at hun hadde noe der å gjøre. De første årene gikk greit, utplassering, fikk holde på med det hun synes var artig, slapp å sitte med hodet over ei bok og spekulere. Fikk bruke kroppen. Stoppet i det teoretiske. Men det er jo klart at når hun ikke har lært noe opp igjennom hele skoletida, og når du da kommer på videregående uten å ha lært noe kan du jo ikke skjønne noe heller.

Far

Det begynte vel å forskjære seg for henne andre året. Begynte å skulke. Lurte vel både seg selv og oss. Tredje året gikk det skeis. Vi trodde hun gikk på skolen, men hun var ikke med i timene, var bare ute og gikk. Sa hun noe om hvorfor hun gjorde det? Innrømte hun noe? Begrensninger i forhold til å innrømme noe overfor oss. Ga uttrykk for at hun ikke forsto det som foregikk i undervisningen, mestret det ikke.

Til å begynne med gikk tida i den videregående opplæringen greit for "Ida". Det var en del praktisk arbeid, og dette var jo noe hun mestret bra. Men etter hvert ble det mer teori, og da stoppet det opp for "Ida" igjen. Dette medførte enda mer frustrasjon, og hun meldte seg derfor ut av fellesskapet i klassen. Begynte å skulke og måtte til slutt avslutte videregående fordi fraværet ble for stort. Kunne dette vært unngått hvis hun hadde blitt fulgt mer opp? Foreldrene gir uttrykk for at den videregående skolen gjorde en del. De ga henne ekstra undervisning i matte, og hun ble fulgt opp av Oppfølgingstjenesten (OT), som er en tjeneste opprettet i samarbeid mellom de videregående skolene og NAV. Du kan som elev søke om plass i OT-tiltak, og da vil du få en tettere oppfølging og hjelp til å kombinere skole og arbeid/praksis slik at du kan fullføre videregående skole. "Ida" hadde en slik plass, men den ble i gangsett etter at hun begynte å få fravær på grunn av at hun ikke taklet de faglige kravene i videregående. Foreldrene påpeker at det faglige ble for avansert for "Ida" på videregående, og mener at det var vanskelig for henne å henge med i det teoretiske fordi hun hadde for store hull når det gjaldt ferdigheter med seg fra tidligere skolegang.

Utdanningsdirektoratet ga i 2006 ut en statusrapport kalt "*Barn og unge med AD/HD. AD/HD og lignende atferdsvansker - skoleperspektivet*". I denne rapporten blir blant annet videregående opplæring og disse elevenes frafall omtalt. Forskningen viser erfaringsmessig at skolesituasjonen for elever med AD/HD og lignende atferdsvansker forverres i videregående

opplæring. Mange avslutter uten eksamen, og et stort flertall av disse elevene tar ikke yrkesutdanning. Dette har sannsynligvis flere årsaker. Elevene flytter over i et nytt system med en pedagogikk og en organisering som skiller seg ut fra det de tidligere er kjent med. Videregående er fylkeskommunal, mens grunnskolen var kommunal. Disse to forvalter sine enheter litt forskjellig. Dette ser vi har innvirkning på langsiktig tenking og planlegging. Det blir vanskelig å sikre at godt utarbeidede opplegg og rutiner som tidligere har fungert bra følger med eleven. Selv om man har rett til inntak på særskilt vilkår, så betyr ikke det at man har rett på spesialundervisning. Dette må det søkes spesielt om (Utdanningsdirektoratet 2006). "Ida" søkte på videregående på særskilt grunnlag på bakgrunn av sine vansker i matematikk. Og hun fikk litt ekstra oppfølging også i videregående i forhold til sine problemer i faget. Det vi vet er at fagene blir mer avansert i videregående, og for "Ida" del skapte dette enda mer frustrasjon. Hun hadde ikke de grunnleggende ferdighetene med seg fra grunnskolen, og dermed ble det vanskelig for henne å henge med i blant annet matteundervisningen. Hun forteller at hun forsto ikke det de holdt på med, og dermed meldte hun seg ut fra klasseromsundervisningen.

Forskningen viser også at det er store forskjeller på de videregående skolene i hvor stor grad det jobbes med å få til gode overganger mellom grunnskole og videregående opplæring. Det forutsettes og kreves en god planlegging for at læringsmiljøet skal bli godt nok for elever med diagnosen AD/HD. Det handler ofte i like stor grad om detaljplanlegging og samarbeidsrutiner på ulike arenaer, som planlegging av overordnede strukturer (klassestørrelse, fagplaner og timeplaner) om man skal gi et tjenlig tilbud til denne gruppen. Normalt skal videregående opplæring gjøres unna på tre år, men med en rett til utvidelse til fire - eventuelt fem - år. Mange elever med AD/HD har spesifikke lærevansker og tempoproblemer og kan ha utbytte av en slik utvidelse. Erfaringsmessig så viser det seg ofte at dette er svært vanskelig å få til. Det er ikke bare elever med vansker som kommer til kort i videregående, men det kan også være vanskelig å få gjennomslag for at personer med gode evner skal ha særbehandling, og at tilpasset opplæring også kan handle om tidsforbruk /tidsperspektiv. Selv elever som har klart seg godt gjennom grunnskolen, kan få problemer når de kommer over i videregående opplæring. Dette kan nok ha flere årsaker, men bl.a. øker mengden av fagstoff og det stilles krav om større selvstendighet i læringsarbeidet (Utdanningsdirektoratet 2006).

Linjevalg som skjer allerede i 10. klasse, synes å være en kritisk faktor. Mange elever med AD/HD har ikke fått den nødvendige hjelpen som de trenger for å velge rett. Vi ser ofte at elever med AD/HD starter på grunnkurs etter grunnkurs uten å ta eksamen, og bruker opp retten sin uten å fullføre et utdanningsforløp. Systemet bygger på at man må bestå fullt ut grunnkurs for å komme videre til VK1. Dersom man ikke har planlagt nok for skolestart og ikke har et opplegg som fungerer fra starten av, vil eleven med AD/HD miste verdifull tid og dermed få redusert tid til gjennomføring av studiene. Dette er svært uheldig når vi vet at mange av disse elevene har problemer med tempoet og behov for ekstra tid. Det er også nødvendig at skolen kjenner til hvilke årsaker som fører til at eleven ikke fullfører: Skyldes det elevens funksjonshemming eller bare manglende interesse? Kunnskap om dette vil være avgjørende for løpet videre (Utdanningsdirektoratet 2006). "Ida" fikk i følge henne selv og foreldrene veiledning til hvordan studieretning hun burde velge når hun skulle søke videregående opplæring. Foreldrene og skolen mente at en praktisk rettet studieretning måtte være noe for henne ut fra hennes interesser slik de så det, derfor falt valget på landbruksskole. "Ida" selv sier at det var ikke det hun selv hadde mest lyst til, mekanisk linje fristet mer for henne som var ei motorinteressert jente, men hun valgte linje ut fra det som ble anbefalt henne. Gikk vel greit den første tida, men etter hvert forverret problemene seg når hun atter en gang ble konfrontert med sine vansker når det gjaldt teoretiske fag. Hun fikk jo som tidligere nevnt oppfølging i forhold til sine matematikkvansker, men hadde hun på denne tida hatt sin ADHD diagnose ville kanskje forståelsen for hennes problemer og frustrasjon vært annerledes. Kanskje ville hun ved mer hjelp klart å fullføre videregående skole. Hvem vet?

"Ida" avsluttet videregående tredje året. Hun hadde etter flere år med frustrasjon i forbindelse med sine fagvansker mistet motivasjonen, og begynte å skulke skolen bevisst for å slippe unna de kravene som ble forventet av henne. Fraværet ble etter hvert så stort at hun i samråd med foreldre og skole valgte å avslutte videregående skole. Dette er hun ikke alene om i følge rapporten om barn og unge med ADHD. 12,5 % av elevene i videregående slutter for godt og tar ikke videre skolegang. De slutter ikke for å velge noe annet, men fordi de ikke har fått et tilpasset opplegg, og fordi skolen viser seg og ikke være inkluderende nok. Det er ikke urimelig i følge rapporten å anta at man finner en del elever med AD/HD og lignende tilstander her. Uheldige løsninger i utdanningsvalg vil medføre at det lettere oppstår tilleggsvansker som depresjon, lavt selvbilde og skolevegning. Personer med AD/HD trenger spesielt tilrettelagt undervisning uavhengig av om de velger teoretiske eller praktiske yrkesretninger. Mange praktiske yrker har store krav til planlegging, logistikk, sikkerhet og

selvstendighet. Det er ikke nødvendigvis slik at personer som strever i teoretiske fag, har lettere for å lykkes i yrkesfaglige studieretninger (Utdanningsdirektoratet 2006).

Mange tenker at for disse elevene er de praktiske rettede studieretningene det beste, og det gjorde jo "Idas" nærmeste også. Men det er jo som nevnt ovenfor store krav til å beherske grunnleggende ferdigheter også her, og har man ikke de med seg vil problemene dukke opp etter hvert. Dette erfarte også "Ida" og hennes familie når det til slutt ble sånn at "Ida" ga opp skolen.

"Idas" søster ble bedt om å si litt om hvordan hun oppfattet "Ida" i tida på ungdomsskolen og i videregående skole, samt beskrive forholdet mellom dem to på denne tida. Hun ga en sterk beskrivelse som involverte mange følelser.

Kan du si litt om hvordan du oppfattet "Ida" i tida på ungdomsskolen og i videregående?

"Ida" og jeg hadde ganske grei kontakt enda. Men skolen ble tøffere for henne, tror ikke lærerne taklet de problemene hun hadde. Men det er vanskelig.... En del forandring skjedde da. Var ikke villig til å gjøre noe, lekser, osv. Tidligere hadde det vært frustrasjon, nå ville hun ikke. Mestret ikke. Hadde noen sett at hun slet på et ordentlig vis når hun gikk på ungdomsskolen, ville kanskje ting vært annerledes. Ble mobbet på en måte, av lærerne, følte seg sett på som dum. Tror hun har opplevde det litt sånn. Giddet ikke. Frustrasjonen ble nok stor etter hvert. God fantasi og sånn, skortet ikke på det, men problemer med å få skrevet det ned i stiler og sånn. Flink på det muntlige. Ble ikke møtt der hun var. De så en som var lat, en som ikke fikk hjelp av sine foreldre, så ikke sitt eget arbeid/ansvar. Når du ikke blir sett, og blir oppfattet som en som ikke orker, gir man vel opp....

Enn på videregående da?

Vi bodde i lag første året, jeg måtte pushe henne hver dag. Var sjuk, m.m. Tungt. Hadde venner. Etter hvert kom familien og bodde sammen med oss. Jeg slet litt jeg og, og da var det vanskelig å støtte henne hele tiden i tillegg til mine egne problemer. Da de kom gikk ting litt bedre. Hun hadde ingen problemer med å få venner.

*Slet en del i første klasse på videregående, men det var i andre klasse det virkelig gikk skeis. Fikk litt feile venner, skjøv fra seg de andre. Var plutselig ikke så interessert i de gamle vennene sine lengre. Det gikk ikke så bra på skolen. Vennene hjalp ikke akkurat her, selv om noen av dem gikk på skolen også. Begynte å skygge unna i denne tida. **Hvem da?** De som virkelig brydde seg, familien, vennene,... Tredje året, nei allerede andre året begynte hun å skyve oss vekk. Vi fikk høre at vi brydde oss for mye, vi skulle bry oss med alt, vært litt for pågående. Følte vel kanskje at andre skulle bestemme over henne og hva hun skulle gjøre. Tror hun ble pushet til å begynne på tredje året, hadde ikke lyst.... Det var vel kanskje derfor det gikk som det gikk.*

Fikk hun hjelp på skolen tror du?

Ja, det tror jeg. De prøvde vel. Men hun hadde vel gitt opp, og var ikke motivert for å ta i mot hjelpen de eventuelt tilbød. Det var vel da at hun skjøv oss vekk for alvor, trakk seg mer og mer unna. Vi kom for tett på. Mente vel kanskje at vi brydde oss for mye, trengte ikke ha så mye med henne å gjøre.... (Gråter)

Kan selvtilliten ha noe å si tror du?

Ja, det tror jeg. Det har vært et mer negativt forhold mellom oss før enn det er nå, kanskje hun synes jeg forventet for mye av henne, maste om jobb, osv. Hun har gitt uttrykk for at hun vil vekk fra den situasjonen hun har nå, men vegrer seg samtidig for forventningene vi har til henne. Stiller for store krav til henne.

Gamle venner spør etter henne, hun har kuttet dem ut, de fra barneskolen og ungdomsskolen. De døpte vel de nye vennene, og av den grunn kuttet hun dem ut. Men jeg tror de bryr seg. Hun føler vel at hun må være sammen med de vennene hun har nå, føler seg vel akseptert for den hun er her. (tenker...) Vi i familien ser jo at hun ikke har det så greit der hun er nå, men vi skjønner jo hvorfor hun blir der. Selvtilliten har fått en knekk.

Hvordan var forholdet dere i mellom på denne tiden?

Mener vi hadde en god kontakt, var gode venner. Til jul for eksempel, hadde vi våre tradisjoner, har mistet dette etter videregående. Mulig vi ble voksne og av den grunn skled fra hverandre.... Men jeg føler at hun ikke vil ha noe med meg å gjøre.... (tar til tårene, gråter, stillhet....) Men samtidig sender hun meldinger og sier at hun er glad i meg, tror på det. Hvor ofte ser dere hverandre da? Ikke så ofte, selv om hun ikke bor så langt unna, tror nok jeg er velkommen, men det er vanskelig for meg å gjøre det pga av den livssituasjonen hun har i dag. Hun sier at vi bare krangler når vi treffes, eller snakkes på telefon. Spesielt hvis vi blir for lenge i lag. Jeg ser ikke på det som krangel.

Søsteren til "Ida" kommer her med en sterk beskrivelse av hennes oppfatning av "Idas" tid i ungdomsskolen og i videregående. Hun forteller om ei jente som har slitt mye både i skolen, men også på sosiale plan. Hun sluttet etter hvert i videregående etter mange motbakker, og havnet sammen med venner som ikke bestandig hadde den beste innflytelsen på henne. Samtidig forteller hun om ei jente som trekker seg unna det som kanskje er tryggheten i livet, nemlig familien. De hadde for store forventninger til at hun skulle klare seg bedre enn hun har gjort, og dermed var det lettere for "Ida" å skyve dem vekk enn å ivareta kontakten. Man kan vel kanskje si at det er å rømme fra virkeligheten. Dette har såret familien, men de skjønner at de kommer til kort, og at initiativet til kontakt bør komme fra "Ida" selv.

5.4 Tida etter skolen

Dette temaet omhandler hvordan ting har vært for "Ida" etter at hun sluttet i videregående og flyttet for seg selv. Hovedfokuset her vil nok ligge på hennes beskrivelse av egen situasjon, og hvilke tanker hun har rundt det. Dette fordi at det er viktig å få frem hva hun tenker nå både i forhold til hvordan hun har det i dag, hva ønsker hun seg for fremtiden, et tilbakeblikk på det som har vært, og sist men ikke minst, hva har dette gjort med hennes personlighet.

De andre; mor, far og søster har også blidt bedt om å komme med sine synspunkter på "Idas" situasjon i dag, samt si litt om hvilke tanker de sitter igjen med etter alle disse årene.

"Ida" fikk følgende spørsmål:

Når du nå tenker tilbake. Hva vil du si om din tid i skolen?

Synes at skoletiden min gikk mye opp og ned. Mest ned egentlig. Det var en dårlig skoletid, skulle selvfølgelig ønske at den hadde vært bedre, slik at jeg kunne fått meg en jobb i dag. Har jo tenkt på å starte på skole igjen, men tror at det egentlig ikke er noe for meg for da må jeg sitte med den skrivingen igjen.... Det beste hadde vel vært at jeg hadde kommet meg ut i arbeid, fått noe praktisk å holde på med.

Her tar "Ida" ett tilbakeblikk på det som har vært, og overveier det å begynne på skole igjen som en mulighet. Men kanskje ikke med det første. De faglige ferdighetene og mestringsfølelsen er svak, og hun vet innerst inne at hun vil slite hvis hun setter seg på skolebenken igjen. Hun er kanskje ikke helt klar for å se hvordan hun eventuelt kan få hjelp til å styrke sine ferdigheter. Voksenopplæringen kunne vel vært en mulighet her. Thorsen forteller om sine informanter som i voksen alder har lyktes med å fullføre skolegang ved hjelp av voksenopplæringen. De beskriver den første tida som vanskelig til å begynne med fordi de var usikre på om de ville klare å lære noe ut fra sine tidligere mislykkete forsøk i skolen. Det å ta steget og faktisk sette i gang var en stor barriere å overvinne for de fleste av dem. Angsten for å mislykkes atter en gang fulgte med dem, og faren var stor for at de ville trekke seg unna. Men de viste det motsatte og bevarte håpet om at de kunne lykkes, og hadde tro på at de faktisk kunne lære de ferdighetene de ikke lærte i grunnskolen. De startet i voksenopplæringen enten på eget initiativ eller ut fra at andre personer i deres nærmiljø rådet dem til det. Det være seg familie, venner, lege, etc. Til å begynne med var det mange

usikkerhetsmomenter og følelsesmessige svingninger for mange av dem, men etter hvert økte troen på at dette skulle de klare å gjennomføre (Thorsen 2005). Slik jeg ser det er det muligheter for "Ida" når hun selv er rede for det. Hun gir jo uttrykk for at det er noe hun har lyst til på sikt, men hun trenger mer tid før hun er moden nok til å sette i gang med dette. Det som blir viktig er at det er et støtteapparat rundt som kan gi god veiledning og råd i forhold til hva hun bør gjøre ut fra egne ønsker. Disse menneskene må også vise en anerkjennende holdning til "Idas" tidligere erfaringer, samt til hennes tanker rundt eventuell ny læring ut fra de forutsetningene hun sitter med i dag. NAV har en viktig rolle her, når de skal anbefale jobbmuligheter og skolegang.

Vi fortsetter med intervjuene, og spør "Ida" om hun kan gi noen eksempler på negative og positive erfaringer fra skoletida si. Hun begynner med de negative.

Negative og positive erfaringer fra skolen? Gi noen eksempler på begge.

Negative: Jeg kom inn i et dårlig miljø og en dårlig vennegjeng. Dette var på videregående. Det var hasj, røyking, alt mulig rart. Ny plass, mange nye folk.

Tror du at din opplevelse av skolen kan ha vært med på å få deg til å søke deg inn i et slikt type miljø? *Ja, det kan godt være en av grunnene. Tør ikke stole på folk, holder meg for meg selv. Redd for å bli mobbet igjen... Har blitt mobbet i videregående også fordi jeg var slik jeg var. Så det fulgte med meg... men jeg har jo blitt tøffere selv og tør å si i fra. Derfor har jeg ofte fått høre at jeg er tøff i trynet...*

Faglig sett da? *Fikk ikke hjelp. Negativt.*

Positive: Lærte mye nytt. I videregående kom jeg i klasse med en fra Grønland. Fikk lære om hans land og kultur. Dette var interessant. (Entusiastisk) Annerledes fra det jeg var vant til, røft miljø med dop og lignende.

"Ida forteller om ei tid på videregående som ikke var så veldig bra. Hun kom inn i et dårlig miljø med en vennegjeng som ikke bestandig hadde den beste innflytelsen på henne. Dette har medført at hun blir kjent med nye mennesker med en viss skepsis og det å stole på noen kan være vanskelig. Hun tar på seg en slags ytre maske, "tøff i tryne", som hun selv kaller det. "Ida" er derimot ikke bare negativ til skolen. Har noen positive erfaringer også. Hun har tidligere nevnt at praktiske fag har engasjert henne, og sier her at hun har lært mye nytt i sin tid i skolen. Dette kommer jo godt frem når hun refererer til den gutten i klassen som fortalte om Grønland, og sier at det han sa om sitt hjemland var så interessant og annerledes enn det

hun var vant til. Her lærte hun noe nytt, og historien fenget henne veldig. Historien har nok satt sine spor hos "Ida", siden hun nevner denne enkeltepisoden som veldig lærerik. Kanskje var det måten historien ble fremmet på og innholdet i seg selv som var spennende. Eller bare det at den ble fortalt av en person som var på samme alder, og derfor kunne "Ida" og de andre medelevene identifisere seg med denne personen og hans historie.

"Ida" ble etter enighet med sin mor utredet hos psykolog for en eventuell ADHD diagnose noen år etter at hun sluttet på videregående. De hadde vel begge hatt mistanke om at det kanskje var det som var årsaken til hennes uro, konsentrasjonsproblemer og påfølgende skolevansker. Det kom derfor ikke som noen stor overraskelse da "Ida" fikk diagnosen ADHD med tilleggsvanskene dyskalkuli og lese- og skrivevansker.

Jeg ville vite mer om hva dette har gjort med henne i ettertid, og spurte henne følgende spørsmål:

Du fikk diagnosen ADHD med tilleggsvansker (lese- og skrivevansker og dyskalkuli) i voksen alder. Har du gjort deg noen tanker rundt det?

Kunne kanskje fått vite dette tidligere for da kunne jeg kanskje fått litt mer hjelp enn det jeg fikk. Sliter med sinne, konsentrasjon, osv. Kanskje jeg kunne mestret ting som jeg burde kunne i følge alderen min.. i matte for eksempel.... Sliter med å holde meg rolig hvis noen plager meg, mobber meg. Mobbingen jeg har vært utsatt for har plaget meg, og plager meg fortsatt. Jeg blir sint. Det fikk mamma dem merke tidlig, uten at de visste hvorfor. Hvis diagnosen hadde blitt satt tidligere hadde ting kanskje vært annerledes. Føler at jeg blir forstått på en annen måte etter at jeg fikk ADHD diagnosen. Har fått mer respekt enn det jeg fikk tidligere.

"Ida" uttrykker her en skuffelse over at hvis denne diagnosen hadde kommet tidligere hadde ting kanskje vært annerledes for henne. Men bebreider ingen foreløpig. Sier også litt om hva ADHD har å si for henne i hverdagen. Hun har vansker med kontrollere sinnet sitt, og dette skaper problemer for henne. Hun sier imidlertid at diagnosen har medført at hun har blitt møtt med større respekt i sin omgangskrets enn tidligere. Med omgangskrets mener hun venner og familie. Hun møter en større forståelse for at ting er som de er med henne, og personene rundt henne viser en større aksept for hennes væremåte (oppførsel, holdninger, etc.)

Jeg ser ei usikker jente som virrer litt fra det ene til det andre. Hun har endelig blitt møtt med litt respekt, men vet fortsatt ikke hvor hun skal begynne. Hun vet at selv om mye er ødelagt, er det hun selv som må ta tak i problemene sine og prøve å gjøre noe med dem. Dette er vanskelig for et menneske som gjennom hele sin oppvekst har fått dype sår i selvfølelsen sin.

Det skal noe til for å reise seg igjen som et selvstendig menneske, og være bevisst sine egne valg i livet.

Jeg fikk lyst til å spørre ”Ida” om hva hun vet om tilpasset opplæring og retten til spesialundervisning, og hun svarer meg rett fra hjertet.

Hva vet du om tilpasset opplæring og retten til spesialundervisning?

Jeg synes man skal få hjelp når man trenger det, uansett om man har en diagnose eller ikke. Hvis man sliter skal man få hjelp. Jeg fikk ikke det, men det synes jeg alle som begynner på skolen i dag fortjener å få.

Her kommer det en tilbakemelding som kommer fra ”bunnen av hjertet”, og med sterk tilknytning til egen opplevelse i forhold til dette. Begrepene blir kanskje litt diffuse for ”Ida”, men hun vet sannelig hva det dreier seg om. Hun mener at man skal få hjelp når man trenger det, uansett om det er en diagnose som ligger til grunn eller ikke. ”Ida” mener at alle fortjener det. Dette er store ord fra en person som har opplevd det motsatte.

Vi har tidligere fått et lite innblikk i ”Idas” livssituasjon i dag, og derfor ble det naturlig å få henne til å si litt om hva hun gjør for nå.

Hva gjør du i dag? (jobb, skole, etc...)

*Ingen verdens ting! Verken jobber eller går på skole. I dag har jeg en skade i den ene handa mi, og får ikke jobbe på grunn av den. Sitter hjemme om dagene, holder på med dyrene mine, går på besøk, er sammen med vennene mine.... **Hvilke tanker gjør du deg rundt det?** En kjedelig livsstil. Ingenting å gjøre. Det blir det samme hver dag. Kjenner at jeg har lyst til å gjøre noe, få meg en jobb eller noe. Få bruke kroppen min til noe. Har sagt til meg selv at jeg bør få meg noe å gjøre før jeg blir så gammel at jeg ikke klarer å gjøre noe... **Hvor gammel er du?** Først i tjuårene. **Hva lever du av?** Sosialpenger, en sunn til livsopphold og en sum til husleie.*

En sterk beskrivelse av et ungt menneskes liv. Hun har egentlig ikke noe å skryte av i følge henne selv. Gjør jo ingenting. Sitter bare hjemme og lever på sosialen. Det er ikke akkurat dette hun ønsker ut av livet sitt egentlig. Sier selv hun har en kjedelig livsstil, og vil gjerne gjøre noe annet. Jobbe for eksempel. Men hvordan kan hun komme seg ut av det? Skal hun gjøre det alene, eller er det noen som hjelper henne? Slipper hun noen inn på seg, og takler hun

i så fall de kravene som vil bli stilt til henne. Samfunnet krever ansvarlighet og er det noe "Ida" har forutsetning for å kunne ivareta på nåværende tidspunkt. "Ida" virker i dag veldig usikker på hva hun vil, og har vel enda hengende over seg følelsen av at det kanskje er enklest og bare gi opp alt. Da trenger hun ikke å forholde seg til andre mennesker som har forventninger og krav til henne, og slipper dermed unna ubehagelige situasjoner. En annen ting som preger hennes selvtillit er hennes livssituasjon på nåværende tidspunkt, og det hun opplever i nær relasjon med mennesker hun omgås daglig har negativ innflytelse på hennes selvtillit. "Ida" er et menneske som lar seg manipulere, og innretter seg fort etter personer som er sterkere enn henne. Dette vil hun selv si mer om mot slutten av intervjuet.

"Ida" har sikkert gjort seg noen tanker rundt det som ligger foran henne, fremtiden. Jeg ville gjerne vite litt mer om det.

Hvilke tanker har du om fremtiden?

Har lyst til å utdanne meg... Holde på med dyr, eller motorer... Kanskje begynne å jobbe som mekaniker. Få meg en velbetalt jobb, et bedre liv, ordentlige venner og finne en ordentlig person å dele livet med.(tenker...)

Er det en annen tilværelse enn det du har i dag? Ja!(kontant svar)

Så du ønsker deg en annen situasjon enn den du er i dag? (Nøler...) Den situasjonen jeg er i dag er ei røff tid, slåssing, være litt tøff i trynet. Du bør vite hva du sier til folk, og passe deg for de som ikke er helt til å stole på.

Hvordan kan du komme deg bort fra den situasjonen du er i dag? Flytte til et annet miljø eller flytte hjem til foreldrene mine.

Kunne du tenkt deg å begynne på skole igjen? Ja, men foreløpig tror jeg at jeg skal holde meg litt borte fra skolen, jeg så jo hvor mye jeg slet med teorien sist. Tror jeg skal jobbe litt først, og så kan jeg vurdere å begynne på skole igjen. Må ta opp noen fag først. Vil få litt mer erfaring ...

Her ser vi jente som har store tanker om hva hun har lyst til å få ut av livet sitt. Hun ser en annen tilværelse foran seg, og tror hun har løsningen på hvordan hun kan gjøre endringer i forhold til sin egen livssituasjon. Men er hun rede for å gjøre det, tør hun? Det vil i så fall medføre store forandringer sett i forhold til omgangskrets og miljø. Hun har imidlertid troen der, og det er viktig å ha med seg. Kanskje hun klarer det en dag, når hun er klar for det selv.

En person som har opplevd det ”Ida” har gjort må naturlig nok være bitter. Her er hva hun selv svarte på mitt spørsmål om det.

Er du bitter på noen måte?

Jeg er sint på meg selv for at jeg ikke gjør noe i dag. Bare sitter der og ikke foretar meg noe. Har sagt til meg selv at jeg bør få meg en jobb....

Er du bitter på noen andre, samfunnet, etc.? *Er bitter for at samfunnet og miljøet rundt bare sier at hvis du ikke gjør noe selv, så får du ingen ting... Ansvaret ligger på meg, de skyver alt fra seg....*

Får du råd og veiledning fra noen? *Mine foreldre, de kan gi meg gode råd om arbeid, skole og hvordan jeg bør forholde meg til andre mennesker. Har også vært i kontakt med NAV, de har ordnet det slik at jeg kan begynne på kurs. Skal på et IT-kurs om en ukes tid. Synes det er bra, for da blir jeg satt til å gjøre noe praktisk igjen. Da får jeg holde på med noe jeg er veldig glad i, nemlig datamaskinen...*

Dette sier vel sitt. ”Ida” uttrykker bitterhet fordi hun blir overlatt til seg selv atter en gang i livet sitt. Samtidig vet hun at hun bør gjøre noe selv. Ting vil ikke komme av seg selv, det har de aldri gjort i hennes tilfelle. Beskylder fremdeles ingen spesielle for at ting har blitt slik de har blitt, men uttrykker kanskje en generell frustrasjon overfor samfunnets måte å ivareta personer som henne selv. Jeg forstår det slik at hun anklager helheten, og ikke bare enkeltinstanser. Men jeg tror at når det svikter i starten, som i dette tilfellet er grunnskolen, så vil ting bare forverre seg videre i livet. Det blir vanskelig å rette opp i ting som allerede har kommet skjevt ut. En er i hvertfall da prisgitt et engasjert støtteapparat, og det er viktig at man møter mennesker som er interessert i å hjelpe en uansett evner og forutsetninger i livet. Sakte men sikkert bygges selvtilliten opp igjen, og med troen på at dette kan jeg klare mestrer man nye ting etter hvert. Man setter seg nye mål i livet, og kanskje når man dem alle hvis man får muligheten til det.

På spørsmålet mitt om hva som kunne vært gjort annerledes opp gjennom tida i skolen har ”Ida” klare meninger.

Hva kunne eventuelt vært gjort annerledes når det gjelder din skolegang?

*Mer hjelp, folk jeg kunne stole på, ikke folk som mobber, unngå å være sammen med personer som skulle bestemme hele tiden, ledere. **Er du en slik leder?** Nei, jeg er mer den som henger etter. Lot meg styre litt tidligere, men ikke nå lengre. Tar mine egne valg, men når jeg selv bestemmer det.*

Ting kunne vært gjort annerledes i følge ”Ida”. Hun beskriver seg selv som en som bestandig har føyd seg etter andre, men at hun nå har fått større tro på seg selv. Hun mener at hun kan ta sine egne valg, men når hun selv bestemmer det.

Dette styrker jo selvtilliten hennes, og vil nok gi henne mot til å komme seg ut av den situasjonen hun befinner seg i. Her gir ”Ida” inntrykk av at hun har tro på seg selv, og det tror jeg er et sunt tegn for henne. Hun klamrer seg nok til det, og ved å vise at hun tror hun kan mestre ting med tiden er nok med på å bygge opp en selvtillit som er lav. Hvis hun etter hvert klarer å løsrive seg fra den negative påvirkningen fra personer rundt henne, tror jeg hun ville være et godt stykke på vei. Men dette er noe hun selv må kjenne at hun er klar for, og eventuelt be om hjelp den dagen hun trenger det.

Til slutt ville jeg få henne til å fortelle litt om hva disse erfaringene i livet har gjort med henne som menneske. Har hun endret sin personlighet på noen måte?

Har du endret deg som person i forhold til det du har erfart?(selvbilde, forhold til læring og kunnskap, sosialt)

Jeg er blitt mer usosial med søsknene og foreldrene mine. Pappa er vel den jeg prater mest med. Må nok ta mer kontakt enn det jeg egentlig gjør. Har mistet kontakt med hele søskenflokket min. Det tærer på. Har jo mange tantebarn, og jeg er glad i hver eneste en av dem selv om jeg ikke har sett dem så mye... Har skjøvet vekk familien på grunn av det miljøet jeg er kommet inn i nå... Miljøet har endret meg, vil være selvstendig og klare meg selv. Men jeg ser jo at det har ikke gått slik som jeg tenkte....

Er det selvbildet du har av deg selv slik du vil ha det?

Har lyst til å endre meg selv til det bedre.

Læring og kunnskap da? Har det endret deg på noen måte?

Når det gjelder kunnskap er det stort sett det samme som før. Føler meg like dum som tidligere. Får hjelp hos de rundt meg hvis det er noe jeg ikke klarer. Men jeg har jo lært meg nye ting etter hvert, på egen hånd. Nå skal jeg begynne på kurs, får lære enda mer der. Prøver å lære nye ting hele tiden. Kan vel nok til å klare meg.

Sosialt?

Har egentlig ingenting mer å si enn det jeg tidligere har sagt angående mitt sosiale liv.

”Ida” forteller her at hennes personlighet har gjennomgått en stor endring siden hun var liten. Hun beskriver sitt forhold til sin nærmeste familie, og dette er et sårbart punkt for henne. Hun vil gjerne se en endring her. Hun sier at miljøet hun vanker i har forandret henne, og har fått henne til å skyve den nærmeste familien vekk. Selvbildet har fått seg noen skraper opp

gjennom tida, og det tar tid å lege alle sår sies det. Men hun ser ut til å være innstilt til å få til en forandring her. I forhold til læring og kunnskap mener "Ida" at hun kan nok til å kunne klare seg, men følelsen av å være dum sitter ennå i. Hun får hjelp av andre når hun må det, og har også klart å tilegne seg ny kunnskap på egenhånd. Forteller ivrig om at hun nå skal begynne på kurs, og dette gleder hun seg veldig til. Her kommer optimismen frem til tross for at hun forteller om en negativ livssituasjon. Det er positiv tenkning, og det holder henne nok på føttene slik situasjonen er i dag.

Foreldrene og søsteren til "Ida" fikk også noen spørsmål under tema 4. De skulle fortelle litt om tida etter skolen, diagnosen hun fikk, etc.

Hvordan har tiden vært etter at "Ida" sluttet på videregående?

Mamma

Den har vært ganske tung, ble testet, jeg tok initiativ, hun skulle allikevel til psykolog, gikk med på å bli testet. Det var både godt og vondt... diagnosen, godt fordi vi fikk en forklaring på hvorfor ting var sånn de var, ondt for alt hun har mistet og alt som kunne vært mye bedre hvis det hadde vært gjort noe før.

Pappa

Har blitt verre etter at hun sluttet i videregående skole. Fikk beskjed om at hun ville bestemme selv. ADHD er veldig tydelig hos "Ida". Blir sint, må veie ordene vi sier til henne. Tenkte kanskje at når hun fikk bestemme selv, over sitt eget liv, ville ting bli bedre.

Hva gjør hun i dag? *Ingenting. Lever på sosialen. Har den siste tida begynt å snakke om å få en jobb eller begynne på skole igjen.*

Foreldrene gir oss her et bilde av at dette har vært en tung tid for dem. Etter at "Ida" ble myndig har hun sagt klart i fra om at hun bestemmer selv når det gjelder hennes eget liv. De er litt hjelpeløse her, men prøver å være til stede for henne når hun trenger det. De uttrykker en sårbarhet i forhold til at diagnosen ADHD kom først i voksen alder. Hvis denne hadde kommet tidligere kunne kanskje mye vært annerledes for "Ida" i dag. Men det at "Ida" endelig fikk diagnosen føles som en anerkjennelse til dem som foreldre, fordi de jo hadde hatt denne mistanken helt siden hun begynte i barneskolen.

Jeg ville videre få dem til å beskrive hvordan det var å få diagnosen i fanget, og hvilke tanker de har gjort seg rundt det. Kunne dette blitt oppdaget på et tidligere tidspunkt, osv.

Hun fikk diagnosen ADHD i voksen alder? Kunne dette vært oppdaget tidligere?

Mor

Fikk diagnosen ADHD med lese- og skrivevansker og dyskalkuli. Psykologen beskrev ei jente som var en helt normal person, ikke over, ikke under, men akkurat midt i laget.

*Kunne vært oppdaget tidligere hvis bare jeg hadde tort og hvis skolen hadde hørt på meg. **Burde skolen sett ting?** De burde det, med de problemene hun hadde og ut fra det jeg sa om hva jeg trodde det kunne være, men de la i mot. Da var jeg frustrert, nå er jeg sint...*

***Slo tanken deg noen gang om at hun kunne ha lese- og skrivevansker?** Ja, jeg sa det også, men de sa det gikk ikke an, hun leste så godt. **Forsto hun det hun leste?** Vet ikke.*

Far

Ja uten tvil. Skolen kunne oppdaget dette for lenge siden. Men de hadde vel ikke kompetanse til å se det. Hun hadde jo konsentrasjonsproblemer. Allikevel ble hun plassert ved siden av vinduet, og der var jo det som skjedde utenfor mer interessant enn det som foregikk i klasserommet, enn det som læreren sa og gjorde. Var med litt, datt så ut.

Her viser foreldrene at de er sinte på sitt barns vegne. De mener at ting burde vært gjort her. De hadde ymtet frempå om dette, men ble møtt med motforestillinger fra skolens side. Mor hadde jo som tidligere nevnt tatt steget ut og bedt PPT om en utredning angående ADHD hos "Ida", men la dette til side fordi hun fikk følelsen av at det hun tenkte mest sannsynlig bare var tull. Skolen var jo så bastante i sine meninger når det gjaldt dette. Foreldrene mener at skolen burde sett ting, og de burde gjort noe i forhold til "Idas" problemer. Kanskje var det kompetansen som stoppet dem her?

I slike situasjoner som dette, med et utfall som "Ida" sitter igjen med i dag, vil det være naturlig at foreldrene er bitre. Jeg ville vite hvilke tanker de gjorde seg rundt det og stilte følgende spørsmål.

Er du/dere bitter på noen måte?

Mor

Ja, det er jeg. Det er jeg fordi hun ikke er sånn hun var når hun var lita, mye er ødelagt der. Hadde hun fått den hjelpen hun trengte kunne mye vært annerledes. Om hun ikke hadde vært noen professor akkurat, så hadde hun om ikke annet hengt med i samfunnet. Kunne kanskje fått seg en jobb.

*Hva gjør hun i dag? Ingenting, bor ikke hjemme, men på hybel. Lever på sosialen. Sier at hun prøver å få seg jobb, men jeg vet ikke om hun gir opp siden hun ikke har noen skolegang. **Gir hun uttrykk for noe i forhold til sin egen selvtillit?** Ja hun er ikke den samme. Utslettet egen personlighet. Alt er hennes feil. Hun er ikke en god person i følge henne selv. Tenker negativt om seg selv. Snakker om det, blir fort sint. Mer aggressiv enn tidligere, hennes oppfatning av egen situasjon er vanskelig. Tror hun har lyst til å jobbe, men har resignert og funnet ut at hun kan ikke noe.*

Hva tenker du fremover?

*Kan jo ikke bestemme over henne, har fått klar beskjed om det. Kan jo gi råd da. Er fortvilt på hennes vegne, håper for hennes del at ting kan forandre seg. Har jo mine tanker.... **Kan du gjøre noe da?** Vet ikke.... Var med henne når hun ble testet. Psykologen der spurte hva jeg kunne tenkt meg å gjøre når vi så hva resultatet ble. Jeg sa at det jeg hadde hatt mest lyst til var å dra på skolen og slå handa i bordet til dem. Jeg nevnte for "Idas" tidligere lærer om hun var blitt testet, og om den diagnosen hun hadde fått. Da svarte hun meg at det går ikke an, hun har ikke ADHD.... Selv etter at hun var diagnostisert.*

***Reaksjon på det?** Da (tenker...) tør du ikke gjøre så mye mer. Tenkte som så at jeg bryr meg ikke så mye om hva du sier. Hun er testet, og diagnosen har hun fått. Da får du nå bare tenke og si det du vil. "Ida" er ferdig med den skolen der... men samtidig har jeg veldig lyst til å gå til sak, ikke nå slik situasjonen er nå, men eventuelt senere hvis ting endrer seg...*

Far

*Ja, det er jeg. Er bitter på skolen, mest på den vikaren (assistenten) som kunne si det hun sa. Tida er gått i fra "Ida". Har mistet mye. De som sitter igjen med elendigheten er hun og vi. **Hvis dette hadde vært i dag? Ville du gjort ting annerledes?** Ja, det ville jeg. Situasjonen ville nok vært annerledes i dag, og historien en annen. Det finnes jo flere hjelpemidler i dag.*

Foreldrene er bitre på systemet som burde fanget opp "Ida" og hennes problemer. I dette tilfellet er det skolen som burde sett at "Ida" ikke fulgte den normale faglige utviklingen. Motstanden foreldrene møtte fra skolens side sitter ennå i, og de bebreider seg selv for at de ikke gjorde mer. Men der og da ble det naturlig å høre på de som burde ha kompetanse på

området. Det er jo et lite tankekors når "Idas" mor selv den dag i dag blir møtt med negative holdninger fra en av de tidligere lærerne når hun forteller om "Idas" ADHD diagnose. Her burde skolen/læreren kanskje egentlig bedt om unnskyldning i stedet. Jeg vil igjen vise til det som opplæringsloven og annen forskning sier om dette. Vi har en plikt som lærere og skoleledelse til å være lydhøre for det foreldrene sier, og vi burde ta dette alvorlig så langt det er forsvarlig å gjøre det. Det å være imøtekommende og forståelsesfull overfor foreldrene er en forutsetning for at et godt samarbeid skal fungere optimalt. Disse foreldrene satt igjen med en følelse av å bli "tråkket" på, og det gjør jo ikke ting bedre når man allerede bebreider seg selv for at barnet har problemer i skolen.

"Idas" søster ble også bedt om å si noe om hvilke tanker hun har gjort seg etter at "Ida" sluttet i videregående, og samtidig beskrive forholdet dem i mellom i dag. Hun fikk også spørsmål angående ADHD diagnosen som ble konstatert hos "Ida" i voksen alder.

Hvilke tanker har du gjort deg etter at "Ida" sluttet i videregående skole?

Hvordan er forholdet dere i mellom i dag?

(Du har jo i foregående tema sagt litt om hvordan tida etter videregående har vært (hun sluttet jo tredje året i videregående), samt litt om hvordan forholdet dere i mellom har vært/er.)

Har du noen tanker for fremtiden?

Ja, jeg håper jo at vi kan få en bedre kontakt etter hvert, men vi har mistet en god del... Det at hun har åpnet seg litt for meg i den senere tiden angående egen situasjon, og gitt uttrykk for at hun vil ut av den, er jo et tegn på at hun tør å stole på meg igjen. Selv om jeg ikke vet helt om hvorfor hun mener hun har mistet tilliten tidligere.... (snufser)

Har hun gitt uttrykk til deg angående det å skaffe seg en jobb for eksempel?

*Ja, det har hun. Men det er jo vært slike ting vi tidligere har kranglet om. Det vi har maset om, frustrasjon i familien fordi hun ikke gjør noe. Vet ikke om hun prøver så hardt for å få noe å gjøre, man må jo være litt frempå selv i dagens samfunn.... Det er jo ikke så lett å få jobb. Tror hun har gitt opp, har jo penger fra sosialen, klarer seg vel litt på det, tror hun er langt nede. **Hvordan er det med selvtilliten hennes tror du?** Hun kan være både og. Har av og til ei sterk tro på seg selv, artig sånn, en pådriver på enkelte hold... (ler), men når det gjelder å prøve å skaffe seg selv en jobb, er det vel ikke så lett å snakke for seg selv... tror heller ikke hun er helt realistisk i forhold til hvilke type jobber hun kan få, det begrenses jo når hun ikke har fullført videregående...*

Søsteren gir her en følelsesmessig beskrivelse av "Idas" tid etter skolen. Hun synes synd på sin søster, samtidig som hun skulle ønske at "Ida" kunne se at det er opp til henne selv å gjøre

noc. Innrømmer at hun er litt for masete i forhold til jobb og lignende. Tror det er dette som har bidratt til at forholdet dem i mellom er blitt dårlig. Dette gjør vondt for "Idas" søster. Hun savner sin lillesøster og den gode kontakten de hadde. Dette er et sårt punkt for henne, og hun tar til tårene flere ganger under intervjuet. Sterke følelser er i sving.

Det som er positivt er at "Ida" har i den siste tiden tatt litt kontakt, og åpnet seg litt for sin søster. Det gjør søsteren godt at "Ida" tør å stole på henne igjen.

Søsteren har også gjort seg noen tanker rundt at "Ida" fikk en ADHD diagnose i voksen alder.

Hvilke tanker har du gjort deg i forhold til at hun fikk diagnose i voksen alder?

Det har forklart litt. Var jo veldig bastant da hun var lita, har protestert litt opp igjennom tida, mulig det er normal barneoppførsel, men hun har faktisk tendenser til dette den dag i dag. Vet hvordan hun skal gjøre ting for å få dem som hun vil.

Men det som gjør det ekstra surt er at skolen burde ha oppdaget dette tidligere. Hadde hun fått hjelp tideligere ville hun kanskje hatt det bedre i dag. Hadde hjelpen vært der allerede i ungdomsskolen ville hun kanskje klart videregående og fått seg ei fagutdanning. Men også det å kunne bli forstått ut fra at det faktisk er en årsak til problemene. Bli anerkjent. Men bruker diagnosen sin som en "krykke", med hensyn til sinnet sitt, og lignende. Blir kanskje feil det også.

Kan det være en måte å redde seg ut fra den gutte situasjonen? Ja, jeg tror det. Kanskje hun kan gjemme seg bak den, rettferdiggjøre seg selv og det hun foretar seg. Tror det er godt for henne å ha en grunn til hvorfor hun har slitt, og det har kanskje hjulpet henne til å få selvtilliten tilbake. Trur den fikk seg en veldig knekk, slik jeg husker det så var det på ungdomsskolen. Det ble stilt større krav og hun mestret ikke, fikk ikke til. Dette gikk nok utover selvtilliten hennes slik jeg ser det.

"Idas" søster mener også at denne diagnosen burde kommet tidligere. Da kunne kanskje mye vært annerledes. Hun sier den har forklart litt i forhold til hennes og andres oppfatning av "Idas" væremåte. Men hun tror at "Ida" selv bruker den som en "krykke", et skjold hun gjemmer seg bak. Søsteren tror at det at diagnosen endelig kom har vært med på å styrke selvtilliten til "Ida" fordi hun nå møter en større forståelse for at ting er som de er med henne.

6.0 Drøfting

6.1 Resultater og understøttende teori

Denne sterke skolehistorien gjør inntrykk. Her får vi ta del i et menneskes liv som ikke har fått det beste utfallet man kunne ønske seg i livet. Det som har skjedd med denne jenta opp i gjennom skoletida har påvirket både henne selv, men også livet til de som er rundt henne, spesielt mor, far og søster. Historien denne jenta og hennes nærmeste forteller viser oss hvordan det kan gå hvis skolen svikter i forhold til at elever bør få en tilpasset opplæring ut fra sine faglige evner. En mangelfull tilpasset opplæring kan få store konsekvenser for enkelte av de barna som faller utenfor og ikke får den hjelpa de trenger. De elevene dette gjelder opplever at skolen ikke setter noen forventninger til dem, fordi de ikke vil klare det uansett. De blir gitt opp på en måte. Den tilpassede opplæringen fungerer ofte sånn delvis, mens mange av disse barna har sammensatte vansker som har betydning for en allsidig mestring av kunnskap. Da ikke bare i enkelte fag som for eksempel matematikk, men også i norsk, osv. Har man lese- og skrivevansker vil det ha sitt å si når man skal jobbe med matten også. Da må vi som lærere prøve å se hva vi kan gjøre for å tilpasse opplæringen best mulig slik at disse elevene forskånes fra å falle enda mer utenfor.

Både Opplæringsloven (1998) og Kunnskapsløftet (2006) har fokus på tilpasset opplæring for elever som har behov for det. I lov om grunnskolen og den videregående opplæringen, Opplæringsloven av 1998, blir det som tidligere nevnt i § 1-2 fremmet et klart formål med opplæringa i skolen. Der heter det at grunnskolen skal i samarbeid og forståelse med hjemmet bidra til å gi elevene en kristen og moralsk oppdragelse, og til å utvikle evnene og forutsetningene til elevene både åndelig og kroppslig. De skal få en god allmennkunnskap slik at de får mulighet til å bli gagnlige og selvstendige mennesker i hjem og samfunn (Opplæringsloven 1998). Hvis det viser seg at en elev ikke klarer å nyttiggjøre seg den undervisningen som gis er det kanskje behov for ekstra undervisning for å styrke kunnskapen hos denne eleven. Dette kan gjøres ved å tilpasse undervisningen etter elevens evner og forutsetninger, eller i neste omgang ved spesialundervisning i de tilfeller hvor elevene får en sakkyndig vurdering på at de har en sykdom eller lignende som påvirker deres evne til å erverve seg ny kunnskap. ADHD som "Ida" fikk konstatert i voksen alder kan være en slik

årsak, fordi vi vet at denne sykdommen ofte medfører tilleggsvansker som lese- og skrivevansker, og dyskalkuli som er matematikkvansker.

Hvis det skulle være aktuelt med spesialundervisning i enkelte eller i flere fag, er Opplæringslovens § 5-1 ganske klar. Når det gjelder rett til spesialundervisning står det at de elevene som ikke har eller kan få et tilfredsstillende utbytte av det ordinære opplæringstilbudet har rett til spesialundervisning. Her blir det også sagt at i vurderingen rundt opplæringstilbudet som skal gis skal det legges vekt på utviklingsutsiktene til eleven. Tilbudet skal også gi eleven et forsvarlig utbytte av opplæringen i forhold til andre elever, samt i forhold til de opplæringsmålene som er realistiske for eleven. § 5-3 viser til at det skal foreligge en sakkyndig vurdering rundt elevens behov før kommune/fylkeskommune gjør vedtak om spesialundervisning/spesialpedagogisk hjelp. Dette sett i forhold til elevens utbytte av ordinært opplæringstilbud, lærevansker/andre særlige forhold, realistiske opplæringsmål, hjelpetiltak innenfor ordinært tilbud, samt et forsvarlig tilbud for eleven (Opplæringsloven 1998). I "Idas" tilfelle burde kanskje skolen ha sett at hun ikke hadde et tilfredsstillende utbytte av den ordinære undervisningen i flere fag enn matematikken som de grep fatt i på slutten av barneskolen. Hun skulle vært fulgt bedre opp faglig, og lærerne burde ha kompetanse nok til å se at dette var en elev med svake ferdigheter. Hvis de nå var litt usikre selv, er det jo deres plikt å undersøke hva som kan ligge til grunn for problemene eleven har. Hvis det da viste seg at eleven hadde store avvik fra det som var forventet på alderstrinnet burde de søkt kompetansen hos instanser som kunne foreta en utredning i forhold til dette.

Opplæringsloven er også veldig klar på ansvar i forhold til sakkyndig vurdering. I § 5-4 heter det at eleven/foreldrene kan kreve at skolen gjør de undersøkelser som er nødvendige for å finne ut om eleven trenger spesialundervisning, og eventuelt hvilken opplæring det er behov for. Undervisningspersonalet skal også vurdere om en elev trenger spesialundervisning, og underrette rektor om dette når slike behov er til stede. I slike tilfeller må eleven og foreldrene gi sitt samtykke til det før eventuell utredning settes i verk. Tilbudet eleven får skal så langt råd er utformes i samarbeid med eleven og foreldrene da deres syn skal legges stor vekt på (Opplæringsloven 1998). I forhold til denne lovbestemmelsen har skolen "Ida" gikk på sviktet i hennes tilfelle. De ville ikke høre på foreldrene når de antydte ADHD som en mulig årsak til hennes faglige vansker og store konsentrasjonsproblemer. I stedet for å avvise det de sa kunne de tatt kontakt med PPT for å la dem vurdere "Ida", og eventuelt fått et svar på om det kunne være noe som gjorde at hun hadde problemer med å mestre de faglige kravene som ble forventet av henne. De gjorde jo dette i forbindelse med hennes matematikkvansker og fikk

konstatert dyskalkuli. Det ble deretter bestemt at hun skulle ha ekstraundervisning i faget, og etter § 5-4 skulle skolen ha utformet et tilbud til eleven i samarbeid med både eleven selv og foreldrene da disses synspunkter skal vektlegges sterkt. Dette ble ikke gjort i "Idas" tilfelle, og foreldrene forteller at de aldri har sett en IOP (individuell opplæringsplan) som viser at det skulle iverksettes tiltak i forhold til faget. Dette er alvorlig etter mitt synspunkt, og et brudd på lovbestemmelsen i Opplæringsloven. Så her kan man vel si at skolen har sviktet i forhold til sine forpliktelser rundt tilpasset opplæring og spesialundervisning.

Gjeldende læreplan, Læreplanverket for Kunnskapsløftet (2006), følger Opplæringsloven når målene for opplæring blir fremmet. Her heter det at opplæringsens mål er å ruste barn, unge og voksne til å møte livets oppgaver og mestre utfordringer sammen med andre. Den skal gi hver elev kyndighet til å ta hånd om seg selv og sitt liv, og samtidig ha overskudd og vilje til å stå andre bi. Videre sies det at det er samfunnets ansvar å påse at lik rett til utdanning blir reell, og at undervisningen ikke bare må tilpasses fagstoffet, men også alderstrinn og utviklingsnivå både for den enkelte elev og den sammensatte klasse. Kunnskapsløftet vektlegger også sosial og kulturell kompetanse som like viktig som faglig kompetanse. Her skal elevene få kjennskap til verdier, normer og demokratisk samarbeid. De skal få utvikle seg som selvstendige mennesker/individer som er i stand til å vurdere konsekvensene av, og ta ansvaret for egne handlinger. Sosial tilhørighet og kjennskap til kulturelt mangfold er viktig (Kunnskapsdepartementet 2006). Dette er viktige aspekter å ta med seg i sin lærergjerning, og man bør bestrebe seg etter å ivareta alle elevene på en best mulig måte og tilpasse undervisningen ut fra den enkeltes evner og forutsetninger. I den tida "Ida" gikk på skolen var det L-97 (Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen av 1997) som var gjeldende, og den hadde vel en litt annen utforming enn det nåværende Kunnskapsløftet. Jeg har dessverre ikke fått tilgang til dette læreplanverket fordi det var fjernet fra Utdanningsdirektoratets nettsider, men vil tro at målsetningen om en tilpasset opplæring for alle hadde nok stor betydning i dette læreplanverket også.

Men selv om både Opplæringsloven og Kunnskapsløftet har klare målsetninger i forhold til en tilpasset opplæring for alle, og videre spesialundervisning for de elevene som ikke får utbytte av det ordinære opplæringstilbudet, så viser forskningen at realiteten ute i skolene er ofte noe helt annet enn det intensjonene tilsier. Riksrevisjonen presenterte i 2005/2006 en rapport de hadde laget ut fra en undersøkelse om opplæringen i skolen. Formålet med denne undersøkelsen var å belyse i hvilken grad forholdene blir lagt til rette for at opplæringen i grunnskolen kan gjennomføres i tråd med bestemmelsene i Opplæringsloven, samt hvordan

opplæringen blir fulgt opp på kommunalt og statlig nivå. Undersøkelsen viser at det er stor forskjell i forhold til ressurser i de ulike kommunene. Til tross for at elevtallet har gått opp, har det vært en nedgang i antall lærerårsverk. Lærertimer til rådighet, og kompetansen hos lærerne når det gjelder gjennomføring av tilpasset opplæring er viktig for å sikre at elevene får den undervisningen de har behov for. Et annet punkt som blir nevnt er at ofte er skolens fysiske utforming i liten grad tilrettelagt for å drive en forsvarlig tilpasset opplæring. Når nesten halvparten av rektorene i undersøkelsen vurderer opplæringstilbudet til elever uten spesialundervisning, men med behov for ekstra hjelp, til å ligge under forsvarlighetsterskelen, ser disse elevene ut til å være spesielt utsatt. Elever med enkeltvedtak, sakkyndig vurdering fra instanser som f.eks. PPT (pedagogisk psykologisk tjeneste) får en bedre tilrettelagt undervisning enn de som ikke har det. Elever uten enkeltvedtak har ikke samme mulighet til å få tilrettelagt undervisningsopplegg og klageadgang på tilbudet (Riksrevisjonen 2006). Dette stemmer jo veldig med den tilpassede opplæringen "Ida" fikk ved sin skole. Her ble hennes behov vurdert til å være lavere enn de egentlig var, og slik det kan se ut var kompetansen hos lærerne når det gjaldt vurdering av hennes behov svak. Rapporten sier som nevnt ovenfor at de som får enkeltvedtak hos PPT får en bedre tilpasset opplæring enn de andre. "Ida" fikk jo ekstra undervisning i matematikk etter at det ble påvist dyskalkuli under en utredning hos PPT. Man kan jo lure på hvorfor en assistent ble satt til å gi denne undervisningen, og ikke en lærer med bedre kompetanse innen faget hvis man skal tenke på elevens behov. Men akkurat det er vel ikke akkurat særegent for "Idas" skole. Det er hele tiden et spørsmål om skolens tilgang til ressurser, og assistenter blir ofte brukt fordi skolene tjener på dette økonomisk. De får sin pott, og hvis de kan spare litt her og litt der kan de fordele ressursene på flere med behov for ekstra undervisning. Mulig at det var det som var tilfelle ved "Idas" skole også.

Thomas Nordahl og Anne-Karin Sunnevåg har også sett nærmere på spesialundervisning i grunnskolen, og kom i 2008 med en rapport om dette. I denne rapporten ser de på om det er stor avstand mellom idealer og realiteter, og de presenterer noen sentrale empiriske resultater som er relatert til spesialundervisning og elever med ulike problemer og vansker i skolen. Rapporten viser en markant økning av spesialpedagogisk hjelp fra barnetrinnet til ungdomstrinnet. Andelen viser seg å være størst på 9.klassetrinn. De funnene Nordahl og Sunnevåg har gjort samsvarer ikke med ambisjonene om tidlig innsats i forhold til barn og unge som har problemer i skolen. Spesialundervisning settes inn alt for sent i mange tilfeller (Nordahl og Sunnevåg 2008).

Det kan være mange årsaker til at det er sen innsats i forhold til spesialundervisningen, men en av dem kan muligens komme av fravær av forebyggende innsats i skolen, sett i et kategorisk og individorientert perspektiv. Elevene fratras rettighetene de har. Sløsing med ressurser og uheldig anvendelse av faglig kunnskap er resultater av dette. Undersøkelsen viser at elever som mottar spesialundervisning skårer signifikant dårligere på nesten alle områder de blir målt, det være seg faglig eller sosialt. De elevgruppene som kommer dårligst ut blant disse er elever med atferdsproblemer med og uten ADHD-diagnose. Disse elevene trives dårlig i skolen, viser negativ atferd, har et dårlig forhold til sine medelever, lav motivasjon og dårlig læringsutbytte (Nordahl og Sunnevåg 2008). "Ida" passer godt inn i denne beskrivelsen, og det forskerne sier om konsekvenser av en mangelfull tilpasset undervisning viser seg også hos henne. Selvtilliten svekkes hos disse elevene og det får følge for dem både i skoletida og videre i livet hvis ikke ting endrer seg til det bedre. "Ida" har fortalt at hennes selvtillit har vært lav til tider, men at hun nå i voksen alder prøver å styrke den igjen.

I rapporten til Nordahl og Sunnevåg vises det til at man tror at grunnen til at det er økning i omfang av spesialundervisning i ungdomsskolen kan være at da er det mer synlig om elevene ligger etter faglig og behovet for en spesialpedagogisk ressurs gjør seg mer gjeldende. De faglige kravene blir større, og lærerne på trinnet får problemer med å differensiere undervisningen. Men det viser seg at spesialpedagogisk hjelp etter 7-8 år har liten effekt knyttet til læring. Elevene har store faglige hull, og det er vanskelig å få gjort noe med dette gjennom en begrenset innsats på ungdomstrinnet. I andre land er det motsatt tendens når det gjelder spesialundervisning (Nordahl og Sunnevåg 2008). Dette viser seg jo også å holde stikk i "Idas" situasjon også. Det var på slutten av barneskolen og i begynnelsen av ungdomsskolen at hennes vansker for alvor gjorde seg gjeldende. Det kom nok av at det ble stilt større faglig krav til henne, og siden hun hadde svake grunnleggende kunnskaper på flere områder fikk hun problemer med å henge med i den ordinære undervisningen. Disse vanskene medførte jo til slutt at hun avsluttet videregående skole. "Hullene" var for store. Dette i sammenheng med en dårlig oppfølging fra skolene påpekte både hun selv og hennes foreldre som en avgjørende årsak til at hun tok valget og avbrøt skolen.

Forskningen viser også at det er kjønnsforskjeller i forhold til omfang av spesialundervisning. Det er oftere gutter enn jenter som mottar ekstra undervisning. Årsak til det kan være at jentene henger nok etter på barnetrinnet de også, men de er ikke så synlige som guttene. Jentene sliter ofte med skolefaglige problemer, mens guttene har atferdsproblemer. Elever med fagvansker kommer mer frem på ungdomstrinnet da kravene blir større, samt at andre

vansker som psykiske problemer, Aspergers syndrom og lignende blir mer synlig. Dette gir seg utslag spesielt hos jentene. Jentene rammes derfor sterkest av at spesialundervisningen iverksettes sent i skolegangen (Nordahl og Sunnevåg 2008). "Ida" er nok en av disse. Hun var ei jente som ikke gjorde så mye ut av sin egen personlighet og faglige ståsted før hun kom i ungdomsskolen. Det var da problemene toppet seg, og det ble mer synlig at hun slet faglig og til dels sosialt. Tidligere var det kun foreldrene og kanskje noen av lærerne som kjente til hennes vansker og mistrivsel i skolen. Det at dette var skjult for hennes medelever så lenge kan vel være bra på en måte med tanke på mobbingen som oppsto i ungdomsskolen. Det å få en slik ballast i tillegg til sin frustrasjon rundt mestring av fag kan få store følger for ettertida, og akkurat det skjedde hos "Ida". Så hvis ting hadde vært bedre fulgt opp kunne kanskje mye vært reddet for hennes del. Hvis bare diagnosen ADHD hadde blitt konstatert tidligere hadde det nok hatt stor betydning for oppfølgingen "Ida" fikk i skolen.

Når elever med samme eller lignende problematikk som "Ida" ikke får den hjelpen de bør få i skolen, enten det er ved en tilpasset opplæring eller i form av spesialundervisning, vil det få følger for dem videre i livet hvis de ikke klarer å ta tak i sine problemer etter hvert. Thorsen (2005) viser til en undersøkelse hun har gjort av tidligere "skoletapere" som har klart å gjøre noe med sine vansker i voksen alder. De har fått hjelp av voksenopplæringen, og har klart å få studiekompetanse eller en utdanning etter mye slit. Dette krever stor motivasjon og ikke minst en pågående interesse for å lære noe nytt. Dette er personer som har kommet til et punkt i livet hvor de ser at skal det bli en endring må de gjøre noe med det selv. Men det er jo dessverre ikke slik for alle. Mange av de elevene som faller utenfor får store problemer videre i livet, både faglig og sosialt. Det viser seg at mange får rusproblemer, og havner ofte ut i kriminelle vanskeligheter. "Ida" har en problematisk livssituasjon i dag og har nok havnet i et vennegjeng som ikke er av de sterkeste sosialt i følge henne selv. Dette er en sirkel som er vanskelig å komme ut av på egen hånd, og man er kanskje for stolt til å be andre om hjelp. Derfor gjør man heller det motsatte, og skyver de nærmeste vekk i stedet. Forhåpentligvis vil "Ida" være sterk nok en dag til å gjøre noe med livet sitt og kanskje få en utdanning eller en god jobb slik hun gir uttrykk for at hun ønsker med tiden. Men det er et stort steg å ta, spesielt for en som ikke har de beste forutsetningene med seg.

6.2 Etiske sider ved undersøkelsen

Thaagard sier at når resultatene skal publiseres er det noen prinsipper som bør/skal ligge til grunn i behandlingen av opplysningene som blir gitt av informanten. Konfidensialitet er et av dem, og det innebærer at informanten har rett til beskyttelse av sitt privatliv. Identiteten skal tilsløres. Anonymiteten kan ivaretas ved at en f.eks. begrenser biografisk informasjon. En kan også benytte fiktive navn på personer som beskrives i teksten. Det vil si at en finner opp navn som ikke kan spore tilbake til den riktige identiteten. Forskeren bør også unnlate å beskrive forhold som informasjon om f.eks. alder og bosted, da dette kan bidra til identifikasjon av informantene. Forskeren bør også ha fokus på at informantene ikke skal kjenne seg selv igjen i teksttolkningen (Thagaard 2002). Jeg har anonymisert informantene mine så godt det lar seg gjøre. Hovedinformanten har fått et oppdiktet navn, og de andre har fått en generell betegnelse som mor, far og søster. Jeg har også prøvd å begrense informasjon om konkret alder på hovedinformanten, og det er ikke beskrevet noe om hvor disse personene befinner seg i landet. Dette fordi at hvis jeg lokaliserer informantenes bosted vil det være enkelt for personer som har kjennskap til dem å avsløre deres identitet. Det vil ikke være mulig å forhindre at disse personene selv kjenner igjen det de har sagt, fordi de blir titulert foran sitatene sine. Mulig at jeg har gjort en feil vurdering her, men jeg tror informasjonen blir mer oversiktlig når man gjør det slik. Dette har jeg gjort for å skille uttalelsene fra hverandre. Men siden alle informantene er anonymisert i forhold til navn, og ingen får vite hvor de bor tror jeg det vil være vanskelig for andre å finne ut hvem de er. Det vil i så fall kun være informantene selv som vet hvem undersøkelsen handler om.

Jeg valgte i min undersøkelse å intervjuer en hovedperson, hennes foreldre og søster. De fire informantene jeg intervjuet er i nær familie med hverandre. Slik jeg ser det kan det være både positive og negative sider ved å gjøre intervju med personer som står hverandre så nær. Fordelene kan være at personene jeg har intervjuet har en større forutsetning for å identifisere seg med følelsene til hovedpersonen, mens bakdelen kan være at de blir blindet av situasjonen og deres egen manglende evne til å distansere seg til det som har skjedd. De blir jo direkte berørt av dette siden de er i nær familie med "Ida". De ser en jente som sliter og har slitt opp igjennom skoletida si. Hun har det ikke så bra i dag, og dette gjør nok vondt for både foreldrene og hennes eldre søster. Samtidig kjenner de på en hjelpeløshet i forhold til at det ikke er så mye de kan gjøre før hun tar initiativet til det selv. De har jo allerede erfart at hun skyver dem vekk fordi hun føler at de bryr seg for mye, og derfor har de heller valgt å vente an det hele til "Ida" selv tar initiativ til å be om hjelp. Fikk ingen tilbakemeldinger på at mine

informanter synes det var ubehagelig å bli intervjuet på den måten de ble, eller at det var noen innvendinger mot at deres informasjon ble satt opp mot hverandre i forhold til enkelte spørsmål. Ser av min analyse at informantene har forholdsvis lik oppfatning av det som blir fortalt om "Idas" skoletid. Litt uenighet, men det er egentlig positivt fordi det gir meg et mer nyansert bilde av det hele.

Jeg var litt spent på hovedpersonen selv, "Ida", under intervjuet. Ville hun være tilbakeholden, eller ville hun åpne seg og fortelle om sine følelser og erfaringer fra skoletida slik jeg håpet på. Hun gjorde det sistnevnte, og viste at hun hadde mange tanker rundt dette. Tror denne prosessen gjorde noe med henne, og jeg har et håp om at det kan være med på å hjelpe henne til å se positivt på fremtiden slik at hun kanskje med tiden kanskje kan få tatt opp noen skolefag igjen eller få seg en jobb hun kan leve av. Hun ga jo sterkt inntrykk av at hennes livssituasjon slik den er i dag ikke er ønskelig for fremtiden, men hun mangler foreløpig mot nok til å endre den på nåværende tidspunkt. I forhold til de andre informantene; mor, far og søster, så tror jeg at de fikk bearbeidet en del frustrasjon og skuffelse rundt det hele. Ved å fortelle "Idas" historie håper de å kunne bidra til at skolen og lærerne er sitt ansvar bevisst og prøver i den grad de kan å ivareta elever med spesielle behov slik at det ikke skjer det samme som med "Ida". Foreldrene gir uttrykk for at de angrer på at de ikke tok saken i egne hender tidligere og fikk utredet henne for en eventuell ADHD diagnose, men de innrettet seg etter de som hadde kompetanse i forhold til læring og skolefaglig utvikling og lot det ligge til tross for at de selv mente det måtte ligge noe til grunn for "Idas" vansker. Søsteren forteller om "Idas" vanskelige situasjon som gjør at kontakten mellom dem har endret seg fra tidligere. Hun beskriver "Idas" personlighetsforandring de siste årene, og tapet av den gode kontakten de hadde tidligere gir en sterk følelsesmessig reaksjon.

Det kom jo som nevnt ovenfor frem en del følelser under intervjuene, og det ble da viktig for meg som intervjuer å vise forståelse for de reaksjonene som kom. Dette gjorde jeg ved å gi informantene tid, og eventuelt innhente de med nye spørsmål hvis de ble helt satt ut. De erfaringene jeg gjorde meg ved å gjennomføre intervjuer hvor jeg skulle innhente personlig informasjon var at dette var en slags åpen samtale som endret seg litt underveis. Erfarte at man må være forberedt på at det kan komme reaksjoner, og at det kanskje i noen tilfeller stopper helt opp med hensyn til informasjon. Det blir da intervjuerens oppgave å bidra til at samtalen kommer i gang igjen ved å fortsette med f.eks. nye spørsmål, eller avbryte hvis det er nødvendig og heller forsøke på nytt ved en annen anledning. I min undersøkelse gikk ting

greit, men det er viktig å være bevisst de etiske sidene ved å innhente personlig informasjon i forbindelse med en intervjuundersøkelse.

6.3 Reliabilitet og validitet

Det har vært viktig for meg underveis i analyseringsprosessen å se på om det jeg ønsket å forske på ville være målbart, og generaliserende i forhold til annen forskning som er gjort på området. Håpet mitt var at de resultatene jeg kom frem til skulle samsvare eller eventuelt fremme noe nytt i forhold til tidligere forskning. Reliabilitet og validitet er to begreper som brukes på dette, og Kvale (1997) definerer dem på følgende måte. Reliabilitet betyr at man må ta stilling til om resultatene er pålitelige i forhold til undersøkelsens tema og formål. Validiteten av undersøkelsen må også vurderes for å se om man har fått frem den informasjonen man ønsket å finne i forbindelse med undersøkelsen. For å si det på en enklere måte vil det si at resultatene må være pålitelige og stemme overens med det som man håpet å få frem ut fra den undersøkelsen som ble gjort.

Jeg mener at resultatene fra min undersøkelse er representativ for det jeg hadde som mål å finne ut av. Jeg ville fortelle en ung jentes historie og gi et eksempel på hvilke konsekvenser en mangelfull tilpasset opplæring i skolen kan føre med seg for elever som ikke får den opplæringen de bør få. Jeg vil karakterisere henne som en skoletaper slik Thorsen (2005) beskriver sine informanter. Thorsens informanter forteller om en negativ skoletid hvor de fikk en mangelfull tilpasset opplæring, og følte ofte at de ble oversett av lærerne. Det samme forteller min hovedinformant "Ida". Mye av det hun sier samsvarer med det Thorsens informanter forteller om. Det samme gjelder foreldrenes frustrasjon over kompetansen hos lærerne som valgte å skyve ting til side fordi de mente at det var kun latskap som gjorde at "Ida" ikke fikset skolen. De tok ikke sitt ansvar på alvor og brøt dermed med det som er intensjonen om en tilpasset opplæring for alle. Men skolen "Ida" gikk på er ikke i et særtilfelle her fordi det er mange som har gjort de samme feilene som dem. Det er jo som tidligere nevnt gjort en del forskning på statusen rundt tilpasset opplæring og spesialundervisningen i skolen. Det viser seg at realitetene ikke samsvarer med det som intensjonene tilsier. Både Riksrevisjonen (2006) og andre forskere forteller om en undervisning i skolen som er mangelfull når det gjelder tilpasset opplæring og spesialundervisning. Årsakene kan være mange; lite tilgang på ressurser, færre lærerårsverk og større klasser, dårlig kompetanse hos lærerne, osv. I "Idas" tilfelle var det kanskje

kompetansen det stoppet på, og en mulig uvitenhet om hva som eventuelt kunne være årsaken til hennes vansker.

6.4 Vitenskapsteoretisk perspektiv

Jeg valgte i min oppgave å studere et fenomen, altså et tilfelle. Mine informaners subjektive oppfatning rundt dette tilfellet fikk stor betydning for resultatet i analyseringsprosessen. Men jeg ønsket også å være den hermeneutiske tilnærmingen bevisst når jeg skulle tolke og analysere mitt datamateriale. Thagaard (2002) sier at det finnes ingen egentlig sannhet, men at man står fri til å tolke det personene gir av informasjon på mange nivå. Det har jeg prøvd å gjøre underveis i min analyseringsprosess. Jeg valgte å tro på det de sa, men tok meg samtidig friheten til å tolke deler av informasjonen opp mot teori og egne synspunkter.

7.0 Avslutning

Jeg ville med min oppgave fortelle historien til ei ung jente, "Ida", som under hele sin skoletid fikk en mangelfull tilpasset opplæring i forhold til sine evner og forutsetninger. Dette har ført til at hennes livssituasjon slik den er i dag er vanskelig, og hun har ikke mot til foreta seg noen endring slik det er nå. "Idas" problemer startet allerede tidlig i barneskolen, og etter hvert som hun kom oppover i klassetrinnene gjorde de faglige og sosiale vanskene seg mer gjeldende. Hun merket at hun var annerledes enn de andre på hennes alder, og ble nok sett på som litt rar. Hun ble mobbet for dette i ungdomsskolen, og dette satte dype spor hos henne. I en alder av tjue år får "Ida" diagnosen ADHD med tilleggsvanskene dyskalkuli og lese- og skrivevansker. Dette burde etter min mening vært utredet på et tidligere tidspunkt for å forebygge faglige og sosiale vansker. Her har skolens kompetanse i forhold til en tilpasset opplæring sviktet.

Skolen som "Ida" gikk på er ikke alene om å gi en mangelfull tilpasset opplæring. I følge forskning er ikke realitetene slik intensjonene tilsier at det bør være. Årsakene kan være mange. Færre ressurser i skolen, dårlig økonomi, flere elever i klassene og mindre lærerårsverk kan være noen av dem. Den faglige kompetansen hos lærerne og evnen til å se den enkelte elevs behov ut fra evner og forutsetninger er svak, og dette medfører at de elevene som har slike problemer faller igjennom i skolesystemet. De hanger seg i gjennom skolen, og

har nok ikke de beste forutsetningene når de går ut av ungdomsskolen og videregående skole. Forskningen viser også at mange avslutter videregående fordi de ikke klarer de faglige kravene som er gjeldende der, spesielt de med diagnosen ADHD. Slik jeg ser det er det vanskelig for skolene å ivareta alle elevene i forhold til en tilpasset opplæring, men jeg mener samtidig at de må være sitt ansvar bevisst i forhold til dette og bidra til at man til en viss grad får opplæring tilpasset ut fra egne forutsetninger. Dette er viktig for samtlige elever, men spesielt for de som har faglige vansker og sosiale tilpasningsproblemer. De bør ivaretas, og da må en som lærer innhente kompetanse hos andre hvis man ikke sitter inne med det selv. Det skal heller ikke være noen hvilepute at elevene må ha en diagnose for å få hjelp. Vi som er lærere må gjøre vårt for at disse barna skal få et tilfredsstillende utbytte av skolen, og bidra til at de får den veiledningen og hjelpen de trenger, det være seg fra oss i skolen eller fra andre instanser som PPT og BUP. Moralen må være at den jobben man gjør som lærer i skolen har betydning for elevenes skolefaglige og sosiale utvikling, og det er viktig å ha med seg i sin lærergjerning. Så får myndighetene og de andre offentlige instansene, som fylkene og kommunene, bidra til at det er økonomi og ressurser nok i skolene til å ivareta en tilpasset opplæring for alle. Det er ikke nok å pålegge skolene og lærerne mer arbeid, for så igjen å kutte ned på de ressursene som bør ligge til grunn for å kunne gjøre dette. Hvis alle bestreber seg etter å gjøre det de skal, vil det kanskje gå bedre for mange elever i skolen. Kanskje de får en utdanning eller en jobb etter hvert, og slipper å være samfunnet til bry når de blir voksne.

KILDEHENVISNINGER

- ✓ Bachmann, Kari og Haug, Peder (2006): *Forskning om tilpasset opplæring*.
Forskningsrapport nr 62. Høgskolen i Volda / Møreforskning Volda, 2006.
Nettside: http://udir.no/upload/Forskning/Tilpasset_opplaring.pdf Sist besøkt 24.05.09.
- ✓ Dalhaug Berg, Grethe og Nes, Kari, red.(2007): *Kompetanse for tilpasset opplæring*.
Artikkelsamling. Utdanningsdirektoratet, Oslo.
Nettside:http://udir.no/upload/Kompetanseutvikling/Kompetanse_for_tilpasset_opplaring.pdf Sist besøkt 24.05.09.
- ✓ Dale, Erling Lars og Wærness Jarl Inge (2007): Kap.3 Tilpasset opplæring og inkludering i skolefaglige prosesser I: *Kompetanse for tilpasset opplæring*. *Artikkelsamling*, red. Dalhaug Berg, Grethe og Nes, Kari (2007). Utdanningsdirektoratet, Oslo.
Nettside:http://udir.no/upload/Kompetanseutvikling/Kompetanse_for_tilpasset_opplaring.pdf Sist besøkt 24.05.09.
- ✓ Dalen, Monica (2004): *Intervju som forskningsmetode – en kvalitativ tilnærming*. 2.opplag 2008. Universitetsforlaget, Oslo.
- ✓ Fuglseth, Kåre (2006): Kap.19 Vitskapsteori og hermeneutikk I: *Masteroppgaven i pedagogikk og spesialpedagogikk. Design og metoder*, red. Fuglseth, Kåre og Skogen, Kjell (2006). Cappelen Akademisk Forlag, Oslo.
- ✓ Imsen, Gunn (1998): *Elevens verden. Innføring i pedagogisk psykologi*. 3.utgave 2001. Universitetsforlaget, Oslo.
- ✓ Kunnskapsdepartementet (2006): *Læreplanverket for Kunnskapsløftet. Midlertidig utgave juni 2006*. Utdanningsdirektoratet, Oslo.
- ✓ Kvale, Steinar (1997): *Det kvalitative forskningsintervjuet*. 1.utgave 1997, Gyldendal Norsk Forlag AS, Oslo.
- ✓ Lovdata (1998): *Lov om grunnskolen og den videregående opplæringen*. *Opplæringsloven*. Nettside: <http://www.lovdata.no/all/nl-19980717-061.html>.
Sist besøkt 24.05.09.

- ✓ Markussen, E., Strømstad M., Carlsten, T.C, Hausstatter, R, og Nordahl, T.(2007): *Inkluderende spesialundervisning? Om utfordringer innenfor spesialundervisningen i 2007*. Rapport nr 1 fra prosjektet: Gjennomgang av spesialundervisning, evaluering av Kunnskapsløftet. Rapport nr 19/2007. Høgskolen i Hedmark/NIFU STEP, Oslo.
- ✓ Nordahl, Thomas (2007): Kap. 4 Undervisningens kompleksitet og lærerens valgmuligheter I: *Kompetanse for tilpasset opplæring. Artikkelsamling*, red. Dalhaug Berg, Grethe og Nes, Kari (2007). Utdanningsdirektoratet, Oslo.
- ✓ Nordahl, Thomas og Sunnevig, Anne-Karin (2008): *Spesialundervisning i grunnskolen – stor avstand mellom idealer og realiteter*. Rapport nr 2-2008. Høgskolen i Hedmark, Elverum.
- ✓ Næss, Nils Gjermund (2006): Kap. 8 Observasjon I: *Masteroppgaven i pedagogikk og spesialpedagogikk. Design og metoder*, red. Fuglseth, Kåre og Skogen, Kjell (2006). Cappelen Akademisk Forlag, Oslo.
- ✓ Riksrevisjonen (2006): *Riksrevisjonens undersøkelse av opplæring i grunnskolen*. Dokument nr 3-10, rapport.
Nettside:http://www.riksrevisjonen.no/NR/rdonlyres/129B87A9-4E2E-4505-A3AA-1FDC29027DDA/0/Dok_3_10_2005_2006.pdf Sist besøkt 24.05.09.
- ✓ Roland, Erling (2007): *Mobbingens psykologi. Hva kan skolen gjøre?* Universitetsforlaget, Oslo.
- ✓ Rønhovde, Lisbeth Iglum (1997): *Kan de ikke bare ta seg sammen. Om barn og unge med ADHD og Tourette syndrom*. 2.utgave 2007. Gyldendal Akdemisk, Oslo.
- ✓ Skogen, Kjell (2006): Kap. 5 Case-forskning. I: *Masteroppgaven i pedagogikk og spesialpedagogikk. Design og metoder*, red. Fuglseth, Kåre og Skogen, Kjell (2006). Cappelen Akademisk Forlag, Oslo.
- ✓ Solli, Kjell Arne (2008): *Spesialundervisning i grunnskolen 2008: et felt på frammarsj eller på stedet hvil?* Artikkel. Tidsskriftet Spesialpedagogikk 05/2008.
- ✓ Thagaard, Tove (2002): *Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitativ metode*. 2.utgave 2002, Fagbokforlaget, Bergen.

- ✓ Thorsen, Venke Helene (2005): *"Fra skoletaper til vinner" En studie av tidligere skoletapere som har lykket med læring i voksen alder*. Forlaget Aldring og Helse, Tønsberg.
- ✓ Utdanningsdirektoratet (2006): *Barn og unge med AD/HD. AD/HD og lignende atferdsvansker – skoleperspektivet*. Statusrapport 7.april 2006. Utdanningsdirektoratet, Oslo. Nettside: http://udir.no/upload/Rapporter/ADHD_rapport.pdf Sist besøkt 24.05.09

Vedlegg 1: Samtykkeerklæring**Informasjonsbrev/samtykkeerklæring**

Mitt navn er May-Britt Benjaminsen, og jeg er masterstudent ved Høgskolen i Bodø. I forbindelse med min masteroppgave i Tilpasset opplæring, fordypning spesialpedagogikk, ønsker jeg å intervju deg/dere angående erfaringer fra en mangelfull tilpasset opplæring i skolen. Viser til tidligere muntlig avtale.

Oppgaven vil bli publisert ved Høgskolens bibliotek slik at den er tilgjengelig for alle som måtte ha interesse for å lese den. Jeg vil poengtere at den informasjonen du/dere har gitt blir anonymisert slik at det vil være vanskelig å spore tilbake til hvem som er informanter her.

Jeg vil gjerne ha skriftlig samtykke til at den informasjonen du/dere gir blir brukt i min masteroppgave.

Med vennlig hilsen

May-Britt Benjaminsen

Jeg, _____, gir/gir ikke mitt samtykke til at den informasjonen jeg gir blir brukt i ovennevnte masteroppgave. Jeg er inneforstått med at denne informasjonen blir offentliggjort ved Høgskolens bibliotek.

Dato: _____ Underskrift: _____

Vedlegg 2: Intervjuguide**INTERVJUGUIDE MASTEROPPGAVEN**

Informant 1: "Ida" (Hovedperson, historiefortelleren)

Informant 2: Mor til "Ida"

Informant 3: Far til "Ida"

Informant 4: Søster til "Ida"

Tema 1: "Ida" som liten

Spørsmål til informant 1:

- 1) Fortell litt om deg selv som liten.
Evt. oppfølgingsspørsmål, stikkord
 - ☐ Gikk du i barnehage?
 - ☐ Var du ei aktiv jente?
 - ☐ Fritidsaktiviteter/muligheter for fysisk utfoldelse
 - ☐ Interesser

Spørsmål til informant 2 og 3:

- 1) Kan du fortelle litt om hvordan "Ida" var som lita jente?
Oppfølgingsspørsmål, stikkord
 - ☐ Barnehage/hjemme
 - ☐ Aktiv eller rolig
 - ☐ Fritidsaktiviteter/muligheter for fysisk utfoldelse
 - ☐ Interesser

Spørsmål til informant 4:

- 1) Kan du fortelle litt om din søster "Ida" som liten
Oppfølgingsspørsmål, stikkord

- ☒ Aktiv/rolig
- ☒ Lekte dere sammen til tross for litt aldersforskjell mellom dere?
- ☒ Kan du beskrive søskenforholdet mellom dere på daværende tidspunkt?

Tema 2: Skolestart/de første årene i barneskolen/mellomtrinn

Spørsmål til informant 1:

- 1) Hvordan var det å begynne på skolen?
Oppfølgingsspørsmål, stikkord
 - ☒ Følelser – glede, sinne, frustrasjon, iver.....
- 2) Kan du fortelle litt om de første årene i barneskolen/ på mellomtrinnet?
- 3) Når oppdaget du at ”slet” med fagene på skolen?
- 4) Hvordan opplevde du den hjelpa/faglige opplæringen du fikk fra lærerne?
- 5) Tanker rundt eventuell frustrasjon i forbindelse med vanskene? Følelse av å bli sett?

Spørsmål til informant 2 og 3:

- 1) Hva er din/deres opplevelse av ”Idas” første år i skolen?
 - ☒ Forventninger, etc.
- 2) Forandret hun seg på noen måte underveis?(Personlighet, og lignende)
- 3) Når oppdaget du/dere at hun hadde vansker i skolefagene?
- 4) Hvilke tanker hadde du/dere rundt det, og gjorde du/dere noen henvendelse angående problemet til skolen?
 - ☒ Frustrasjon i forhold til ”Idas” situasjon
- 5) Hva gjorde skolen – lærerne/ledelsen?
- 6) Hva vet du/dere om tilpasset opplæring og retten til spesialundervisning?
 - ☒ Fikk dere noe informasjon om dette fra skolen?

Spørsmål til informant 4:

- 1) Hvordan opplevde du ”Idas” første år i skolen?
- 2) Så du noen endring hos ”Ida” i løpet av barneskolen?
- 3) Var det noen personlige forandringer å se hos Ida?
 - ☒ Selvbilde, etc.

Tema 3: Ungdomsskole/VGO (videregående opplæring)*Spørsmål til informant 1:*

- 1) Hvordan var det å begynne i ungdomsskolen?
- 2) Hvordan taklet du at det ble stilt større krav til deg i forhold til faglige prestasjoner?
- 3) Fikk du tilpasset opplæringen slik at du hadde mulighet til å følge med i undervisningen?
- 4) Ga du noen gang uttrykk for din egen situasjon til dine foreldre, søsken, lærere, venner, etc?
- 5) Ved overgangen til videregående fikk du mulighet til å velge ut fra interesse. Hva valgte du?
- 6) Har du noen tanker rundt tida i videregående skole?
- 7) Fikk du noen form for tilpasset opplæring her?
- 8) Du avbrøt videregående. Hva var årsaken til det?

Spørsmål til informant 2 og 3:

- 1) Fikk "Ida" tilbud om tilpasset opplæring i ungdomsskolen? Fantes det en IOP?
- 2) Hvordan var engasjementet fra lærerne og skolens side?
- 3) Fikk "Ida" og dere veiledning fra skolen i forbindelse med valg av videregående opplæring?
- 4) Ble hun fulgt opp i forhold til sine evner/faglige prestasjoner her?
- 5) Hva var årsaken til at hun avsluttet skolegangen?

Spørsmål til informant 4:

- 1) Kan du si litt om hvordan du oppfattet "Ida" i tida på ungdomsskolen og vgo?
- 2) Hvordan var forholdet dere i mellom på denne tiden?

Tema 4: Tida etter skolen*Spørsmål til informant 1:*

- 1) Når du nå tenker tilbake. Hva vil du si om din tid i skolen?
- 2) Negative og positive erfaringer? Gi noen eksempler på begge deler.

- 3) Du fikk diagnosen ADHD med tilleggsvansker (lese- og skrivevansker og dyskalkuli) i voksen alder. Har du gjort deg noen tanker rundt det?
- 4) Hva vet du om tilpasset opplæring og retten til spesialundervisning?
- 5) Hva gjør du i dag? (jobb, skole, etc.)
- 6) Hvilke tanker har du om fremtiden?
- 7) Er du bitter på noen måte?
- 8) Hva kunne eventuelt vært gjort annerledes når det gjelder din skolegang?
- 9) Har du endret deg som person i forhold til det du har erfart?
 - ☐ Selvbilde
 - ☐ Forhold til læring og kunnskap
 - ☐ Sosialt

Spørsmål til informant 2 og 3:

- 1) Hvordan har tiden vært etter at "Ida" sluttet på videregående?
- 2) Hun fikk diagnosen ADHD i voksen alder. Kunne dette vært oppdaget tidligere?
- 3) Er du/dere bitter på noen måte?

Spørsmål til informant 4:

- 1) Hvilke tanker har du gjort deg etter at "Ida" sluttet i videregående skole?
- 2) Hvordan er forholdet dere i mellom i dag?
- 3) Hvilke tanker har du gjort deg i forhold til at hun fikk diagnose i voksen alder?

Masteroppgaver i spesialpedagogikk ved Høgskolen i Bodø, serie ISSN:1504-2863:

- 1/2004: Svendgård, Karl Jørgen: *Lese-/skrivevansker og henvisninger til PPT. Årsaksforklaringer på omfang henvisninger av lese- og skrivevansker til PPT Indre Salten.*
- 2/2004: Bakken, Christina: *Å ha et barn med utviklingsforstyrrelse. Foreldres utfordringer, vanskeligheter og mestringsstrategier.*
- 3/2004: Gaard, Gjertrud: *Tommy og Tigeren og ADHD. Er det mulig at Bill Watterson's tegneseriefigur Tommy har ADHD?*
- 4/2004: Knutsen, Oddbjørn: *Evaluering av arbeidet mot mobbing i fådeltskolen. Hva kan fremme eller hemme iverksettingen av gjennomføringen av et nasjonalt program mot mobbing ved ei fådelt øyskole?*
- 5/2004: Schjeldrup, Tove: *Å bo på Trastad Gård. Fortellinger fra dagliglivet på en sentralinstitusjon.*
- 6/2004: Gunnarsen, Leif Karl: *Matematikkscreening. Om å systematisere undersøkelsen av matematikkvansker i lys av kognitive prosesser eleven kan ha vansker med.*
- 7/2004: Leiros, Per Jostein: *Differensiering i en inkluderende skole. Hvorfor? Hvordan? Og lykkes de videregående skolene i Narvik.*
-
- 1/2005: Pettersen, Kjell Runc: *Jenter med ADHD. Hvordan kan flere jenter med oppmerksomhetsvansker og rastløshet bli oppdaget tidligere og få hjelp?*
- 2/2005: Lauritzen, Linda: *Arbeid med språk i barnehagen. Hvordan kan førskolelærerne fremme språklig bevissthet hos barna i barnehagen?*
- 3/2005: Laupstad, Solvi: *Foreldreerfaringer fra deltagelse på Carolyn Webster-Strattons kurs, hvordan påvirker erfaringene foreldrenes mestringsopplevelse? En case-studie av det første foreldrekurs i Lofoten.*
- 4/2005: Gjerstad, Oddny: *Hørselssimulering; et bidrag til styrking av den tilpassede og inkluderende opplæringen av tunghørte elever i en skole for alle? En spørreundersøkelse blant lærere på grunnskolens mellom- og ungdomstrinn i Nordland.*
- 5/2005: Holdahl, Randi: *Den første lese- og skriveopplæringa i skolen. Om betydningen av tidlig innsikt og tidlige tiltak*
- 6/2005: Bergerud, G. og Ringdal, L: *Initiativ i kommunikasjon. En casestudie som belyser initiativ i kommunikasjonen hos barn med Downs syndrom.*

7/2005: Olsen, Helen: *Om samarbeid barnevernsinstitusjon – skole. En intervjuundersøkelse med fokus på tilpasning i skole.*

8/2005: Asphaug, Paul: *Hvordan påvirker det fysiske læringsmiljøet ved Selfors ungdomsskole elevenes trivsel og læring? En studie om i hvilken grad det fysiske miljøet har betydning for hvordan elevene trives på skolen og om de oppfatter skolen som et godt sted å lære.*

9/2005: Valen, Randi Elisabeth: *PPT i møte med minoritetsspråklige elever. Hvordan kan PPT og samarbeidende skoler kartlegge læreforutsetningene hos en minoritetsspråklig elev henvist PPT? Et utviklingsarbeid med utgangspunkt i egen utvikling ved PPT for Nord-Troms, og tilhørende skoler med vektlegging på egen innovatørrolle.*

10/2005: Bratteng, Sylvi: *Læringskultur og atferdsvansker. Økt kompetanse i skolens daglige arbeid. Visjon og virkelighet. En litteraturgjennomgang og et aksjonsrettet kompetanseprosjekt.*

11/2005: Bang, Marit: *Olweus-programmet som pedagogisk redskap for relasjonsbygging.*

1/2006: Larsen, Ingrid Kolvik: *Musikk og sansemotorikk som spesialpedagogisk virkemiddel. Hvordan gi barn med psykisk utviklingshemming en bedre skolehverdag gjennom et strukturert musikk- og sansemotorisk treningsprogram?*

2/2006: Andreassen, Åse Helene: *Elevatferd som problematferd. Hvilken elevatferd opplever lærere som problematferd?*

3/2006: Danielsen, Hilde Kolstad: *Språktrening med Karlstadmodellen. En casestudie av foreldres erfaring med bruk av Karlstadmodellen i språktrening for barn med språkvansker..*

4/2006: Hansen, Paula Magna: *Differensiering og tilrettelegging i klasserommet. Hvordan har prosjektet "Differensiering og tilrettelegging i videregående opplæring" virket inn på klasseromspraksis ved Bodin videregående skole?*

5/2006: Stornes, Lars-Even: *Å skape en god lærings situasjon for elever med samspillsvansker. Et metodisk- og psykologisk/filosofisk fokus.*

6/2006: Rosø, Anne Mette: *Elevopplevelser av tilpasset opplæring i videregående skole*

7/2006: Myhre, Marit: *De nasjonale prøvene i lesing og skriving. Hvordan kunne om mulig de nasjonale prøvene bidra til å kartlegge elevers lese- og skriveferdigheter/vansker, med tanke på tilpasning av opplæringen?*

8/2006: Efskind, Ragnhild: *Om innføring i tallene for 6- og 7-åringer. En studie med den hensikt å utvikle og forbedre matematikundervisningen på begynnertrinnet.*

9/2006: Samuelsen, Brigte: *Arbeid, produksjon, opplæring og valg av videre utdanning.*

10/2006: Larsen, Liv: *Spesialundervisning og tilpasset opplæring i en videregående skole.*

11/2006: Thrana, Geir: *Veien tilbake til jobb – eller? Effekten av intensive lese- og skrivekurs for voksne med lese- og skrivevansker i attføringsløp.*

12/2006: Halsos, Kristin: *Dysleksi – En gave eller? En studie av voksne som fungerer godt, til tross for dyslektiske vansker.*

13/2006: Iversen, Ingjerd M.: *Evaluering av arbeidet mot frafall i videregående skole. En casestudie ved Melbu videregående skole og Hadsel tekniske fagskole.*

14/2006: Fjærvoll, Espen: *Skolens vektlegging av undervisningen for elever med spesialundervisning. En intervjuundersøkelse ved to Bodø-skoler.*

1/2007: Grepperud, Marit: - "Alene..nei!" *Karlstadmodellen i forhold til voksne med afasi.*

2/2007: Frøberg, Heidi, Jeremiassen, Evy: *STRAKS. Et prosjekt for å utvikle en enhetlig og god skriftspråkopplæring i Bodø kommune. Evaluering av prosjektet*

3/2007: Hansen, Tove, Jacobsen, Siw: *Alle har en psykisk helse. – Et innovasjonsarbeid*

4/2007: Solstrand, Turid: *Kompetanseutvikling og organisasjonsutvikling i skolen – læreres syn på PPTs rolle*

5/2007: Sundt, Janne: *Premature barn. Hvordan fungerer oppfølgingstilbudet for denne gruppen sett i et foreldreperspektiv?*

6/2007: Kari Eldby: *Skolen og jenter med ADHD. Undertittel: Skravlete, fjollete, vimsete, bråkete jenter blir til skravlekjerringer – akkurat som mora si!*

7/2007: Ann Rigmor Hakstad Navjord og Randi Stranda: *Språket som døråpner - eller et hinder for deltakelse og utvikling? Språkstimulering i to barnehager med få minoritetsspråklige barn.*

8/2007: Rakel Magdalene Flaaten: *Samarbeid mellom skole og barnevern i en liten Nordlandskommune - En intervjuundersøkelse*

9/2007: Øvrevoll, Torunn (2007) "Mellom barken og veden". *Særlige utfordringer knyttet til barn og ungdom med Asperger syndrom.*

10/2007: Pettersen, Sissel (2007) *Arbeid mot frafall i videregående skole. Fra plan til tiltak.*

11/2007: Krogtoft, Bjørn-Arne(2007) *Dysleksi: en mirakelkur*

12/2007 Tone Salomonsen: *Utprøving og evaluering av læremidlet Minimatteklubben*

1/2008 Anne Mary H. Cebakk: *Hvordan er livet ditt? En casestudie basert på livshistorien til et fysisk funksjonshemmet barn*

2/2008 Eli Margrethe Ringkjøb: *Frafall i videregående skole. Elevens perspektiv. En single case studie*

3/2008 Lars Gjøviken og Torill Valøy Gjøviken:
Hvordan kan dataprogrammet "Skrive med bilder" brukes til skriftspråkstimulering?

4/2008 Siri Grytøyr: *Barnehagen og læring*
En kvalitativ undersøkelse om synet på læring i barnehagen

5/2008 Marit Pettersen: *Fra visjon til virkelighet. Evalueringer fra implementering av individuelle opplæringsplaner i barnehagen.*

6/2008 Hege Dahl Edvardsen: *Screeningtesten Språk 6-16 - Hvordan avgrenses testresultatet i ei elevgruppe i en mindre Nordlandskommune?*

7/2008 Berit Bjørnerud: *Hjelp for stamming med IKT som verktøy.*

8/2008 Karin Elisabeth Bruteig: *Ikke en dag uten! Sangen som verktøy i spesialpedagogisk arbeid.*

9/2008 Nina Røberg: *Læreres problemoppfatning og behov for støtte. Er det behov for supplerende veiledningstjenester?*

10/2008 Marianne Hunstad: *Sansehus - et trygt sted å være, et godt sted å lære*
- Hvordan utvikle en håndbok med aktuelle perspektiv på sansestimulering?

11/2008 Rebekka Hagen Nykmark: *Språklige ferdigheter og vansker hos elever med lette og moderate hørselstap. En kartleggingsundersøkelse med bruk av "Språk 6-16".*

12/2008 Greta Skramstad og Nils Roger R. Mathisen: *Generelle lese-/skrivevansker i grunnskolen med dens oppfølgende henvisninger til PPD Sør-Troms. En tilnærming til skolens grunnlagsdokumentasjon*

13/2008 Heidi Mikalsen: *Én skole for alle? En tematisk livshistorieforskning med fokus på tilrettelagt opplæring.*

14/2008 Harry Mikalsen: *"Ikke gi dem svarene og løsningen først, men vis dem målet..." Hvordan påvirker Læringsplakaten våre arbeidsmåter?*

1/2009 Synnøve Ødegård: *Tilpasset opplæring i grunnskolen tidsrommet 1970 til 2008 - en historisk dokumentanalyse*

2/2009 Tone Bruland: *Særskilt tilrettelegging og tilpasning i LOSA*

Masteroppgaver i tilpasset opplæring ved Høgskolen i Bodø, serie ISSN:1890-4998

1/2008 Trond Lekang: *Evalueringer fra oppfølgingsarbeidet av nyutdannede lærere*

1/2009 May Line Tverbakk: *"...men nå er det inni hodet mitt..." En studie av monoritetsspråklige elevers vilkår for utvikling av ordforråd i skolen*

2/2009 Åshild Botolfsen: *Når skal du begynne å undervise? Læringsarbeid i klassemøtet. Med vekt på klasseledelse og elevmedvirkning*

3/2009 Kathrin Olsen: *Erfaringer fra et foreldreveiledningsprogram for foreldre til barn med autismespekterdiagnoser*