

Begrepet konsentrasjonsvansker og dets sensus communis

Siste års lærerstudenters, erfarne læreres og rådgiveres oppfatninger av og erfaringer med det operative begrepet konsentrasjonsvansker

Bente I. Borthne Hvidsten

FAKULTET FOR LÆRERUTDANNING OG KUNST- OG KULTURFAG

Begrepet konsentrasjonsvansker og dets sensus communis

Siste års lærerstudenters, erfarne læreres og rådgiveres
oppfatninger av og erfaringer med det operative
begrepet konsentrasjonsvansker

Bente I. Borthne Hvidsten

Ph.d. i studier av profesjonspraksis
Nord universitet

Bente I. Borthne Hvidsten

Begrepet konsentrasjonsvansker og dets sensus communis

**Siste års lærerstudenters, erfarne læreres og rådgiveres oppfatninger av
og erfaringer med det operative begrepet konsentrasjonsvansker**

Ph.d. nr. 33 – 2020

© Bente I. Borthne Hvidsten

ISBN: 978-82-93196-34-1

Trykk: Trykkeriet, Nord universitet

www.nord.no

Alle rettigheter forbeholdes.

Kopiering fra denne bok skal kun finne sted på institusjoner som har inngått avtale med Kopinor og kun innenfor de rammer som er oppgitt i avtalen.

Innhold

Forord	v
Liste over forkortelser	vii
Liste over artikler	ix
Sammendrag	xi
Summary	xvii
Bakgrunnen for dette ph.d.-prosjektet	xxiii
1. Introduksjon	1
1.1 Presentasjon av hovedproblemstillingen.....	4
1.2 Et operativt begrep med klare føringer?.....	8
1.3 Hvordan forstå fenomenet konsentrasjonsvansker ut fra et systemperspektiv.....	10
1.4 Årsaker til manglende konsentrasjon i undervisning.....	15
1.5 Samlet forskning på miljørelaterte innvirkninger på en ungdomsskoleelev som oppfattes å ha konsentrasjonsvansker.....	20
2. Vitenskapsteoretisk forankring	23
2.1 «Oppfatning» og dens vitenskapelige betydning i denne studien.....	24
2.2 Fenomenologisk forskning.....	28
2.3 Hermeneutisk forståelse i møte med begrepet.....	30
3. Metode	33
3.1 Intervju som metode får frem oppfatninger og erfaringer.....	33
3.2 Valg av deltakere.....	35
3.3 Transkriberingsprosessene og kategorisering og koding.....	40
3.4 Et kritisk blikk i analyseprosessen.....	41
3.5 Ethiske vurderinger.....	44
3.6 Validiteten og reliabiliteten og generaliserbarheten.....	45
4. Resultater fra de fire artiklene	47
4.1 Samlet resultatanalyse av artikkel 1.....	47
4.1.1 Sammenhengen mellom årsak og tilrettelegging.....	48
4.2 Samlet resultatanalyse av artikkel 2.....	50
4.3 Samlet resultatanalyse av artikkel 3.....	52
4.4 Samlet resultatanalyse av artikkel 4.....	58
4.5 Oppsummering av de fire artiklene.....	62

5. Diskusjon	69
5.1 Hvordan innholdet i et begrep viser hvilken fagtradisjon du oppfatter eleven ut fra	72
5.2 Gutter som beskrives med konsentrasjonsvansker i klasserommet	78
5.3 Undervisning av en elev med konsentrasjonsvansker	79
5.4 Oppmelding av elever med konsentrasjonsvansker: Hvordan arter det seg, og hva må vi være mer bevisst på?	86
5.5 Videre tilrettelegging for denne elevgruppen	90
5.6 Lærerutdanningens skolaiske paradigme – en historisk refleksjon	91
5.7 Skolens paradigmeskift og anomalier	93
6. Oppsummerende refleksjoner	97
Referanseliste	103
Artikkel 1: Studie 1 er publisert i Nordic Studies in Education:	125
Artikkel 2: Studie 2. Hvidsten, B. og Valle, A-M. (2020). Counsellors perceptions of the phenomenon of Concentration difficulties. <i>The journal of Support for Learning</i>	145
Artikkel 3: Forskningsbidrag, publisert i tidsskriftet Spesialpedagogikk (2019) nr. 5, s. 50-63.:	171
Artikkel 4: Publiseres i Juni 2020 i en antologi med arbeidstittel: <i>Spesialpedagogikk i teori og praksis. Innenfor eller utenfor?</i> Fagbokforlaget i Bergen.	187
Vedlegg 1. Spørreskjemaene til de 4 artiklene	209
Vedlegg 2. Infoskriv til aktørene	213
Vedlegg 3. Godkjenninger fra Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste	217
Vedlegg 4. Pedagogisk rapport	221

Forord

Ofte er et PhD-arbeid sammenlignet med en innholdsrik reise, og for meg har dette vært tilfelle. Forskeropplæringen ved Nord universitet, PhD i studier av profesjonspraksis, medførte hyppige reiser mot nord hvor jeg fikk avgjørende faglig påfyll. Tusen takk alle sammen.

Så vil jeg rette en stor takk til de tre aktørgruppene som bidro til at de fire artiklene kunne gjennomføres. Først de 80 lærerstudenter på sisteåret som svarte på spørreundersøkelsen som ble det empiriske grunnlaget for artikkel 1 som ble skrevet med støtte fra Gunvor B. Wilhelmsen. Jeg er takknemlig for at syv rådgivere ved tre pedagogisk-psykologiske sentre bidro i dybdeintervjuene. Deres refleksjoner og erfaringer ga meg innsikt som bidro til et større og mer komplekst bilde av fenomenet konsentrasjonsvansker som blir presentert i artikkel 2 med støtte fra veileder Anne-Marit Valle. Og så en takk til de 13 erfarne lærerne ved seks ungdomsskoler som jeg fikk intervjuet. Dere ønsket meg velkommen til lengre dybdeintervju i en travel hverdag, og hvis jeg glemte å fortelle dere det da, så benytter jeg muligheten nå: Dere er mine hverdagshelter.

En takk til Bjørg Mari Hannås som var veileder frem til midtseminaret og til professor Rune Sarromaa Hausstätter (Høgskolen i Innlandet) og førsteamanuensis Trond Bliksvær (Nord universitet) for konstruktive innspill på midtseminaret den 8. september 2016. Takk til førsteamanuensis Tove Fiskum (Nord universitet) og førsteamanuensis Kjellrun Hiis Hauge (HVL) som gjorde sluttseminaret mitt til en opptur og en glede i Levanger ved Nord universitet den 7. oktober 2019.

En takk til kollegaer som har støttet meg disse årene og en takk til bibliotek-ansatt Eli Heldaas Seland ved Høgskulen på Vestlandet (HVL) for hjelp. Takk til kollega Professor Tom Are Trippestad, tidligere leder for Senter for utdanningsforskning som dekket reise og opphold i Bodø da de obligatoriske phd-kursene skulle gjennomføres og forsvares. Mine tidligere kollegaer Nora Lindén og Janicke Egge har begge hatt stor betydning som diskusjonspartnere og støttespillere underveis i dette løpet. Til kollokvievenninnene mine ved Nord universitet, Kjersti Mæhre og Oddbjørg Edvardsen og min kollega Dziuginta Baraldsnes ved HVL: Vi hadde

et felles mål om å levere doktorprosjektene våre, og det har vi snart gjennomført. Dere er bare gode, og jeg gleder meg til å bli veldig gammel med dere.

Professor Anne Marit Valle kom inn som hovedveileder etter midtseminaret og fulgte meg i mål ved å drysse faglige verbale gaver underveis. Din veiledning er et særdeles godt eksempel på hvordan en praktiserende pedagog kan møte og løfte en kunnskapssøker. Takk til biveileder Steen Wackerhausens eminente overblikk over praksisbasert forskning. Din stoiske ro og kritiske røst er inspirerende.

Den største takken går til en vakker sjel som fulgte dette prosjektet fra begynnelsen til slutt – medforfatter på artikkel 1 og 3, kollega og venn Gunvor Wilhelmsen. Du flytter fjell i faget synspedagogikk, og det er alltid godt å tenke, handle og diskutere spesialpedagogikkens videre fremtid med deg. Til alle kollegaene i forskergruppen «Sirius» ved HVL. Vi skal løfte og utfordre hverandre videre i et faglig felleskap til det beste for barn og unges stemmer i utdanningssektoren.

Deler av denne forskningen ble presentert på den nasjonale konferansen The 7th Annual Bergen Educational Conversation 2015 (HVL) og den internasjonale konferansen The Future of Education i Firenze, juni 2018.

Til slutt en takk til venner og til familie. Jentene mine, Tiril og Tuva som forankrer meg i morsrollen i den verdifulle hverdagen. Jeg er glad for at min mann og bestevenn Lars har holdt ut med humørsvingningene mine og jeg lover og ikke minst gleder meg til å være mer til stede fremover. En stor klem til mine kloke foreldre som har heiet på meg i 51 år og til min søster Mette Jentoft som ryddet flere ganger i mitt mentale kaos i doktorgradsløpet. Til slutt en takk til gode venner som forstår at jeg har vært avlogget og distré på ubestemt tid. Nå er jeg tilbake og klar for nye sprell.

Bergen, 06.02.2020

Liste over forkortelser

ICD-10: Den internasjonale statistiske klassifikasjonen av sykdommer og beslektede helseproblemer 2018:
DSM-5: Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders
PPT: Pedagogisk-psykologisk tjeneste EPCS: Educational and Psychological Counselling Service:
IOP: Individuell opplæringsplan
KD: Kunnskapsdepartementet
Udir: Utdanningsdirektoratet
NSD: Norsk senter for forskningsdata
UV: Artikler under vurdering
GSI: Grunnskolens Informasjonssystem

Liste over artikler

Studie1 er publisert i *Nordic Studies in Education*:

Hvidsten, B., & Wilhelmsen, G.W. (2018). Så konsentrer deg da! Hvordan lærerstudenter oppfatter en ukonsentrert elev. *Nordic Studies in Education*, 1(38), side 17–34.

Publisert på Idunn: 2018-02-26. <https://doi.org/10.18261/issn.1891-5949-2018-01-03>

Studie 2 er under vurdering: Hvidsten, B., & Valle, A.-M. (2020). Concentration difficulties – understanding the concept. Vurderes i tidsskriftet *Scandinavian Journal of Disability Research*

Studie 3. Artikkelen er publisert som forskningsbidrag i papirutgave 2019 nr. 5 i tidsskriftet *Spesialpedagogikk*:

Hvidsten, B.B., & Wilhelmsen, G.B. (2019). Ungdomsskolelærernes erfaring med oppmelding til PPT og samarbeid med aktuelle aktører når elever som oppfattes å ha konsentrasjonsvansker. *Spesialpedagogikk*, 5, s. 50-63.

Studie 4. Vurderes i en kommende antologi med arbeidstittel *Spesialpedagogikk i teori og praksis. Innenfor eller utenfor?* Publiseres i 2020 på Fagbokforlaget. Hvidsten, B. Tittel på artikkel: Ungdomsskolelæreres erfaringer med elever som oppfattes å ha konsentrasjonsvansker i undervisning. Å spørre inn i levd kunnskap.

Sammendrag

Da jeg startet dette ph.d.-prosjektet, var ikke målet å forklare, men å forstå hvordan det folkelige begrepet konsentrasjonsvansker oppfattes i utdanningssektoren. Målet med å forske på et begrep som anvendes hyppig på elever innenfor utdanning, var å få mer kunnskap om dets innhold blant profesjonene, som i dette tilfellet er faglærere på ungdomstrinnet, rådgivere i PPT og siste års lærerstudenter. Det å møte praksisfeltet med et mål om å forstå hvordan begrepet konsentrasjonsvansker oppfattes og anvendes på elever, er «å forstyrre en opplest og vedtatt holdning» om at vi alle har en felles forståelse av dets innhold og bruk. Konsentrasjonsvansker er også et operativt begrep, da det anvendes som forklaring når tilrettelegging gjennomføres, men også som argument i tiltak eller i enkeltvedtak som i noen tilfeller utløser ressurser (Knudsmoen, Løken, Nordahl, & Overland, 2011).

I denne ph.d.-studien var det nødvendig å samle inn data på en induktiv måte, å gå fra empiri og se analysedata opp mot tilhørende forskning og teori. Da det foreligger lite forskning på temaet, hadde jeg en åpen og eksplorerende tilnærming og et klart mål om å få mer dybdekunnskap om det utbredte begrepet, som benyttes på en stor gruppe elever. Aktørgruppens oppfatning av og erfaringer med begrepet konsentrasjonsvansker gjorde at jeg ble bevisst på å ikke gi en forenklet fremstilling av det som viser seg å være et komplekst fenomen. Gjennom å benytte semistrukturerte intervju tok jeg utgangspunkt i aktørgruppens refleksjoner, noe som ga aktørene rom for å utdype sine oppfatninger og erfaringer som profesjonsutøvere. Intervjuene med aktørene har bidratt til at begrepet konsentrasjonsvansker løftes opp og belyses gjennom en fenomenologisk-hermeneutisk forståelse. Å spenne opp et lerret for hvordan begrepet forstås og operasjonaliseres i praksis av de ulike aktørgruppene, avdekker at fenomenet først og fremst oppfattes som at det:

- utløser ressurser til grunnskolen via enkeltvedtak
- legger føringer for hvordan en elev oppfattes av lærere
- kan bidra til å isolere oppfatningen om at vansken kun er individrelatert
- benyttes som forklaring på en elevs rettighet gjennom opplæringsloven
- benyttes for å beskrive eleven i sakkyndige vurderinger av rådgivere
- er et ledende begrep som i flere tilfeller benyttes i under- og overskrifter i malene til de pedagogiske rapportene i Norge
- kan benyttes i noen av de individuelle opplæringsplanenes (IOP) maler under ett av flere delmål
- er et anvendt begrep som brukes hyppig av lærere i beskrivelser av elever
- er en folkelig, allmenn betegnelse som vi alle benytter i dagligtale
- er noe vi alle har opplevd i kortere eller lengre perioder i livet

Disse kulepunktene er viktig å belyse, da elever som mottar spesialundervisning, øker jo høyere opp i klassetrinn de kommer. I fjor viste tallene for tildeling av spesialundervisning cirka 3,7 prosent på første trinn, med en jevn økning til 10,6 prosent på tiende trinn (Utdanningsdirektoratet, 2018; Utdanningsdirektoratet, 2019). I år får 7,7 prosent spesialundervisning, hvorav 68 prosent er gutter. Andelen elever med spesialundervisning er nesten tre ganger så høy på tiende trinn som på første trinn (Utdanningsdirektoratet, 2019; Utdanningsdirektoratet, 2020).

Konsentrasjonsvansker er hyppig brukt som årsaksforklaring på elever når det fattes enkeltvedtak på 1–4 timer per uke (Knudsmoen et al., 2011; Stray, 2013; Stray, Stray, & Tønnessen, 2012; Westerhof & Knudsen, 2016). Dette er elever som ikke får tilfredsstillende utbytte av undervisning som gis i norske skoler, og det anslås at denne gruppen ligger på 20–25 prosent av elevmassen (Nordahl et al., 2018; NOU 2009: 18). De siste målingene fra PISA viser at leseferdighetene hos norske 15-årige gutter går ned med ytterligere 4 prosent i 2018 (OECD, 2018). Bekymringen er da at elever ikke sikres tidlig hjelp (Kunnskapsdepartementet, 2006; Kunnskapsdepartementet, 2017;

Kunnskapsdepartementet, 2019), eller at kvaliteten på den hjelpen de mottar, ikke er tilstrekkelig tilpasset den enkeltes utfordringer (Nordahl et al., 2018; NOU 2009: 18; NOU 2009: 22). Derfor kreves det grundige utredninger for å finne mulige årsaker. Det som er felles for siste års lærerstudenter (N = 80), erfarne faglærere på ungdomstrinnet (N = 13) og rådgivere i pedagogisk-psykologisk tjeneste (N = 7), er at alle jobber med elever som blant annet oppfattes å ha konsentrasjonsvansker. Målet med studien var å få frem deres oppfatninger og erfaringer i møte med spesielt elevgruppen på ungdomstrinnet, da det er her vi ser en økning i tildelte spesialpedagogiske ressurser. Aktørene ga meg et rikt datagrunnlag å jobbe med gjennom hele prosessen. Resultatet er fire forskningsartikler der jeg er førsteforfatter på alle fire og eneforfatter på én av dem. Forskningsartiklene er publisert på nivå 1 i nasjonale og internasjonale forskningstidsskrift.

Tre av fire forskningsartikler er innenfor den kvalitative forskningstradisjonen. Den første artikkelen handler om oppfatningene til sisteårs lærerstudenter (N = 80) av fenomenet konsentrasjonsvansker og hvordan de oppfatter en ukonsentrert elev. Videre belyses hva de mener er en utfordring med å ha en ukonsentrert elev i ulike undervisningsfag, og hva de foreslår vil være den beste undervisningsformen for elever som viser manglende evne til å konsentrere seg. I artikkel 2 drøftes oppfatningene av og erfaringene med fenomenet konsentrasjonsvansker blant rådgivere (N = 7) fra tre pedagogisk-psykologiske sentre (PPT). Det reflekteres rundt saksgangen i oppmelding fra skoleteam og hvordan dette samarbeidet oppfattes når elever meldes opp med konsentrasjonsvansker. Videre drøftes hvordan dette påvirker rådgiverne i arbeidet med utredninger og sakkyndige anbefalinger. Artikkel 3 og 4 består av erfarne lærere (N = 13) med mer enn tre års erfaring fra ungdomstrinnet som er fordelt på seks ulike ungdomsskoler i Norge. Mer inngående viser artikkel 3 lærernes oppfatninger av og erfaringer med elever med konsentrasjonsvansker når det gjelder oppmelding til pedagogisk-psykologisk tjeneste og samarbeid med også andre interne og eksterne aktører rundt denne elevgruppen. Spørsmålene som drøftes med denne lærergruppen

i artikkel 4, er deres oppfatninger av fenomenet konsentrasjonsvansker og erfaringer de har fra undervisning og tilrettelegging for elever som oppfattes å ha konsentrasjonsvansker. Metodegrunnlaget som ble benyttet i de siste tre artiklene, er semistrukturerte intervjuer, som ga rom for å gå i dybden av denne problemstillingen. Dette vil si at spørreguiden for den samlede populasjonen hadde noen hovedspørsmål som gikk igjen, men at aktøren fikk rom for å utdype det som opptok dem opp mot temaet som ble presentert. Felles spørsmål for disse fire artiklene var hvordan de forstår begrepet konsentrasjonsvansker, hvordan de vil beskrive en elev med konsentrasjonsvansker, hva de tenker er god tilrettelegging for denne elevgruppen, og hva som er godt samarbeid rundt eleven.

Da *oppfatninger* og *erfaringer* var ledende ord i utarbeidelsen av de tre spørreskjemaene til lærerstudentene på siste år, rådgiverne og lærerne på ungdomstrinnet, bidro dette til å gi et fylldig datagrunnlag i hver artikkel.

Oversikten over problemstillingene fra de fire forskningsartiklene som denne kappeteksten diskuterer videre, er:

1. *Hvordan beskriver lærerstudenter ukonsentrerte elever, og hvordan kan dette påvirke deres kommende yrkesutøvelse?*
2. *How do counsellors from The Educational and Psychological Counselling Service perceive the term 'concentration difficulties'?*
3. *Hva bidrar til at lærere på ungdomstrinnet vurderer at en elev har konsentrasjonsvansker, og hvilke erfaringer har de med oppmelding og videre samarbeid rundt eleven?*
4. *Hvordan oppfatter erfarne faglærere en elev med konsentrasjonsvansker, og hvilken tilrettelagt undervisning foreslår de for denne elevgruppen?*

Oppsummerte felles funn fra de fire artiklene kan indikere følgende:

- Konsentrasjonsvansker nevnes av aktørene som et unyansert begrep å anvende, men de fleste beskrivelsene benytter ordene «manglende fokus». Når det gjelder elever som de oppfatter har konsentrasjonsvansker, handler eksemplene fra klasseromsundervisning i all hovedsak om urolige gutter.
- Hvilken utdanningsbakgrunn aktørene har, kan påvirke hvordan en elev med konsentrasjonsvansker blir oppfattet og erfart i undervisning.
- Kartleggingstester som velges, kan være påvirket av lærerens eller rådgiverens utdanningsbakgrunn.
- Tilretteleggingsforslag fra PPT og sisteårs lærerstudenter er å tilpasse opplæringen for hele klassen. De erfarne lærerne ønsker ikke å ta eleven ut av fellesskapet, men alle de seks skolene praktiserer segregert undervisning.
- Oppmeldingsmalene som skolene benytter i Norge, kan være ledende i sin utforming, da begrepet konsentrasjon kan stå i overskriftene, noe som kan påvirke hvordan eleven beskrives i søknader til PPT.
- Samarbeid mellom instanser, og da spesielt PPT, oppfattes som tidkrevende og ikke alltid til hjelp, ifølge lærerne.
- Aktørene utelater sin egen rolle som underviser eller utreder som forklaring i beskrivelsen av elevens uttalte konsentrasjonsvanske.

I denne doktoravhandlingen argumenteres det for at man trenger mer kunnskap for å få frem tydeligere nyanseringer av en elev som beskrives med konsentrasjonsvansker, da foreliggende analyser opp mot tilhørende forskning kan indikere at begrepet brukes for unyansert. Dette vil på sikt ikke gagne eleven.

Summary

When initiating this Ph.D. project, the objective was not to explain, but to understand how the common concept concentration difficulties is perceived by the educational sector. The purpose of studying this concept which is so widely applied on pupils, was to get more knowledge about its content as perceived by the professions which in this case are teachers at Secondary School, counsellors at Educational and Psychological Counselling Service (EPCS), and final year teacher students. To approach the professional field with an objective to understand how the concept concentrations difficulties is perceived and applied in relation to pupils, is to challenge a taken for granted; a common understanding of the concept and its use. Concentration difficulties is also an operational concept as it is applied as a reason for extraordinary measures, but also as an argument for measures and facilitation of teaching which in some cases trigger use of extraordinary resources (Knudsmoen, Løken, Nordahl, & Overland, 2011). In this Ph.D. study, it was necessary to apply an inductive method for the data collection, to use the analysed material against associated research and relevant theory. Given the fact that there is little research in these areas, I used an open and exploring approach with the clear objective to get more in-depth knowledge about the widespread concept which is used on a large group of students. The participant group's perception and experience of the concept concentration difficulty made me conscious not to present a simplified description of what appears to be a complex phenomenon. By using semi-structured interviews, I started registering the participant group's reflections which gave room for them to elaborate on their perceptions and experience as professionals. The interview of the participant group has contributed to a phenomenological hermeneutic understanding of the concept concentration difficulties. (To tighten up the canvas in relation to) Visualisation of how the concept is understood in the field, reveals that the phenomenon first and foremost:

- Triggers resources in the Secondary School through individual decisions for special education by the headmaster
- Adds guides as to how the pupil is perceived by the teacher
- Can contribute to the isolated idea that the concentration difficulty is related to the individual only.
- Can be used as an argument for the pupil's rights according to the Educational Act
- Can be used to describe the pupil in expert evaluations by counsellors.
- That concentration difficulties is a leading concept which is used as headings and sub-headings in the templates of the pedagogic reports used in Norway.
- Can be used in the individual training plan templates for one of several individual targets
- Is a concept frequently used by teachers in their description of pupils
- Is a common everyday description used by everyone in the daily language
- It is something we all have encountered to some extent throughout our life

These bullet points are important to highlight since pupils receiving special education increase the higher the class level. Last year the number of allocations for special education was 3.7 % at 1st level with an even increase to 10.6 % at 10th level (Utdanningsdirektoratet, 2018; Utdanningsdirektoratet, 2019). Concentration difficulties is a frequently used as causal explanation for decisions related to special education from 1–4 hours per week (Knudsmoen et al., 2011; Westhof & Knudsen, 2016). These are pupils that do not benefit from the traditional education provided for in the Norwegian school, and it is estimated that this group amounts to 20–25 % of the pupil population (Nordahl et al., 2018; NOU 2009: 18). The concern is that pupils are not provided with enough help (Kunnskapsdepartementet, 2006; Kunnskapsdepartementet, 2017; Kunnskapsdepartementet, 2019) or that the quality of the help they receive is insufficiently adapted to the individual challenges (NOU

2009: 18; NOU 2009: 22; Nordahl et al., 2018). Consequently, there is a need for thorough reports to find possible causes. What is common for last year's teachers graduates (N=80), experienced teachers in Secondary School (N=13) and advisors within Norwegian PPT (N=7) is that all are occupied with pupils perceived to have concentration difficulties. The objective with this study was to highlight their perceptions and experiences particularly in their meeting with the pupil groups at Secondary School, since this is where we experience an extensive use of special pedagogical resources. The participants gave me data to work with throughout the whole process. The result is four articles where I am first author on all and individual author on one of them. The articles are published on level 1 in national and international Journals.

Three of four articles are written within the qualitative research tradition.

The first article describes how last year's teachers graduates (N=80) perceive the phenomenon concentration (difficulties) and how they perceive an unfocused pupil. Further on, the article highlights what the graduates think is a challenge by having an unfocused pupil in the respective subjects and what they suggest to be the best type of education for pupils lacking the ability to concentrate.

Article two evaluates perceptions and experiences about the phenomenon concentration difficulties by the PPT advisors (N=7) in three individual PPT centres. There is a reflection around the proceedings and notifications from the schools and how this cooperation works when pupils are reported to have concentration difficulties. Further, the article discusses how the proceedings affect the advisors in their work with reports and expert recommendations.

Articles three and four relates to experienced teachers (N= 13) with more than 3 years' experience from six different Secondary Schools in Norway. Article three shows in depth how concentration difficulties are perceived and experienced by teachers when

the teachers report the pupils to the PPT as well as how they cooperate with other internal and external actors concerning the pupils.

The questions discussed with the same group of teachers in Article 4 are their perceptions of the phenomenon concentration difficulties and the experience they possess in relation to the teaching and facilitation for pupils who have these difficulties.

The method applied in the last three Articles are semi-structured interviews which gave room for in-depth discussions of the problem. This implies that the questionnaire-guide for the whole population contained some major questions, but there was room for the respondent to extend the answers with themes that were of concern to the respondent.

The major question in these four articles were linked to how the respondents understand the concept concentration difficulties, how they will describe a pupil with concentration difficulties, what they regard as good facilitation for the pupil and how to organise cooperation around the pupil.

Since perceptions and experiences were the major themes in the elaboration of the three questionnaires, contributed to provide rich data in each article.

The overview of the issues discussed in robe text of these four articles are:

- 1. How do teacher students describe unconcentrated pupils and how can this affect their future professional performance?*
- 2. How do counsellors from the Educational and Psychological Counselling Service in Norway understand and use the concept "concentration difficulties"?*
- 3. How do teachers in secondary school evaluate that a pupil has concentration difficulties and what experience do they have when they have with registration and further collaboration around pupil?*

4. *How do experienced teachers perceive pupils with concentration difficulties and what type of facilitated education do they suggest for this group?*

Common findings from the four articles can suggest that:

- Concentration difficulties are mentioned by the respondents as an oversimplified concept to use, although most of the respondents apply the description “lacking focus”. In relation to pupils perceived as having concentration difficulties, the examples are referred to from the classroom and relates to “restless boys”.
- The participants’ educational background influences how a pupil with concentration difficulties is perceived, how the pupil is regarded in the classroom and which tests are applied.
- Facilitation suggestions from the Educational and the Educational and Psychological Counselling Service and from final year teacher students suggest adapting teaching for the whole class. The experienced teachers do not wish to exclude the pupils from the community, but all the six schools practice segregated education.
- The pedagogical templates (pedagogiske rapportmaler) applied in Norway can be leading in its form since the concept concentration difficulties is mentioned in the headings, which again can affect how the pupil is described in the application to the Educational and Psychological Counselling Service (PPT).
- Cooperation between agencies and then in particular in relation to PPT. is regarded as time-consuming and not always to the benefit of the teachers.
- The participants omit their own role as teacher or investigator in relation to the pupil’s stated concentration difficulty.

This Ph.D. calls for extended knowledge concerning the traits of pupils described with concentration difficulties. Prevailing analysis against research suggest that the concept is oversimplified. This will not benefit the pupil in the long run.

Bakgrunnen for dette ph.d.-prosjektet

Ens egen utdanning og egne erfaringer som profesjonsutøver bidrar til et repertoar som viser seg gjennom handling, men også i hvordan en tenker (Wackerhausen, 2009) som forsker og underviser i faget spesialpedagogikk i dag. Posisjonalitet bygger på at den forskningen eller virksomheten (Lindseth, 2017) jeg presenterer, vil være påvirket av min bakgrunn, mitt subjektive syn, mine verdier og normer (Sandvik, 2018). Ifølge Sánchez (2010) handler posisjonalitet om at mitt subjektive syn er forankret i min bakgrunn, mine personlige verdier og min diskursive kontekst. Dette er med å på å forme hvor jeg står i oppfatningen av en elev med konsentrasjonsvansker.

Våre yrkesvalg former våre kognitive og sosiale strukturer og vaner i hvordan vi oppfatter verden. Dette påvirker igjen våre handlingsmønstre (Wackerhausen, 2009). I den forbindelse er det av betydning å fortelle om mitt første møte med en gutt på ungdomstrinnet som viser hvordan interessen for begrepet konsentrasjonsvansker oppsto. For 18 år siden fikk jeg god kontakt med «Per» på 14, 3 år. Mitt første møte med Per var ute på en alternativ skole, og min rolle var som student, da jeg tok andreaavdeling med tittel sosiale og emosjonelle vansker. Jeg ble utplassert på denne skolen i praksis for å lære mer om alternative skoler og hvordan de jobber med elever som viser manglende fremskritt på den offentlige skolebenken. Her traff jeg blant annet en gutt som hadde en blond lugg som lå ned i øynene, alltid iført mørk hettegenser og med en noe lutende holdning. Grunnen til at jeg aldri har glemt dette møtet, som varte i over to uker, er at jeg ble imponert over den dype innsikten han hadde i så ung alder. Han delte sine historier med meg i friminutter og i praktiske fag, men aldri i klasserommet. Mine første observasjoner av ham startet i klasserommet. Han gikk fra å være en innesluttet og lukket gutt i undervisningen til å være en reflektert og klok 14-åring i pauser og i praktiske fag. Hans selvinnsikt var nok nødvendig for å mestre hverdagen på skolen og i hjemmet. Dette møtet gjorde noe med meg som kommende spesialpedagog. Det var én konkret hendelse jeg husker spesielt godt: Etter at vi kom ut fra klasserommet, spurte han om jeg ville være med ut

og ta en røyk, noe jeg takket ja til. Jeg forsto at dette var en fortrolig invitasjon fra hans side, og at jeg måtte gi ham rom for å fortelle. Det jeg visste om ham i forkant, var det som sto i hans individuelle opplæringsplan (IOP), som vektla konsentrasjonsvansker og at det på grunn av dette pågikk en utredning for diagnosen ADHD. Så satt vi der i sykkelskuret på en benk, og jeg tente opp sigaretten hans før jeg tente opp min egen. Så ble det stille – ikke en stillhet som var ubehagelig, men en god stillhet som jeg oppfattet som en pause fra undervisningen. Etter at halve sigaretten hans var røykt og hang ned i en askelue, begynte han å fortelle om et vendepunkt. Han sa at moren hans var alkoholiker, og at søsteren hans var høygravid og 15 år med en kjæreste som slo henne. Denne informasjonen oppfattet jeg som en bevisst og innøvd komprimert versjon av et tøft liv. Han tok liksom sats for å få med seg alt det utfordrende i en lang setning uten komma eller punktum. Pausen som oppsto etter denne ytringen, oppfattet jeg som om han selv gikk igjennom det han hadde sagt, for å eventuelt supplere eller vente på en reaksjon fra meg. Jeg husker at jeg så på ham og spurte hvor hans liv var oppi alle utfordringene. Han svarte at han hadde ansvar for familien og passet på dem. Jeg ga ham en klem og tenkte at han sto alene uten hjelp rundt seg, selv om han gikk på en alternativ skole tilrettelagt med stor lærertetthet. Før vi gikk inn til undervisning igjen, takket jeg ham og sa i en noe formell tone at jeg håpet dette var informasjon som rektor visste om. Han svarte ikke, men ga meg et oppgitt blikk. Faren for at jeg hadde mistet fortroligheten hans, var til stede etter min noe klønete, men innlærte, respons på hans sterke ytring om sitt liv. Nå hadde vi fortellingen mellom oss, og våre samtaler videre handlet om hans ansvarstunge rolle og jeg som den lyttende og delaktige. Den ansvarsfulle gutten hadde også andre ansvarsfulle handlingsrom da han tok hele klassen (åtte elever) med tre lærere inklusiv meg med på fisketur med skolens fiskeskøyte. Da vi kom i land og jeg fortalte Per om hvor imponert jeg var over jobben han hadde utført med å kaste loss, hjelpe klassen med agn og fiskestang, passe på en medelev som lå og var kvalm under dekk, og samtidig styre båten til og fra kai, lyste han opp og spurte om jeg var gift! Denne ytringen var ikke noe jeg oppfattet som en forelskelse, men mer som en glede over å få bekreftelse

på noe han selv følte han mestret. Hans rolle i skolebåten ga mening for ham, noe som ble bekreftet av en voksen som han var trygg på. Idet han kom inn i klasseromsundervisning og boklig kunnskap igjen, falt hodet hans på pulten med den sorte hetten på gensen trukket over. Hans rolle som den ansvarsfulle og handlingsorienterte gutten var brutt, og lærerne, inkludert meg selv, klarte ikke å få ham inspirert til å mestre innenfor klasserommets fire vegger. Eller var hans ansvarsfulle rolle brutt? I dag oppfatter jeg at også rollen han inntok i klasserommet, bygget på erfaringer som handlet om manglende mestring i ni år. Dette dannet hans og vår dømmekraft (Fossestøl, 2017). Det at man ikke mestrer over tid i den obligatoriske skolen, er også en erfaring som har forandret gutten. Hans forståelse av sitt handlingsmønster som elev i et klasserom, betyr å stenge ute en negativ følelse. Olsen (2017) viser til Aristoteles og hevder at *Fronesis* kan forståes som praktisk handlingsklokskap eller praktisk visdom, og skal gjøre oss i stand til å handle klokt. Da bør handlingen fordre til faglige og etiske tilpasninger ut fra situasjonen en står i (Olsen, 2017). Benhabid (1991) spør om selve oppfatningen av at noe er obligatorisk, bidrar til god dømmekraft i alle enkeltsaker. Da manglende mestring dokumenteres hos nesten 25 prosent av elevmassen i dag (Nordahl, et al., 2018), kan en spørre seg om den obligatoriske skolen åpner opp for praktisk handlingsklokskap for denne elevgruppen. «Bare hold ut i den obligatoriske skolen. Etter den kan du velge hva du ønsker å skolere deg innenfor, bli noe, velge et yrke, noe å leve av, noe som sier noe om hvem du er!» Dette er holdninger som vi alle kan både uttrykke og tenke. Dette budskapet er nærmere et *håp* om å klare kravene fremfor å være *dedikert*, noe som Säftström (2018) snakket om i et foredrag i en forskergruppe jeg deltar i. Han argumenterte for at skolen i dag må bak de instrumentalistiske føringene for å få radikale forandringer innenfor sannheter som utdanning bygger på i dag. Han drøftet blant annet hvordan begrepet *håp* er et usikkert mål som man bør være bevisst på kontra det å vekke *dedikering* hos elever. I sjarken var Per en gutt som viste dedikering ved å kjenne på det å mestre, i klasserommet hadde lærerne et håp om at vi også skulle vekke interesse for boklig obligatorisk kunnskap.

Erfaring gir innsikt (Olsen, 2017, s. 90). Manglende kunnskap i undervisning av elever med særlige behov er internasjonalt dokumentert, og lærere forteller at de kjenner på en usikkerhet i møte med elevmangfoldet. De forteller videre om manglende veiledning fra eksterne rådgivere (Allan, 2012; Bosco, 2018; Lang, Marlow, Goodman, Meltzer & Ford, 2013; Wiene, Bastra, Thoutenhoofd, Bos & Jounge, 2017). Studentenes fortellinger som kommer frem når jeg underviser i spesialpedagogiske tema, gir meg føringer til praksisfeltets utfordringer. Samspelet mellom aktørene i dette ph.d.-prosjektet og tidligere studenters erfaringer opp mot min *svarevne* (Lindseth, 2015) i undervisningen tydeliggjorde at jeg befant meg mellom den praktiske kunnskapen og nyere forskning og teori. Studentenes spørsmål i undervisning og i veiledning styrket også min påstand om at ulike diagnoser og vanskedefinisjoner former et helt system rundt en elev, men også at våre oppfatninger av individet forandres når en vanskebeskrivelse tillegges eleven. Betydningen av å forstå fenomener gjelder først og fremst i den konkrete arbeidsvirksomheten den inngår i (McGirk & Methi, 2015; Meløe, 1992).

Forskning på hvordan utdanningsprofesjoner forteller om sine oppfatninger og erfaringer, gir en større forståelse av hvordan eleven i undervisning og i utredning kan arte seg. Dette kan igjen gi noen pekere på hvordan utdannere kan bli mer bevisste på hvordan vi kan tilrettelegge i undervisning og i utredning, for å få frem et tydeligere bilde av hvem denne voksende elevgruppen er. Tilrettelegging og undervisning kan justeres underveis, men blir det da dokumentert i de individuelle opplæringsplanene (IOP)? IOP oppfattes som et lovpålagt og administrativt dokument og brukes ikke alltid aktivt i pedagogisk virksomhet (Nordahl & Overland, 2015). Elevenes IOP benyttes i for liten grad i forbindelse med tilrettelegging av undervisning og måles i stedet opp mot klassens ukeplan (Bachmann, Haug & Nordahl, 2016). Videre tilrettelegging utføres av ufaglærte i 50 prosent av tilfellene, og da oppfattes tilretteleggingen som lite konkret for dem som skal utøve tiltakene (Nordahl et al., 2018). Videre dokumenteres det i 80 prosent av tilfellene manglende veiledning etter at sakkyndig arbeid er utført av

pedagogisk-psykologisk tjeneste (Hustad, Strøm, & Strømsvik, 2013; Nordahl et al., 2018; Tveitnes, 2018), og at PP-tjenesten mangler kompetanse til å være tett på lærere i skoler og barnehager (Andrews, Lødding, Fylling, & Hustad, 2018; Kunnskapsdepartementet, 2019).

Pers historie ble utgangspunktet for min masteroppgave ved Universitet i Bergen med tittel *Hva skjer i et tverrfaglig samarbeid når en elev med adferdsvansker står i fokus? Konstruksjonen av subjektet* (Hvidsten, 2005). Ut fra disse refleksjonene begynte jeg i 2013 å utarbeide en prosjektbeskrivelse for å forstå hvordan utredere og undervisere oppfatter fenomenet konsentrasjonsvansker på ungdomstrinnet.

Kappens struktur og innhold

Den vitenskapsteoretiske tradisjonen som benyttes i denne doktoravhandlingen, står i en fenomenologisk-hermeneutisk tradisjon, da blant annet filosofene Gadamer og Wittgenstein er benyttet. Ved siden av dette har profesjonsforskning stor plass i denne kappeteksten. Jeg benyttet søkemotorene Google Scholar, ERIC og andre aktuelle nasjonale og internasjonale søk og fagtidsskrift samt doktorarbeid som grenset opp mot deler av min egen tematikk. Tross manglende forskning på begrepet konsentrasjonsvansker (*concentration difficulties*) har jeg funnet tidligere forskning på elever og konsentrasjonsvansker fra Tyskland, fra Strays (2013) doktorarbeid og hans påfølgende forskningsartikler. Videre er det benyttet andre vitenskapelige artikler som grenser opp mot temaet, rettet mot elever på ungdomstrinnet med psykiske og fysiske utfordringer. Kappens rammer er fulgt etter Nord universitet sitt oppsett.

I introduksjonskapittelet diskuteres fenomenet konsentrasjonsvansker og begrunnelser for hvorfor denne studien ansees som relevant for utdannings- og utredningssektoren. Videre diskuteres tidligere forskning med tilhørende teorier for å begrepsfeste fenomenets kompleksitet og rike innhold. I kapittelet om vitenskapsteori diskuteres tradisjonsgrunnlaget for denne avhandlingen og dets betydning i møte med

denne tematikken. I metodekapittelet presenteres hvordan kvalitativ intervjuform får vist at fenomenet konsentrasjonsvansker operasjonaliseres av aktørene i studien og dataenes gyldighet og troverdighet. I resultatkapittelet presenteres en kort oppsummering av funn fra de fire artiklene, og dette diskuteres videre i diskusjonskapittelet, der jeg løfter opp hovedfunn fra de fire artiklene på et metanivå. Diskusjonskapittelet presenterer også styrker og svakheter samt aktuell tematikk som jeg ønsker å forske videre på. Avslutningsvis oppsummeres kappeteksten og veien videre til det beste for elevene som ikke klarer å følge de aldersbestemte læringsmålene. Leser kan da vurdere om og hvorvidt jeg har klart å få frem de spørsmålene som avhandlingen reiser ved å benytte den fenomenologisk-hermeneutiske tradisjonen.

1. Introduksjon

Begrepet konsentrasjonsvansker og dets sensus communis. Bedømmelser uten refleksjon i det skolastiske paradigmet

Det å spenne opp et lerret for å vise hvordan fenomenet konsentrasjonsvansker operasjonaliseres av dem som jobber tett på eleven, oppfattes som å bevege seg inn i et felt bygget på en form for sannheter uten en klar enighet om hva vi snakker om. Er konsentrasjonsvansker et folkelig og lukket operativt fenomen som anvendes på en unyansert måte når elever beskrives med denne tilstanden? *Sensus communis* refererer til menneskelige forståelser som forsterkes når vår følelse av moralsk ansvar samstemmer med dem vi opprettholder denne oppfatningen overfor. Noen ganger kan det å opprettholde en sannhet om et fenomen bygge på bedømmelser som oppfattes som fornuftige i praksis, men i noen tilfeller kan det være handlinger uten refleksjon. Den italienske filosofen, juristen og historieren Vico (1668-1774) ber oss om å vende et språklig speil mot oss selv når vi overveier hva vi eller andre vet om et fenomen og dets betydning og mening, men også metodene for å finne svar på dette sees på som menneskelige konstruksjoner (Bayer, 2008). *Sensus communis* – *common sense*, eller sunn fornuft – har moderne konnotasjoner som benyttes av erfarne lærere og rådgivere i møte med elever. Ved Vicos teorier om *common sense* (Brown, 2014) kan faglærere som jobber med eleven over tid, ta for gitt at de er samstemte i hvordan de oppfatter eleven med konsentrasjonsvansker. Ny kunnskap innebærer i denne sammenheng en form for bevisstgjøring rundt et folkelig, operativt og utøvende begrep.

Ut fra et ontologisk perspektiv handler det om hvordan tilhørende strukturer og dynamikker påvirker oppfatningene vi har (Wackerhausen, 2009). Ontologi i denne sammenheng handler om at det vi på forhånd observerer og tenker, ikke nødvendigvis er korrekt. Det er noe som må utforskes. Hver og en av faglærerne, rådgiverne og sisteårs lærerstudentene sine stemmer bygger på deres eksisterende

kunnskapsgrunnlag. Selv om alle har noenlunde lik skoloring, vil deres kausale bakgrunner være farget av utdanningen deres (Olsen, Hopfenbeck, & Lillejord, 2013; Wackerhausen, 2017), men også av erfaringer fra klasserommet og livet utenfor. Det kan være et utall av forklaringer på hvorfor en elev har svak konsentrasjon, og man kan lett gi et mangelfullt ontologisk bilde av dens kompleksitet. Oppfatningene man har, kan da låses i en sirkel rundt begrepet konsentrasjonsvansker fremfor å åpne for et rikt bilde av kompleksiteten i begrepet. For å kunne anvende begrepet konsentrasjonsvansker på elever, trenger vi en klargjøring om hva vi snakker om, og hva som ligger i begrepet slik at vår oppfatning av innholdet gjøres kjent i dialogen, som i dette tilfellet føres mellom nyutdannede lærere, erfarne lærerne og rådgiverne. Hvordan oppfattes eleven? Hvor lenge har det vedvart over tid? Handler det om påvirkning fra et destruktivt og lukket nettforum der usikker ungdom finner en tilhørighet? Er det fysisk eller psykisk mobbing, kjærlighetssorg, skilsmisseproblematikk i familien, dødsfall, husbråk? Det finnes et utall av ulike sosiale og relasjonelle hendelser som kan påvirke evnen til å konsentrere seg over kort og lang tid. Er det en kognitiv svikt forårsaket av ytre eller indre påvirkning? Er årsaken syns- eller hørselsnedsettelse som ikke er påvist? Er det skjulte lærevansker som viser seg først på åttende trinn? Dette er faktorer som både er sosiale så vel som biologiske (Fiskum, Thorshaug, & Husby, 2018). Er det klasserommets luftkvalitet, elevens manglende tilgang til sportslige aktiviteter eller andre fysiske rammer som påvirker eleven? Kan det være lærers evne til å formidle kunnskap som ikke gir mening ut fra elevens assimilerede kunnskapsgrunnlag? En endring i elevens karakterer forteller oss kun at eleven skårer lavere enn tidligere. Når lærere bevisstgjør seg dette som et utgangspunkt, åpner det opp for en dialog som kan berike elevens videre tilrettelegging.

Denne kappeteksten presenterer aktuell forskning i kombinasjon med alle de komplekse verbale uttalelsene om fenomenet konsentrasjonsvansker som det viser seg at profesjonsutøverne i dette ph.d.-prosjektet har. Argumentet for å spørre

lærerstudenter på siste studieår er at deres oppfatninger og erfaringer er farget av rollen som lærerstudent med 16 ukers praksiserfaring fordelt på fire år. Dette innebærer at deres oppfatninger kan bygge nærmere på teori og forskningsbasert kunnskap fra pensum og forelesninger i kombinasjon med tidligere erfaring i rollen som elev. I kontrast til dette er neste aktørgruppe av relevans, da dette er erfarne lærere som har mer enn tre års fartstid som undervisere på ungdomstrinnet. Deres oppfatninger av elever med konsentrasjonsvansker kan bygge på kollegaers oppfatninger av eleven, hvordan eleven skårer på prøver og kartleggingstester, hvordan de oppfatter eleven i undervisningsøkter, og hva de mener er viktig å dokumentere i en oppmelding til pedagogisk-psykologisk tjeneste (PPT). Når det gjelder aktørgruppen som jobber som rådgivere i PPT, er deres søkelys hovedsakelig rettet mot kartlegging og vurdering av elever som blant annet beskrives med konsentrasjonsvansker. Hvordan de erfarer det å anvende det operative begrepet konsentrasjonsvansker i samarbeidet med ungdomsskolelærere, er av relevans, da deres sakkyndige vurderinger og veiledning til lærere er rådgivende og kan utløse midler knyttet til enkeltvedtak av rektor eller skoleeier. Deres samlede oppfatninger av hvordan de benytter og operasjonaliserer begrepet konsentrasjonsvansker, sier noe om hvor individuelt det anvendes og oppfattes ut fra aktørens utdanning, spesialisering og bakgrunn. Denne avhandlingen gir kun et bilde av hva disse aktørene forteller, men samtidig dannes det en bevisstgjøring om begrepets kompleksitet (Stray & Stray, 2011). Målet med denne doktoravhandlingen er å bidra til en bevisstgjøring blant profesjonene som jobber med elever, da analysene i de fire artiklene forteller om en unison oppfatning av at begrepet har et felles folkelig innhold, men at det operasjonaliseres ulikt avhengig av hvilken utdanning og hvilket miljø en spør. Dette kan igjen påvirke hvordan man utøver handlinger (Meløe, 1979), og hvilken tilrettelegging man gir eleven som oppfattes å ha konsentrasjonsvansker.

1.1 Presentasjon av hovedproblemstillingen

Da avhandlingens formål er å åpne for refleksjon ut fra oppfatningene til lærerstudenter, erfarne lærere og rådgivere, utforsker jeg hvilke handlings- og tankemønstre som synes å være institusjonalisert i skole og PPT. Da kan analysene indikere hvilken sosial virkelighet som er institusjonalisert og kan påvirke hvordan en elev med konsentrasjonsvansker oppfattes. Wittgenstein (2005) viser til betydningen av elementer i en filosofisk redegjørelse om hvordan ord og begreper faktisk anvendes som et «språkspill» i dagliglivet. Vi kan se på hvordan aktørene benytter begrepet i dagligspråket sitt – ikke for å finne feil, men for å finne ut hvordan det forstås og benyttes i ulike meningssammenhenger. Når aktørene forteller om hvordan de oppfatter begrepet konsentrasjonsvansker og anvender det som et forklarende ord på elever, fremviser de meninger. Språkspill er altså enheter hvor meningen bak kjensgjerningene fremvises. Hvis forestillingene om et begrep arter seg forskjellig blant de ulike aktørene, mister språkspillet noe av sin viktighet (Wittgenstein, 2005, s. 29). På bakgrunn av dette har jeg satt opp følgende overordnede problemstilling for doktorutarbeidet:

Hvordan oppfattes og erfares elever med konsentrasjonsvansker av sisteårs lærerstudenter, lærere på ungdomstrinnet og rådgivere i PPT?

Det å løfte opp hvordan sisteårs lærerstudenter, erfarne lærere og rådgivere i PPT oppfatter og jobber med elever med konsentrasjonsvansker, og se analysene opp mot annen relevant forskning, kan være av betydning for videre tilrettelegging og veiledning i skolen og i PPT. Det å løfte frem betydningen av et begrep som oppfattes å være 1) folkelig, 2) operativt og 3) førende, danner et bilde av en praksis som ikke nødvendigvis hjelper eleven i klasserommet. Elevens direkte hjelp på mikroplanet, og dynamikken som settes i bevegelse, handler også om hvordan PPT vurderer læreres tilrettelegging. Nær 70 prosent av de som får spesialundervisning i grunnskolen, er gutter (NOU 2019: 3). De sakkyndige utredningene fra rådgivere i PPT er påvirket av hvordan stat og kommune legger føringer gjennom offentlige skriv og meldinger, og

handler om hva som er gjeldende innenfor skolepolitikken. Politiske, globale føringer som for eksempel PISA- og TALIS-testene fra organisasjonen for økonomisk samarbeid og utvikling (OECD,2013; OECD,2018) ligger på gigaplanet (Wackerhausen, 2004) og dominerer et utdanningssystem som Sjøberg (2014) kaller testsamfunnet. PISA-undersøkelsene gjennomføres hvert tredje år og oppsummeres for hver nasjon. På bakgrunn av resultatene tar OECD beslutninger som i stor grad blir globale føringer med nasjonal innflytelse. Ifølge Sjøberg (2014) rådet OECD Norge i 2008 å legge ned skoler, øke klassestørrelsen, introdusere mer testing, publisere testresultater på skole- og lærernivå og i større grad basere lærerlønningene på høye testskårer. I løpet av kort tid har lærernes arbeidsoppgaver blitt rettet mer mot rapportering og testing, og mindre mot undervisning og opplæring (Sjøberg, 2014). Disse praktiske endringene innen undervisning blir vurdert som en følge av ideen om den fleksible, livslange læringen som stadig må tilpasses en mer verdensomspennende kunnskapsøkonomi (Biesta, 2014). Andelen elever som mangler karakterer i mer enn halvparten av alle fagene i grunnskolen, har økt fra 2,2 prosent i 2008–2009 til 5,5 prosent i 2018–2019 (Utdanningsdirektoratet, 2018). De får dermed ikke beregnet grunnskolepoeng, og tall fra 2013 viser at kun 30 prosent av elever som begynte i videregående opplæring, fullførte videregående opplæring i løpet av fem år (Kunnskapsdepartementet, 2019). Denne elevgruppen var i hovedsak de som fikk spesialundervisning, elever med høyt fravær og minoritetselever (Bjugstad, 2016).

Det er kontinuerlige bevegelser på mega- og gigaplanet (Wackerhausen, 2004), da offentlige skriv og føringer fra politisk hold forandres fra år til år. Det jeg oppdaget, var at de politiske føringene forandrer seg, men ikke fortellingene om den ukonsentrerte eleven hos lærerne som kommer til meg hvert år for å videreutdanne seg. Den forblir uforandret. Dette forundrer meg og gir meg en kontinuerlig uro. Innenfor praktisk kunnskap er denne uroen bevisstgjørende, og når dette skjer, har denne reaksjonen allerede tatt et steg mot en bedre forståelse (Halås, 2017). Dette er en hermeneutisk utfordring: Å forstå lar seg ikke mestre ved å *krype ut av forståelsens sirkel* (Hoel, 2011,

s. 8). Den hermeneutiske sirkel går fra en forforståelse til en ny forståelse, fra en uro til et oppgjør med forforståelsen (Gadamer, 2012). Når erfaringer blir fortellinger i undervisningen, kommer ofte stemmene frem hos studentene, og da ofte som supplerende eller nye fortellinger som samsvarer med mine erfaringer. Dette er klargjørende prosesser, da mine refleksjoner der og da fremdeles er identifiserbare og gjenkjennbare etter mange år. Gjennom studentenes spørsmål og fortellinger fikk jeg flere innfallsvinkler å se et fenomen ut fra. Mine ontologiske antagelser om manglende oppfølging av en elev med konsentrasjonsvansker begynte å bli en bevisst oppfatning som skapte en uro. Opplevelsen av at eleven forblir uforandret, og at tiltak stagnerer, gir nye tankerekker og kan defineres som refleksjoner av andre orden, en refleksiv analyse som gir fenomenet et rikere innhold (Wackerhausen, 2015). Dette ga meg et behov for å se nærmere på lærerprofesjonens identitet i møte med elever med konsentrasjonsvansker og hvordan den praktiske kunnskapens virkefelt oppfattes på ungdomstrinnet (Wackerhausen, 2017), da vi har en økning i spesialundervisning på dette trinnet. Valget av aktører ble derfor siste års lærerstudenter, rådgivere og erfarne lærer på ungdomstrinnet. Lærerstudentene ble valgt for å få dokumentert hva de har lært i sin utdanning om elever som viser svak konsentrasjon. Erfarne lærere som jobber på ungdomstrinnet ble valgt for å finne ut hvilke oppfatninger de har om elever med konsentrasjonsvansker. Rådgivere i pedagogisk-psykologiske sentre ble valgt da de utreder og gir sakkyndige vurderinger av blant annet elever som defineres med konsentrasjonsvansker i henvisninger fra skoler. Disse aktørenes erfaringer og oppfatninger gir økt innsikt, da de kan gi et allment bilde av sin profesjonsidentitet og sitt virkefelt i møte med elever på ungdomstrinnet. Grunnen til at jeg intervjuer flere aktører i møte med eleven med konsentrasjonsvansker, er at jeg ønsker rike beskrivelser av en ungdomsskoleelevs rammer og virkefelt (Wackerhausen, 2017). Eleven med konsentrasjonsvansker ble som tidligere nevnt vignett i denne kappen, da hans stemme i intervjuet viser en stagnert rolle for elever som defineres med konsentrasjonsvansker. Gjennom denne avhandlingen har min implisitte kunnskap om elever med konsentrasjonsvansker gitt meg en eksplisitt forståelse, da jeg har savnet

nyanser i hvordan sekkebegrepet konsentrasjonsvansker oppfattes og benyttes i utdanningssektoren.

Ph.d.-prosjektets overordnede problemstilling er som nevnt hvordan elever med konsentrasjonsvansker oppfattes og erfares av sisteårs lærerstudenter, lærere på ungdomstrinnet og rådgivere i PPT. Problemstillingen er vid, men åpner for flere underspørsmål som presenteres i alle de fire artiklene. Disse er: Hvordan oppfattes fenomenet konsentrasjonsvansker? Hvilke oppfatninger og erfaringer har informantene om og med den ukonsentrerte eleven og eleven med konsentrasjonsvansker? Hvordan operasjonaliseres konsentrasjonsvansker hos lærere, kommende lærere og rådgivere? Hvordan tilrettelegger aktørene for en elev med konsentrasjonsvansker, og hvordan oppfatter aktørene samarbeid med interne og eksterne aktører rundt en elev som oppfattes å ha konsentrasjonsvansker?

For å kunne ta stilling til denne problemstillingen vektla jeg noen overordnede tema i spørreguidene (se vedlegg 1). Fenomenet konsentrasjonsvansker er i fokus, og det som gikk igjen i alle de tre spørreguidene, var skillet mellom begrepet konsentrasjonsvansker og hvordan informantene beskriver en elev med konsentrasjonsvansker. Så hva er da en elev? Hva vil det si å oppfatte? Hvilke utfordringer har profesjonene rådgiver og faglærer? Dette er spørsmål som kommer frem når artiklene belyses videre i en metaanalyse og presenteres i teorikapittelet. I dette språkspillet har jeg en oppfatning om at alle aktørene har svart på hvordan de forstår begrepet konsentrasjonsvansker, og hvilke erfaringer de har, ved det å beskrive elever med konsentrasjonsvansker. Svarene samsvarer ikke alltid innad i hver av aktørgruppene. Dette kan forklares med at hver aktør oppfatter begrepet forskjellig da de kan ha ulike erfaringer av ukonsentrerte elever. Wittgenstein (2005) ville forklart dette med eksempelet med eple. Avhengig av om en oppfatter et eple som en god eller dårlig frukt, vil beskrivelsene av det arte seg forskjellig. I variasjonene oppstår det nye språkspill som kan påvirke hverandre. En elev konsentrerer seg ikke i matematikktimene, og faglærer deler denne bekymringen med flere faglærere.

Sannheten om denne eleven kan sette seg som en oppfatning som flere lærere kan bli påvirket av (Valle, 2014). Denne avhandlingen kan bevisstgjøre praksisfeltet om betydningen av å anvende begrepet konsentrasjonsvansker og å gi det eksisterende begrepet en klarere mening. Når språkspillene endrer seg, endrer begrepene seg, og med begrepene endrer betydningen av ordene seg (Wittgenstein, 2005). Videre i innledningskapittelet presenteres forskning på fenomenet konsentrasjonsvansker, hva det vil si å være en elev, og hvilke føringer som kan påvirke eleven på system- og individnivå.

1.2 Et operativt begrep med klare føringer?

Halvparten av alle vedtak om spesialundervisning er på under syv timer i uken og går i stadig større grad til elever som defineres med konsentrasjons- og oppmerksomhetsvansker (Knudsmoen, Løken, Nordahl, & Overland, 2011). Dette på tross av manglende skoleforskning på temaet konsentrasjonsvansker og concentration difficulties innen skoleforskning. De som pekte seg spesielt ut innenfor forskningsfeltet er Strays (2013) – men også tyske forskere. I *Pedagogisk ordbok* definerer Bø og Helle (2003) konsentrasjonsvansker som en nedsatt eller manglende evne til eller ferdighet i å holde oppmerksomheten rettet mot noe. Forskere (Barklay, 1997; Duvner, 1997; Ericsson, 2002; Ericsson, 2003) benytter uoppmerksomhet synonymt med konsentrasjonsvansker, men utdyper at det er et overgripende kognitivt mål å styre handlinger og tanker inn mot et konkret fokus. Innen tidligere tysk skoleforskning benyttes begrepene konsentrasjon og oppmerksomhet ofte om hverandre (Domsch, 2014; Westhoff & Hagemeister, 2005). Dette viser at begrepene er familiært forankret (Wackerhausen, 2004). I tysk skoleforskning påpekes det et behov for en langt tydeligere avgrensing mellom disse begrepene (Westhoff & Hagemeister, 2005). Dette først og fremst fordi oppmerksomhet er beslektet med *Warnehmen*, altså å «oppfatte» eller «legge merke til», mens *Konzentration* går på at en selv velger å konsentrere seg om noe helt konkret. Berg og Westhoff (2006) viser til at konsentrasjon krever en viss anstrengelse som ofte avtar etter hvert som en arbeider målrettet med en aktivitet.

Konzentriert kan derfor gå over i *unkonzentriert*. Oppmerksomheten er det en legger merke til i omgivelsene, mens konsentrasjon er måten det arbeides på innenfor et konkret fokus (Freyberg, 1989, ref. i Domsch, 2014). En unyansert bruk av begrepene fører til at avgjørende aspekter ved elevenes mestring går tapt, mener Westhoff og Hagemeister (2005). De opplever ofte at elevens konsentrasjonsevne vurderes ut fra hvordan eleven velger ut informasjon, og hva eleven vektlegger. Sammenblandingen av de to begrepene er ifølge Domsch (2014) en innflytelse fra engelskspråklig litteratur, hvor oppmerksomhet og konsentrasjon i stor grad sammenfattes som *attention*. Domsch hevder konsekvensen blir unyanserte utredninger med upresise beskrivelser av elevens utfordringer (2014). Følgene kan bli tilrettelegging i undervisningssituasjoner som i liten grad er tilpasset elevens behov.

Konsentrasjonsvansker er imidlertid ikke en primærdiagnose, men anvendes som ett av flere symptomer på nedsatt funksjon. *Attention* og *inattention* benyttes i diagnosemanualen DSM-5 – Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders (American Psychological Association, 2013) for å beskrive symptomer på ADHD. Den norske oversettelsen av DSM-5 utdyper hva oppmerksomhetsvansker innebærer, og benytter forklaringen konsentrasjonsvansker. I diagnosemanualen ICD-10 er oppmerksomhetsvansker fremhevet (World Health Organization, 2016) i beskrivelsen av diagnosen ADHD. ICD-10 benytter ikke begrepet konsentrasjonsvansker for å forklare symptomer på ADHD, men som ett av flere symptomer på depressiv episode (F32), nevrasteni (F48) og ulykkelighet (R45.2).

Koziol, Barker og Jansons (2015) vurderer den nevropsykologiske bruken av *attention* og konkluderer med at begrepet står for et element i en nevrologisk prosess i et nevrologisk nettverk for koordinering av aktiviteter. De mener også at begrepet benyttes på en unyansert måte og derfor ikke er til hjelp som eneste forklaring innenfor praktisk arbeid.

Csikszentmihalyi (2014) definerer konsentrasjon som fokusert oppmerksomhet på et smalt spekter av stimuli. For å være konsentrert og finne mening i det som det fokuseres på, må en kontinuerlig ignorere andre mentale prosesser. En må ha evnen til å vise uforandret oppmerksomhet (Domsch, 2014). Også norske teoretikere viser til at konsentrasjon krever fokusering og innebærer en begrensning av oppmerksomheten (Duvner, 1999; Stray, 2013). Denne evnen kan være selektiv, vedvarende eller delt. Duvner (1999) benytter oppmerksomhetsbegrepet i sin beskrivelse av tre former for konsentrasjon: 1) Selektiv oppmerksomhet, som innebærer å holde noe i bevisstheten mens andre inntrykk kuttet ut. 2) Vedvarende oppmerksomhet, som er evnen til å fokusere over lengre tid, altså utholdenhet. 3) Delt oppmerksomhet, som er evnen til å være oppmerksom på flere hendelser eller objekter samtidig. Imidlertid må det være en balanse mellom utfordringer og ferdigheter for å oppnå en lystbetont og frivillig konsentrasjon (Csikszentmihalyi, 2014).

1.3 Hvordan forstå fenomenet konsentrasjonsvansker ut fra et systemperspektiv

I dag trenger 20 til 25 prosent av elever i den tiårige grunnskolen særlig tilrettelegging i grunnskolen, hvorav cirka 8 prosent får spesialundervisning (Nordahl et al., 2018). På ungdomstrinnet er tildeling av spesialundervisning på 10,6 prosent på ungdomstrinnet. Dette er stabile tall og en tilstand som har vist seg over tiår (Utdanningsdirektoratet, 2019a). Innenfor yrkesrettet treårig videregående utdanning finner vi et frafall på 20 prosent (Nordahl et al., 2018). Dette kan forstås som at de 20–25 prosent av elevene i den tiårige skolen som faller utenfor A4-formatet, flyttes videre inn i videregående og resulterer i samme prosentfordeling med forklaringen frafall i videregående. I undersøkelsen til TALIS (OECD, 2018) svarer hver sjette lærer at de har «stort behov» for å bedre sin kunnskap om undervisning av elever med særlige opplæringsbehov. Denne situasjonen understrekes ytterligere ved at nærmere hver femte rektor ser

kritisk på lærere som mangler spesialpedagogisk kompetanse, og mener dette en faktor som kan hindre skolen i å gi god undervisning.

Søknadene til PPT begrunnes med et behov for en mer strukturert opplæring enn det som tilbys innen ordinær opplæring (Knudsmoen et al., 2011). Når elevene får så få timer per uke, er tilbudet mer av sosialpedagogisk enn spesialpedagogisk karakter og rettes ofte mot oppdragelse og evnen til å beherske samvær og samspill med andre (Knudsmoen et al., 2011). Det å «sitte fast» i betydningen ikke forstå som det undervises i, kan ha mange ulike forklaringer. Denne avhandlingen bygger blant annet på lærere som jobber på ungdomstrinnet, fordi vi ser en økning i tildelinger av spesialundervisning på tiende trinn (Utdanningsdirektoratet, 2017; Utdanningsdirektoratet, 2018). Henvisninger til PPT har også økt, ifølge flere forskere (Aasen, Wilson, Nordahl & Kostøl, 2010; Nevøy & Ohna, 2014), og da spesielt på høyere klassetrinn etter at Kunnskapsløftet (2006) trådte i kraft (Nordahl & Sunnevåg, 2008). Tildelingen av spesialundervisning i klasserommet på ungdomstrinnet er 10,2 prosent på syvende trinn, og på tiende trinn er prosentfordelingen 10,6 (Utdanningsdirektoratet, 2019b). En årsak kan være innføringen av de nasjonale prøvene, da disse benyttes som kartlegging av og dokumentasjon på elevens utfordringer (Hausstätter, 2013; Gunnulfsen & Møller, 2016).

I skolen pålegges elever aktiviteter som krever evne til å konsentrere seg over tid. Foreldre og lærere knytter begrepet konsentrasjon til en atferd med visse ytre fellestrekk, men det oppfattes som en udifferensiert merkelapp som sier lite om årsaken til problemet (Stray, 2013). Ekspertgruppen med Nordahl som leder (Nordahl et al., 2018) som leder konkluderer blant annet med at andelen barn og unge som mottar spesialundervisning, får ufaglært hjelp i halvparten av tilfellene, og hjelpen er størst på ungdomstrinnet. Nordahl og medforfattere konkluderer videre med at kunnskapshullene og nederlagene for ungdomsskoleelevene er så store at spesialundervisningen ikke vil kunne bidra til et bedre læringsresultat (Nordahl et al., 2018). De faglige forventningene fra underviserne til elever som mottar

spesialundervisning, er lave, og læringsutbyttet til unge som mottar spesialundervisning, er ikke tilfredsstillende og står ikke i samsvar med den betydelige ressursinnsatsen. Ungdomsskolelærere har i større grad enn lærere på barnetrinnet formell kompetanse i fagene de underviser i (Utdanningsdirektoratet, 2018; Kunnskapsdepartementet, 2019), men kan mangle kunnskap i å ivareta elevmangfoldet (Bele, 2010). Samtidig får spesialpedagogikkens rolle på systemnivå kritikk for å være for individrettet (Tangen, 2012). Dette begrunnes med at forskningen har vært mangelfull, og den inkluderende skolen har ikke et avklart forhold til hvordan elever med spesielle behov skal oppfattes. En årsak til dette mener Hausstätter (2016) kan være at utdanningsinstitusjonene på tross av målsettingen om en inkluderende skole, ikke har et avklart forhold til organisert opplæring generelt og til elever med særlige behov spesielt.

Skolens arbeid med kunnskapsformidling og gjennomføring av elevens opplæring har forandret seg mye de siste 60 årene. På disse årene har de skandinaviske landene gått fra å være velferdsstater til å bli konkurranse- og testsamfunn (Raffnsøe-Møller, 1999). I større grad enn før har lærerne måttet innordne seg kommunale og statlige føringer for læringsmetoder og strategier i arbeidet med å oppdra og danne eleven inn i en ny kunnskapsverden. En lærers identitet og ferdighetsnivå er stadig utfordret på kontinuerlige endringer gjennom skifte av politisk styring. Dette kan bidra til en manglende følelse av yrkes stolthet og status i lærergjeringen. Konsekvensen blir at mottakeren, altså eleven, kan oppleve at kvaliteten på undervisningen fra læreren og lærerens faglige og beskyttende motrøst til de politiske føringene uteblir. Politiske og økonomiske føringer påvirker og former hvordan en lærer skal reflektere, og hvilke mål som skal settes for opplæringen. Den teknologiske utviklingen bidrar, sammen med et stadig tettere globalt samfunn, til et økt kunnskapstempo. Kunnskap er tilgjengelig for alle og forandrer derfor lærerens rolle og posisjon. En lydig lærerstand ser seg derfor forpliktet til å følge opp stadig nye offentlige føringer.

Et internasjonalt eksempel på dette er testsamfunnets innføring av kartlegging gjennom PISA, Program for International Student Assessment. Motivasjonen for dette omfattende prosjektet fra OECD, The Organisation for Economic Co-operation and Development, var å kunne sammenligne prestasjonene til elevene i medlemslandene. Søkelyset ble først rettet mot 15-åringers leseferdigheter, hvor hurtiglesing med god innholdsoppfatning var ett av kriteriene. Senere er ferdigheter i matematikk og naturfag kommet inn (Kjærnsli, Lie, Olsen, Roe & Turmo, 2004) for å avdekke i hvilken grad elever med fullført obligatorisk skolegang har nødvendig kompetanse og kunnskap for å kunne delta i samfunnet. Spørsmålet er imidlertid om 15-åringer i Japan, Hellas, Mexico og Norge vil møte de samme utfordringene og dermed ha behov for den samme kompetansen senere i livet (Sjøberg, 2014).

PISA-undersøkelsene gjennomføres hvert tredje år og oppsummeres for hver nasjon. På bakgrunn av resultatene tar OECD beslutninger som i stor grad blir globale føringer med nasjonal innflytelse. I 2008 rådet OECD Norge til å legge ned skoler, øke klassestørrelsen, introdusere mer testing, publisere testresultater på skole- og lærernivå og i større grad basere lærerlønningene på testresultatene (OECD, 2008). I løpet av kort tid har lærernes arbeidsoppgaver fått større vekt på rapportering og testing, og mindre på undervisning og opplæring, ifølge Sjøberg (2014). Disse praktiske endringene innen undervisning blir vurdert som en følge av ideen om den fleksible, livslange læringen som stadig må tilpasses en mer verdensomspennende kunnskapsøkonomi (Biesta, 2014).

Også nasjonalt gjennomføres prøver for å få oversikt over om elever, lærere, skoler og kommuner oppnår de mål som er satt i lesing, regning og engelsk. Verken nasjonale prøver eller PISA-undersøkelsen omfatter estetiske fag eller pedagogisk tematikk. Det er derfor lett for at skolene nedprioriterer estetiske fag og holdningsskapende emner på bekostning av teoretiske fag (Korsvold, 2014; Krüger & Hvidsten, 2020 UV; Lindsetmo, 2017). At dette skjer fordi det må øves på tema i basisfagene, bekreftes av omtrent 1/3 av lærere på fjerde og femte trinn (Utdanningsdirektoratet, 2015). I tillegg

gjennomfører hver skole kartleggingsprøver som skal avdekke hvilke elever som har behov for en ekstra innsats i skolen med vekt på målene for grunnleggende ferdigheter.

Mange lærere i grunnskolen gir uttrykk for at de ikke strekker til, at de er i en tidsklemme i mengden av tester og krav. Til tross for at tidsbrukutvalget (Kunnskapsdepartementet, 2010) konkluderte med at lærerne bør bruke tiden på kjerneoppgaver som undervisning, vurdering og planlegging av undervisning, opplever lærere at forberedelsestiden brukes på å rette tester og utarbeide prøver. Kostbar undervisningstid fylles med nye kartlegginger. Tester og prøver utgjør en runddans. Elevens repertoar er å bli meget god i testing, mens evne til kritisk tenkning kan utebli. Pedagogiske og spesialpedagogiske prinsipper knyttet til individuelt tilrettelagt undervisning og dypdykk i faglige spørsmål blir det lite tid til. Utvalget som skrev *Framtidens skole* (NOU 2015: 8), trekker nettopp frem behovet for å gi elevene mulighet for dybdelæring. I opplæringsloven § 13-7a er det kommet inn en rettighet om gratis leksehjelp for elever i grunnskolen. Dette tilbudet skal drives av kommunen og skal bidra til å utjevne sosiale forskjeller ved å gi alle elever mulighet for leksehjelp. Ifølge NOU 2019: 3 konkluderer Stoltenberg med flere at svakt presterende elever kan heve sine prestasjoner ved hjelp av godt tilrettelagt undervisning, og det å få anledning til å bruke lengre tid gjennom et ekstra skoleår har vist seg å ha gode effekter på gutter. Tiltak som i stor grad segregerer elevgruppen, viser mindre positive resultater, særlig dersom kvaliteten på tilbudet ikke er god, og dersom elever blir låst til en gruppe med svakt presterende medelever.

I Kunnskapsløftet og i offentlige føringer fra kunnskapsdepartementet er grunnleggende ferdigheter definert som å lese, regne og uttrykke seg skriftlig og muntlig (Utdanningsdirektoratet, 2006). Et så smalt søkelys på grunnleggende ferdigheter står i skarp kontrast til de greske filosofenes oppfatning av hva som kultiverer et menneske. Selv den gangen ble det lagt vekt på filosofi, musikk og gymnastikk (Biesta, 2014). Dette er emner og fag som også er med i lærerplanene, men

blir, som vi har sett og fått dokumentert (Imsen, Blossing & Moos, 2016; Røvik, Eilertsen & Furu, 2014), ofte ofret i jaget etter målbar kunnskap. I ytterste konsekvens betyr dette at elevene bak testene i stor grad blir sett på som sammenlignbare grupper eller objektiverte maskiner. Frederick Taylors teori, eller taylorismen, gikk ut på at ansatte ble sett på som del av et avansert maskineri som ville fungere optimalt om alle gjorde det de skulle, når de skulle, og på korrekt måte. Belønning ble benyttet for dem som tilfredsstilte kravene, og uønsket atferd førte til sanksjoner (Halvorsen & Anthun, 2019). I en pedagogisk sammenheng er det imidlertid nødvendig å bidra til å utvikle elevens mange evner og anlegg. De finske lærerutdanningsinstitusjonene vektlegger hovedsakelig faget pedagogikk, og denne nasjonen ligger på topp på PISA-testene. Hausstätter (2016) stiller seg på grunnlag av sin forskning spørrende til den manglende vektleggingen av faget pedagogikk ved andre lærerutdanningsinstitusjoner i Skandinavia.

En kunnskapsbasert profesjon, i dette tilfelle er lærere, kan oppfattes som en heterogen gruppe da denne profesjonen bygger på flere disipliner. I klasseromsundervisning er det lærerne som vanligvis bestemmer agendaen og hvordan undervisningen tilrettelegges. Hva betyr dette for elever? Dette spørsmålet danner grunnlaget for en kritisk gransking som lett kan få en normativ undertone. Det å være bevisst på at alle har ulike institusjonelle oppfatninger av verden, kan få frem dialogen om eleven.

1.4 Årsaker til manglende konsentrasjon i undervisning

Å holde konsentrasjonen over lengre tid krever i stor grad selvkontroll og motivasjon og forutsetter frivillighet (Csikszentmihalyi, 2014). Dette er en utfordring i skolen, da mange oppgaver er obligatoriske og lite tilpasset den enkeltes motivasjon og ferdigheter. Læringsmiljøet påvirker også omfanget av elever med forstyrret konsentrasjon, utagerende vansker og emosjonelle problemer. Tiltak for å bedre elevers konsentrasjon rettes i stor grad mot et godt læringsmiljø med emosjonell støtte

fra lærer (Thuen, 2011). Ertesvåg (2014) finner at ungdomsskoleelevenes grad av mobbing, konsentrasjons- og disiplin vansker varierer med læringsmiljøet ved skolene. Der lærere meldte om mye mobbing og en svak ledelsesstruktur, hadde elevene større utfordringer med disiplin og konsentrasjon. Honsinger og Brown (2019) forsker på traumer hos elever og hvordan lærere identifiserer dette hos elever. Det å bli eksponert for traumer kan forstyrre elevens utvikling både sosialt og med hensyn til læring. Når det gjelder følger for eleven av å ha opplevd et traume, vet vi at det kan gi seg utslag i nedsatt konsentrasjonsevne, problemer med minnefunksjonen og organiseringsevnen, og flere aggresjonsutbrudd og negative samspill situasjoner med pårørende. Relasjonen mellom eleven og lærerne blir også utfordret og kan oppfattes som utmattende for eleven og lærerne (Ogata, 2017; Van Der Kolk, 2014).

Lærere klarer ikke nødvendigvis å identifisere et traume (Honsinger & Brown, 2019), og dette bør derfor være et tema som implementeres i utdanningsløpet for kommende lærerstudenter (Hodas, 2006). En større studie utført i Danmark undersøkte sammenhengen mellom ulike typer overgrep, skoleforandringer, konsentrasjonsproblemer og spesielle behov hos 2 980 elever. Den viser at guttene hyppigere ble beskrevet med konsentrasjonsvansker og spesielle behov fremfor jentene (Elklit, Michelsen, & Murphy, 2016). I NOU-rapporten om vold og overgrepssaker som Olsen-utvalget står bak (NOU 2017: 12), kommer det frem at fagpersonell ofte ikke snakket med den fornærmede på en god nok måte, noe som ble oppfattet som en svikt fra flere involverte etater rundt ungdommen.

Relasjoner i opplærings situasjoner kan være avgjørende for elevens konsentrasjon (Stray & Stray, 2014). Knudsmoen og medforfattere (2011) poengterer at læringsmiljøet påvirkes av lærernes undervisning og av elevenes sosiale og faglige læring. Elever med noenlunde samme forutsetninger vil kunne ha et tilfredsstillende utbytte av undervisningen hos én lærer, men ikke hos en annen. Dette viser sammenhengen mellom lærer–elev-relasjonen og elevens skoleprestasjoner (Drugli,

2013) og muligens også elevens motivasjon og mestring i møte med ferdighetskrav (Csikszentmihalyi, 2014).

Det er utarbeidet kartleggingstester som skal gi en differensiert innsikt i årsaken til atferds- og konsentrasjonsproblemet (f.eks. DAt-Kon av Stray, 2013). Hensikten er å få frem kompleksiteten i konsentrasjonsvansken og hva som ligger bak elevens utfordringer (Sørensen, 2009). Duvner (1999) nevner fem faktorer som må benyttes for å holde konsentrasjonen over tid. For det første må en kunne skille ut viktig informasjon og ha minnekapasitet til å håndtere denne informasjonen med ervervet kunnskap. For det andre handler det om å styre oppmerksomheten mot målet og undertrykke uvedkommende impulser som kan forskyve oppmerksomheten. Det tredje elementet handler om følelser og lyst. Som Csikszentmihalyi (2014) poengterer, er lyst og motivasjon fremtredende i konsentrasjonsarbeid og påvirker arbeidsinnsatsen. Den fjerde faktoren er handling. Det kan være avgjørende at oppgaven er delvis automatisert og/eller gir positive følelsesmessige resultater. Den femte og siste faktoren er regulering og bruken av energi. I lys av dette har Baumeister (1998) sett på hvordan viljestyrken også kan påvirke konsentrasjonsevnen, da det å i stor grad undertrykke viljen påvirker blodsukkeret, som igjen reduserer konsentrasjonsspennet. Eksempelet på dette var to informantgrupper i et rom hvor det luktet nybakte småkaker. Den ene gruppen fikk beskjed om å spise en skål med reddiker, og den andre gruppen fikk en bolle med småkaker. Så målte forskerne konsentrasjonsspennet mellom gruppene ved å gi dem et avansert puslespill som de fikk 30 minutter på å gjennomføre. Baumeister (1998) konkluderte med at det å opprettholde viljestyrke over tid påvirker også den mentale energien, da de som hadde spist reddiker, hadde et konsentrasjonsspenn på 8 minutter i gjennomsnitt, mens den andre informantgruppen hadde et gjennomsnitt på 19 minutters konsentrasjonsspenn. Den mentale energien som er nødvendig for å løse oppgaven, må kunne tilpasses (Duvner, 1999). Så hvis egenmotivasjonen for læring er mangelfull i utgangspunktet, vil det være krevende å holde konsentrasjonsspennet for en elev i

undervisningen. Likevel tyder forskningsfunn på at viljestyrke også kan holdes i sjakk, hvis en har tro på at en kan klare kravet. Muraven (2008) fant ut at folk som følte seg tvunget til å utøve selvkontroll for å bli likt av andre, ble lettere utslitt enn folk som var drevet av egne, indre mål og ønsker. Når det gjelder viljestyrke, kan det derfor se ut for at de som opptrer naturlig og viser hva de mener, og er i kontakt med sine ønsker, kan ha bedre selvkontroll enn de som har et sterkt behov for å bli likt av andre (Baumeister, 2007; Muraven, 2008). Dette kan bety at lærere må prøve å vekke interesse hos elevene i kombinasjon av å sette realistiske læringsmål i samspill med eleven. Dette utfordrer læringsmålene for hvert trinn, men på sikt kan de vise seg å være en løsning for en stor del av elevene i den obligatoriske skolen.

Et godt inneklima er vesentlig for elevens konsentrasjon (Vinding, Andersen & Hansen, 2012). Elever som ikke kan konsentrere seg, uansett årsak, får ofte en kroppslig uro og en søken etter andre sanseintrykk (Duvner, 1999).

Forskning på evne til konsentrasjon (Ericsson, 2002; Ericsson, 2003; Ericsson & Karlsson, 2012) skriver at det finnes to sorter konsentrasjon: selektiv oppmerksomhet og utholdenhetsoppmerksomhet. Den selektive oppmerksomheten er å fokusere på noe konkret uten å bli forstyrret av andre faktorer, og det å være utholdende handler om å fokusere på et mål over tid. For å få dette til er det viktig å rette sinnet, tanker og følelser mot målet, ifølge Ericsson. I den forbindelse kan små, grovmotoriske aktivitetspauser i undervisningen hjelpe (Sandborgh-Holmdahl & Stening, 1993; Sandborgh-Holmdahl, 1988). Da aktiviteter som å springe, hoppe og balansere øker blodgjennomstrømmingen i musklene, øker dette også konsentrasjonen. Forskerne konkluderer med at da er det lettere for eleven å sitte stille.

”Koncentration innebär att öppna sig för och att ta in omvärlden; att med sin syn, hörsel, känsel och andra sinnen registrera intryck från allt som finns omkring oss” (Kadesjö, 1992, s. 6). Det er imidlertid gjort lite for å avdekke elevens sansemessige avvik, selv om mye tyder på at nettopp sansetrening kan ha positiv effekt (Hegreberg,

2009; Ofte, 2014; Sterner, 2004; Wilhelmsen, Aanstad, & Leirvik, 2015). Med hensyn til kognitiv forskning på fenomenet konsentrasjonsvansker er det mindre kjent at elever kan slite med konsentrasjonen fordi de ikke ser klart og tydelig på det de skal arbeide med. Samsynsvansker og andre øyemotoriske utfordringer kan føre til at bokstaver hopper, bytter plass eller blir uklare. Konsekvensen blir at lesing og regning blir utfordrende (Wilhelmsen, Aanstad, & Leirvik, 2015; Sterner, 2004; Wilhelmsen, 2012), og eleven blir rastløs eller oppgitt og vil heller gjøre andre, mindre synskrevende aktiviteter. Spørsmålet er om forskning på elevens sanseapparat er godt nok kjent, og om en har den innsikten som kreves for å utarbeide og gjennomføre et hensiktsmessig opplæringstilbud uten denne typen kunnskap. Konsekvensen er at lesing og regning kan bli utfordrende (Wilhelmsen, Aanstad, & Leirvik, 2015; Sterner, 2004; Wilhelmsen, 2014; Larssen & Wilhelmsen, 2012), og eleven blir rastløs eller oppgitt og vil heller gjøre andre, mindre synskrevende aktiviteter. Det lærere da kan oppfatte, er en elev med konsentrasjonsvansker.

Elever med APD (Auditory Processing Disorder) eller små hørselsavvik kan ha utfordringer med å oppfatte alt som sies. Små nyanser kan falle bort, og innholdet i verbale budskap bli usammenhengende eller meningsløst (Bamiou, Cambell, & Sirimanna, 2006). Da vet eleven kanskje ikke hva som skal gjøres, eller hvordan (Ofte, 2014). Lite er gjort for å avdekke elevens sansemessige avvik, selv om mye tyder på at nettopp sansetrening kan ha positiv effekt (Hegreberg, 2009; Sterner, 2004; Wilhelmsen, Aanstad, & Leirvik, 2015; Ofte, 2014). Forskere mener visuelle forstyrrelser forekommer hos 15–20 prosent (Heim, 2004) av elevene. Dette kan være uoppdagede tilstander som ikke avdekkes i ordinære screeningundersøkelser. Da APD viser at individet har normale hørselsterskler, men ikke kan oppfatte tale i miljø med vanlig støynivå, oppfattes APD som en hørselsvanske. Dette kan forveksles med et konsentrasjonsproblem, da vansken APD, eller for den del synsavvik, er en faktor som kan gi seg utslag i urolige elever (Bamiou et al., 2006).

Synsavvik kan gi utfordringer knyttet til å oppfatte alt som sies. Små visuelle (Wilhelmsen & Larssen, 2019) eller auditive (Ofte, 2014) nyanser kan falle bort, og innholdet i verbale budskap blir usammenhengende eller meningsløst. Da vet eleven kanskje ikke hva det ble spurt om, eller hvordan en oppgave skal løses.

1.5 Samlet forskning på miljørelaterte innvirkninger på en ungdomsskoleelev som oppfattes å ha konsentrasjonsvansker

Det er kjent at klasserom med dårlig utlufting, svak belysning eller mye støy vil redusere evnen til å være konsentert på arbeidsoppgavene. Konsentrasjon krever ikke bare vilje hos eleven – mange har redusert evne til å mobilisere nødvendig energi og oppmerksomhet for de foreliggende oppgavene i de gitte situasjonene (Vettrhus, 2002).

Forskning på de sosiale og kulturelle føringene som kan påvirke en elevs konsentrasjon, presenteres ofte som tilleggsinformasjon i større studier eller studier som belyser miljøpåvirkninger. Olsen, Jentoft og Kvåle (2006) belyser skolehistoriene til unge uføretrygdete med lære-, atferds- og konsentrasjonsvansker. Disse unge trygdemottakernes lære- og konsentrasjonsvansker og manglende mestring toppet seg i slutten av tenårene og knyttet til en problematisk hjemmesituasjon.

Elevens konsentrasjon er også avhengig av et godt innelima. Hvis klasserommet har dårlig utlufting, svak belysning eller er preget av støy, vil dette påvirke elevens læring og konsentrasjon. Disse faktorene gjør det krevende å være fokusert på arbeidsoppgavene (Vinding, Andersen, & Hansen, 2012).

Ertesvåg (2014) finner at ungdomsskoleelevens grad av mobbing, konsentrasjons- og disiplinansker varierer med lærernes rapportering av læringsmiljøet ved skolene. Der lærere meldte om mye mobbing og en svak ledelsesstruktur, hadde elevene større utfordringer med disiplin og konsentrasjon. Knudsmoen og medforfattere (2011) poengterer at læringsmiljøet påvirkes av lærernes undervisning og av elevenes sosiale

og faglige læring. Elever med noenlunde samme forutsetninger vil kunne ha et tilfredsstillende utbytte av undervisningen hos én lærer, men ikke hos en annen. Dette viser sammenhengen mellom lærer–elev-relasjonen og elevens skoleprestasjoner (Drugli, 2013). Læringsmiljøet påvirker også omfanget av elever med forstyrret konsentrasjon, utagerende vansker og emosjonelle problemer. Å forstå en elev ut fra et relasjonelt perspektiv vil være å si at en elev har ikke en vanske, men er i en vanske (Emanuelson, Persson, & Rosenquist, 2001; Nes, 2014).

Flere vektlegger relasjoner i opplærings situasjoner når elevens konsentrasjonsproblemer vurderes (Stray & Stray, 2014). Spørsmålet er om årsaken til elevens manglende konsentrasjon er godt nok kjent, og om en har den innsikten som kreves for å utarbeide og gjennomføre et hensiktsmessig opplæringstilbud. Videre viser dette hvor komplekst dette begrepet er, da det kan være ulike forklaringer på hvorfor konsentrasjonsvansker oppstår i læring.

Ved tiltak for å bedre elevers konsentrasjon blir det også fokusert på et godt læringsmiljø med emosjonell støtte fra lærer. Skolearbeid må da være meningsfylt, og det er en avgjørende faktor at elevene har innflytelse på læringsmiljøet (Aspfors & Valle, 2017; Thuen, 2011; Valle, 2014). Det fenger ikke alle elever, ei heller hvis det ikke gir mening for flere av dem. Det å undervise i boklig lærdom fremfor å erfare kunnskap gjennom praksis kan være av betydning for en elev som ikke har opplevd å mestre klasseromsundervisning. Subkulturen blant elever vil alltid utfordres i skolen, og det er min påstand at kunnskapstilegnelse i klasserommet i noen tilfeller bidrar til et statisk handlingsrom for læring. Klasserommet forblir noe uforandret, mens kunnskapsutvikling er i kontinuerlig bevegelse. Konsentrasjonsvansker handler sjeldent om manglende vilje hos eleven, men heller om at eleven av ulike grunner har redusert evne til å mobilisere nødvendig energi og oppmerksomhet (Vettrhus, 2002) for de foreliggende oppgavene og situasjonene. Uansett årsak vises det som en kroppslig uro og en søken etter andre sanseintrykk (Duvner, 1999). Hva må i så fall til for å få

dette utredet på en treffsikker måte, til det beste for eleven som ikke klarer å følge undervisningen?

2. Vitenskapsteoretisk forankring

For å utvikle en grundigere forståelse av oppfatningene og erfaringene blant nyutdannede lærere, erfarne lærere og rådgivere i arbeidet med elever som oppfattes å ha konsentrasjonsvansker, har jeg gjennomført en kvalitativ studie. Kvalitativ forskning innebærer et nært samarbeidsforhold mellom forsker og aktørene som også kan oppfattes som forskningsdeltaker(e) (Guba & Lincoln, 1988). Målsettingen er å beskrive kompleksiteten av et fenomen og å få frem deltakernes perspektiv (Denzin & Lincoln, 2005; Merriam, 2002). Min rolle som forsker krever også at jeg er bevisst på at mine erfaringer, opplevelser og teorier påvirker hvordan jeg utarbeider spørreguidene, og hvordan jeg tolker det transkriberte materialet. En prøver å forstå og skape mening i det som er samlet inn. Kvalitative studier vil slik være verdiladet, og en kvalitativ forsker innser også at forskningen han eller hun gjør, aldri kan være «verdifri» eller objektiv (Creswell, 2014; Postholm, 2017).

Ut fra et epistemologisk eller erkjennelsesståsted vil en lærer og en rådgiver gi utfyllende svar, men det å få et helhetsbilde av mulige faktorer kan by på utfordringer (Wackerhausen, 2017). Dette begrunnes ut fra at det de er skolert i, kan legge begrensninger på hvordan en benytter og forstår begrepet innhold. Derfor trengs en bevisstgjøring om begrepet kompleksitet for å kunne benytte hverandres refleksjoner til å få mer kunnskap om eleven. Begrepet har ikke nødvendigvis noen selvstendig eksistens, da det dannes ved at vi mentalt ordner de tingene vi observerer, og diskuterer i grupper på grunnlag av mer eller mindre vilkårlige likhetstrekk, noe Wittgenstein ville kalle et språkspill (2005). Forskning kan fortelle oss om et begrep ved å løfte begrepet opp av konteksten det står i, og belyse det fra ulike ståsted. Dette bidrar til å se på begrepet på en fenomenologisk måte. Ved å få rikere beskrivelser av fenomenet konsentrasjonsvansker kan vi også danne oss en rikere beskrivelse av dets kompleksitet. Da må vi spørre læreren, rådgiveren og ikke minst eleven selv for å få frem deres erfaringer og refleksjoner rundt hva dette kan skyldes (Wackerhausen, 2009). Ved å se nærmere på hvordan fenomenet konsentrasjonsvansker oppfattes og

operasjonaliseres i tre ulike aktørgrupper, får vi en ny forståelse av begrepets kompleksitet og plassering eller status i profesjonspraksisene.

In learning to master this or that word, we also learn to recognize the object that the word refers to. If that object is an artefact, but not perhaps a work of art, recognizing that object involves recognizing its place in our activities and what that place requires of it as to its material and design. (Meløe, 1992, s.117).

Dette danner et utgangspunkt for hvordan konsentrasjonsvansker kan objektiveres for å få mer kunnskap om fenomenet anvendbarhet.

Jeg benytter spesielt språkets betydning gjennom Gadammers filosofi og Wittgensteins teorier om språkspill for å forstå fenomenet konsentrasjonsvansker. Ved å gi en presentasjon av hvordan jeg forstår filosofien som de presenterer, forteller jeg leseren hvordan analysene i datamaterialet er forstått. Lindseth og Nordberg (2004) definerer hvorfor en fenomenologisk-hermeneutisk tilnærming gir et godt grunnlag for å forstå. For å få undersøkt et fenomen virkelig grundig, er det nødvendig å tolke alle de mulige innfallsvinklene som berører selve fenomenet.

2.1 «Oppfatning» og dens vitenskapelige betydning i denne studien

I alle de fire artiklene har jeg spurt etter aktørenes «oppfatninger». En oppfatning er epistemologisk sett subjektiv kunnskap av følelsesmessig karakter. Den er foranderlig og påvirkes kontinuerlig av opplevelser av omgivelsene (Andrew & Hatch, 2000). Hannula (2004) mener at oppfatninger er kognitive uttrykk som den enkelte kan mene er sanne eller troverdige. Det bør skilles mellom følelser og oppfatninger, da det kan klargjøre mye av den forvirringen som hersker omkring begrepet. Et eksempel på dette er når to individer deler en oppfatning, men den ene har en positiv relasjon til opplevelsen og den andre en negativ. Dette er også Wittgenstein (2005) opptatt av knyttet til beskrivelser av objekter. Det klassiske eksempelet er ordet eple. En beskriver eplet som søtt, mens den andre synes det smaker surt. Dette kan bidra til at språkspillet

til de to aktørene vil arte seg forskjellig. Det er ikke et poeng at alle skal ha en felles oppfatning av alt rundt oss, men vi må likevel være oppmerksomme på de ulike definisjonene som fins, og at disse kan være nyttige for å forstå de ulike aspektene ved oppfatninger (McLeod & McLeod, 2002).

Det å *oppfatte* anvendes i analysene i alle de fire artiklene, men oppfatninger, følelser og holdninger kan være vanskelig å skille fra hverandre (Fives & Gill, 2015). En oppfatning er foranderlig og bør av den grunn settes på prøve. Vesten benytter teorier om kunnskap fra Platon, som omtalte kunnskap (*episteme*) som «begrunnede, sanne oppfatninger». Å ha en sann oppfatning må da bygge på at det foreligger gode grunner for å tro at det du kan, er sant (Grimen, 2008). Ifølge forskere (Fives & Buehl, 2012; Pajares, 1992) kan oppfatninger fungere som filtre for å tolke erfaringer vi gjør oss. Oppfatninger kan også påvirke våre handlinger (Scheffler, 1965). Da vi agerer på ulike måter, vil vi få ulik respons på våre verbale og non-verbale handlinger. Ingen av disse arenaene er strengt tatt nødvendige eller tilstrekkelige for den enkeltes oppfatning, men vi sier ofte at et tilstrekkelig antall erfaringer kan påvirke hvordan vi oppfatter et fenomen.

Den første artikkelen (2018), om lærerstudentenes (N = 80) oppfatninger, kan være påvirket av de 16 ukene de var i praksis, i kombinasjon med den da fireårige lærerutdanningen de var i ferd med å avslutte. For lærere (N = 13) med mer enn års erfaring fra artikkel 3 (2019) og 4 (2020 UV), kan oppfatningene være påvirket av valg av undervisningsstrategier, planlegging for denne elevgruppen så vel som samtaler og diskusjoner med andre kollegaer om oppfatninger av eleven. For rådgiverne (N = 7), artikkel 2 (2020 UV), kan oppfatningene bygge på hvordan oppmeldingssøknader er utformet, og hvordan lærere beskriver eleven. Selve de pedagogiske malene er utformet og kan også påvirke hva rådgivere oppfatter «korrekte» søknader. Skoleringen man har, kan påvirke hvordan man oppfatter en elevs konsentrasjonsevne. Oppfatninger kan også påvirke hvordan vi agerer (Fives & Buehl, 2012) som yrkesutøvere, og tidligere forskning på læreres oppfatninger indikerer at erfaringen de

har med faget de underviser i, påvirker undervisningspraksisen (Fauskanger & Mosvold, 2008; Wilson & Coony, 2002).

I Gadamer (2012) bok om sannhet og metode handler del tre om språk og språkets makt. Gadamer er opptatt av at ord benyttes på ulike måter. Det kan handle om å få frem en gjensidig forståelse av hvordan innholdet i et begrep oppfattes. Dette skjer kun i dialog mellom informanten og fortolkeren. Det å oppfatte kan sees på som et begrepslig verktøy som gir rom for å undre seg sammen, da det å oppfatte ufarliggjør og klargjør dialogen mellom parter. Ifølge Gadamer (2012) er det en betingelse for forståelse at vi allerede har bestemte oppfatninger, og dette kaller Gadamer for forståelsens forstruktur. Dette er det samme som vår forståelseshorisont, og den er ikke statisk. Det betyr at en oppfatning av et fenomen både muliggjør og kan begrense vår forståelse. Konsentrasjonsvansker viser seg å være et normativt begrep, da de ulike oppfatningene blant aktørene i dette ph.d.-prosjektet farges etter hvilken utdanning og erfaring de selv har. Normative begreper som forskerens oppfatning og aktørens oppfatning kan også forstås som et tomrom som blir utfylt i hver enkelt intervjusituasjon. Samtidig kan innholdet i en oppfatning omgjøres til påstander som aktørene har hvis det sies mange nok ganger. Det vi vet, må vi kunne utsi, og jo sterkere oppfatningen er, jo nærmere er man en trosakt, ifølge Platon. Innholdet i min egen påstand er at eleven med konsentrasjonsvansker oppfattes som noe statisk av aktørene, og det er en låst oppfatning som har vedvart over tid, da den har vært lite diskutert, debattert og utfordret. Ny kunnskap oppstår når analysene av aktørens oppfatninger og erfaringer sammenlignes med relevant forskning. Da oppstår det en form for demaskering av et folkelig og operativt begrep. Oppfatninger kan deles inn hva og hvordan vi forholder oss til noe, da fenomenologiske studier har som intensjon å kunne forstå alt som kan erfares i bevisstheten av mennesker i sin livsverden (Postholm & Jacobsen, 2018).

De ulike oppfatningene presenteres hovedsakelig gjennom språket, men det kan brukes til mer enn å artikulere eller formulere påstander (Wittgenstein, 1969). Idet en

ser at ens rolle som underviser ikke fanger oppmerksomheten til elevene, kan språket hjelpe oss å reflektere over våre handlinger for å eventuelt forandre eller gjenta det som ikke ble oppfattet. Da vil en måtte kunne reflektere over sin egen tause kunnskap (Polanyi, 1966; Polanyi, 2000), som ofte får hjelp av det den subsidiære oppmerksomheten har fanget opp. Hvordan et ord benyttes i setninger, kan ha flere betydninger eller ha ulik ladning i ulike sammenhenger (Wittgenstein, 2005). En spesialpedagogs oppfatning kan arte seg forskjellig fra en faglærers hvis en sier at «eleven har konsentrasjonsvansker». Setningen er den samme, men hvordan de har erfart denne eleven, hvilken skolering de bygger på, og hva de legger i selve begrepets innhold, kan avvike fra hverandre. Når og hvordan denne ytringen fremsettes, kan også påvirke oppfatningen til mottaker. «Denne eleven har konsentrasjonsvansker», kan en si med et smil om munnen. Dette kan oppfattes som en spøk eller at tilstanden er kortvarig og vil gå over av seg selv. Hvis en derimot ytrer den samme påstanden på en alvorlig og saklig måte, kan dette oppfattes som et vedvarende problem (Wittgenstein, 2005). Å oppfatte noe betyr i denne sammenheng innskytelser eller tanker en har ervervet gjennom erfaringene til sisteårs lærerstudenter, erfarne lærere og rådgivere. Hvordan vi oppfatter et folkelig og operativt fenomen, «er lett å ta for gitt, og det kan forlede oss» (Lindseth, 2017, s. 27). Derfor er det viktig å undersøke fenomenets mening. Fenomenet i denne sammenheng er begrepet konsentrasjonsvansker, og det anvendes i utredningsarbeid og som forklarende faktor i beskrivelsen av elever. Dette legger igjen føringer for hvordan man tilrettelegger undervisning. Målet her er å se på konsentrasjonsvanskers eksistens fra perspektivet til de som representerer den operative delen av begrepet, nemlig profesjoner innen undervisning og rådgivning.

Hvilke språkspill påvirker aktørenes oppfatninger når en elev beskrives med konsentrasjonsvansker? En oppfatning er det den er, enten den fortoner seg praktisk eller ei, sier Wittgenstein (2005). Så er det alle de oppfatningene som aldri blir uttalt eller utdypet, og som følger oss gjennom hele livet. Som barn lærer vi fakta. Dette er en stol, et bord, altså navnsetting på ulike objekter slik at vi kan gjøre oss forstått.

Konsentrasjon er også et slikt begrep. «Så konsentrer deg, da», kan vi høre fra foresatte som ønsker å få barnet fokusert på et objekt. En kan se at barnet retter opp ryggen, ser direkte på objektet og prøver å holde fokus. Dette er også begrep som ikke utløser noen tvil før en går direkte inn og utfordrer brukeren til å reflektere over hva det betyr. «Denne typen oppfatning blir aldri uttalt, ja, selv tanken om at det er slik, blir aldri tenkt» (Wittgenstein 2005, s. 67). Så i Wittgensteins ånd må man på et eller annet tidspunkt bevege seg fra forklaring til den rene beskrivelsen, og i dette tilfellet ved å benytte ordet *oppfatninger* for at det skal gi mening for dem jeg spør, og for å få frem alle nyansene i ulike innfallsvinkler. Videre følger en utdyping av dette vitenskapsteoretiske valget.

2.2 Fenomenologisk forskning

Fenomenologisk tradisjon handler om å forsøke å få frem erfaringen slik den viser seg i praksis. Fenomenologien søker ikke årsakssammenhenger, men meningssammenhenger. I dette tilfellet er det betydningen av hvordan det subjektive språket benyttes om fenomenet konsentrasjonsvansker i intervjuene. Den fenomenologiske tilnærmingen innebærer å skrive frem erfaringen slik den trer frem i intervjurundene, og søkelyset er rettet mot å forstå det som konstituerer og gir mening til fenomenet som studeres, og gir mening for meg.

Wittgenstein (1953;1997) pekte på at ord og begreper uttrykker livsformer, og at ordenes betydning er avhengig av måten de brukes på i relasjon til andre mennesker, og av sammenhengene vi står i daglig. Et ords betydning er dets bruk i språket (Wittgenstein, 1997, § 43). Samtidig avhenger også språket av hvilken kontekst det benyttes innenfor. Språket er ikke noe som står utenfor verden og beskriver verden. Det brukes til å skape denne verden og er uttrykk for en bestemt sosial praksis, gjennom et bestemt språkspill. For å bli kjent med hva et ord betyr, må du bli kjent med begrepet i sin bruk, i det nettet av språkspill som begrepet inngår i, i den konkrete konteksten og situasjonen. Vårt språkspill bestemmer vår livsform ved at det danner

en felles oppfatning av en virkelighet. Det vil si at språket er noe vi mennesker lever i, da vi bruker språket sammen for å skape mening. Å forestille seg et språk er å forestille seg en livsform (Wittgenstein, 1997, § 19). I Wittgensteins *Blue Book* (1958, s.1) spør han: "What is the meaning of a word?" og følger opp videre med å spørre: "What is an explanation of the meaning of a word?" Han svarer at det kommer an på hva han kan fra før, og hvordan begrepet er forstått og benyttes i praksis (jamfør Meløe, 1992). Videre er Wittgenstein opptatt av at et begrep vil bygge på individuelle opplevelser, da hvert begrep også bygger på erfaringer og minner som er individuelle. Jeg måtte med andre ord finne ut hvordan dette fenomenet brukes, og da er praksisen knyttet til bruken av ordet og hvilken betydning det besitter. Praktikere som ble intervjuet, ble da kunnskapsbærere innenfor utredning og undervisning. Grunnlaget for kommunikasjon og språk er overensstemmelse mellom mennesker i språket, og denne overensstemmelsen hviler på en livsform, handlemåter og reaksjonsmåter. Meløe (1979) bringer dette videre når han sier at vi må finne det som gir mening for dem som handler. For å forstå må vi rette blikket mot hvordan aktørene handler og tenker i tilknytning til begrepenes anvendelse, altså det aktøren gjør. Meløe (1997) peker på at en aktør handler innenfor og med hensyn på en verden. Vi må følge hva hun gjør, og ikke hva hun sier om sin egen virksomhet. Jeg valgte semistrukturert intervju for å forstå det uforutsette, da denne intervjuformen åpner for aktørenes egne refleksjoner. Det uforutsette i dialogen gir meg en mulighet til å forstå fenomenet ut fra aktørens oppfatning. Det å forstå en annens handling handler ikke bare om å kjenne det landskapet som handlingen utøves i, men det må romme begrunnelsen for handlingen. «Uten forstand på verden har du heller ikke forstand på folk» (Meløe, 1997). En dypere forståelse forutsetter en mettet beskrivelse av handlinger i klasserommet og i utredningsarbeid, altså der fenomenet er operativt og inngår i en virksomhet (Meløe, 1979). Når analysearbeidet starter, er det av betydning at man søker å identifisere og beskrive situasjonen som praktikerens befinner seg i. Analysearbeidet består i å samle aktørenes stemmer inn i en felles oppfatning av hvordan fenomenet kan oppfattes av dem, for å forstå hvordan deres handlinger gir dem identitet og mening. Det utløser en

refleksiv, fortolkende prosess, og den hermeneutiske analysen får en større plass i analysen. I en fenomenologisk-hermeneutisk tilnærming ønsker en derfor å se et fenomen i et større perspektiv. En inkluderer dermed erfaringer fra aktørene og bruker deres forståelse i tolkningsarbeidet, sett i sammenheng med en tolkning av blant annet tidligere forskning på feltet (Nåden & Braute, 1992).

2.3 Hermeneutisk forståelse i møte med begrepet

Tradisjonelt blir hermeneutikken omtalt som en tolkningskunst der en henter frem det som har vært gjemt i nedskreven tekst (Nåden & Braute, 1992). Hermeneutisk refleksivitet er en fortolkende prosess. En hermeneutisk forståelse befinner seg i spennet mellom det som er kjent for oss, og det som er annerledes. Gadamer (2003) beskriver at det å danne seg en forståelse handler om evnen til å se et fenomen fra flere sider. I intervjuene søker forskeren ubevisst og bevisst en gjenkjennelse i det aktøren snakker om, men også tema som peker seg ut som overraskende eller uforutsette. Gadamer (2012) er opptatt av å være bevisst på den opprinnelige ordlydens substans og hvordan den gjengis av aktørene. Innen hermeneutikken dreier det seg om å oppnå en gjensidig forståelse av en sak. Da jeg var i dialog med aktørene, deltok jeg som fortolkeren i den saken som aktørene valgte å fordype seg i, og dette åpnet for en forståelse av aktørenes erfaringer. Hermeneutikk blir da spillet mellom tenkning og tale. Jeg oppfatter dette som at mine og aktørens tanker også er farget av erfaringer og følelser relatert til det vi taler om. Det å belyse oppfatninger av begrepet konsentrasjonsvansker bidrar til å endre språkatferden og gjør at begrepet blir gjenstand for oppmerksomhet. For å rettferdiggjøre eller tilnærme seg et begreps historiske innhold eller betydning må brukere av begrepet fortelle hva de legger i og hvordan de oppfatter ordet (Gadamer, 2012). I denne prosessen oppfatter jeg at begrepet får status som et fenomen. Dette begrunnes med at all forståelse har en indre enhet bestående av ord og sak. Verken forståelsen eller språket kan begripes bare som et faktum som kan utforskes empirisk: «De utgjør ingen ren gjenstand, men omslutter

alt som overhodet kan bli en gjenstand» (Gadamer, 2012, s. 445) eller kan tolkes inn under fenomenet som det forskes på.

Navn tilhører sin bærer, da spesielt egennavn eller kallenavn. Man gir navn og endrer navn. Det medfører at filosofiske spørsmål relatert til hvordan begrep oppstår, kan markere brudd med den ubestridte tiltroen jeg som forsker hadde om begrepet. Ved å benytte en hermeneutisk teori i møte med innsamling og analyse av data oppsto det spørsmål om for eksempel det å anvende et begrep som om det har en felles kjerne – en felles forståelse. I hvilken setting anvendes og benyttes begrepet, og i hvilken kontekst brukes begrepet? Er det forskjell på hvordan begrepet blir forstått i beskrivelsen av en elev? Er det et folkelig begrep? Er det et begrep som kommer fra grasrota og opp – eller fra viten og ned? Noen kulturer har artikulert begrepet og gitt det noen rammer. Innenfor hvilke sjikt i samfunnet benyttes begrep bevisst og ubevisst? Hvilke grunnkomponenter benyttes, og hvorfor? Språk er også knyttet til enkeltindivid. Hvordan praktiseres da begrepet? Hvilke kriterier skal benyttes for å få frem en felles forståelse? Og hvis dette er kriteriene? hvorfor? Hvilke holdninger har vi til begrepets innhold?

For å forstå hvordan et fenomen anvendes, må en inn i virksomheten der en ønsker å forstå fenomenet. Virksomheten i denne sammenheng er der aktørene jobber tett på elever som oppfattes å ha konsentrasjonsvansker. Hvilken virksom kunnskap har dannet seg rundt fenomenet konsentrasjonsvansker? «Naturlige ord, all menneskelig viten, er preget av prinsipiell unøyaktighet. All menneskelig erkjennelse er bare antagelse og oppfatning», ifølge Gadamer (2012, s. 478–479).

Språket har sin egentlige væren gjennom samtalen, noe som bidrar til at vi faktisk kommer til forståelse med hverandre. Det å komme til en forståelse krever ikke noen form for verktøy i ordets rette betydning. «Det er en livsprosess hvor et livsfelleskap lever» (Gadamer, 2012, s.488). Alle former for menneskelig livsfelleskap er former for språkfelleskap, og det utvikler også språket. «Gjennom å fullbyrde den gjensidige

forståelsesprosessen oppnår språket først sin virkelighet» (Gadamer, 2012, s.488). I dette tilfellet vil begrepet konsentrasjonsvansker «sette seg» idet aktørenes oppfatninger og erfaringer bidrar til å gi meg en forståelse i dialog med dem.

Valg av ord forteller også noe om oss selv. Språket er i stand til dette fordi det ikke er et produkt av den reflekterende tenkningen, men tvert imot er med på å vise det verdensforholdet som aktørene lever innenfor. Det er bare når vi følger sakens konsekvenser, at vi kan avdekke den (Gadamer, 2012, s. 507), og dette gjelder ikke bare i den pedagogiske samtalen, men i all tenkning. Det er saken selv som kommer til sin rett, når vi bare «anerkjenner tenkningens kraft og avviser alle selvvalgte anskuelser og oppfatninger» (Gadamer, 2012, s. 507).

3. Metode

3.1 Intervju som metode får frem oppfatninger og erfaringer

Metode, eller *methodos* på gresk, betyr «en vei å følge» (Gadamer, 2003, s. 59). Fosseth (2017) snakker om «metodisk bevissthet» som handler om å bli bevisst på at de valgene man tar, bygger på egne erfaringer. Forskningstemaet krever riktig valg av metode for å få frem denne metodiske åpenheten. For å kunne tilrettelegge for åpenhet var jeg opptatt av å begrense møtet mellom meg og den individuelle aktøren. Semistrukturert intervju ble derfor valgt som metode og gjennomført i personlige møter med erfarne lærere på ungdomstrinnet og rådgivere i PPT. Jeg utviklet en intervjuguide som inneholdt standarddata innledningsvis, som utdanningsbakgrunn, kjønn og antall års praksis, i kombinasjon med mer dybdeinformasjon i samtalen. Her benyttet jeg åpne spørsmål som inviterte aktøren til å reflektere rundt studiens problemstilling (Johnsen, 2018). Målet var å få en dypere innsikt i aktørens oppfatninger av og erfaringer med fenomenet som skulle studeres (Krogtoft & Sjøvoll, 2018; Befring, 2015). Sisteårs lærerstudenter (N = 80) fikk et ark hver med et spørreskjema de skulle fylle ut. Dette omtales også som et surveydesign, og her var jeg opptatt av å ikke ha for omfattende eller for mange spørsmål, og av hva jeg ville vite mer om (Holand, 2018). De fikk en muntlig presentasjon av meg før de fikk hvert sitt spørreskjema der jeg presenterte forskningstemaet og hvor lang tid det ville ta å fylle ut skjemaet. Dette ble gjort for at studentene skulle forstå hva forskningsdesignet handlet om, før de svarte. Surveyen startet med faktaspørsmål om fagforydning og kjønn samt en bekreftelse på at de var sisteårsstudenter, som utgjorde bakgrunnsvariablene. Dette ble sett opp mot de påfølgende verdiladede åpne og subjektive spørsmålene som handlet om oppfatninger de har av fenomenet konsentrasjonsvansker.

Semistrukturerte intervjuer står ifølge Kaarhus (2017) i en mellomposisjon mellom det fenomenologiske (etnografiske) intervjuet og det standardiserte intervjuet. Slik jeg

forstår denne mellomposisjonen, står dette forskningsprosjektet nærmere den fenomenologiske intervjustilen, da aktørene har rom for å følge sine egne refleksjoner underveis (Kvale & Brinkman, 2009).

Gjennom intervju som metode vil informantenes erfaringsbakgrunn og verdier løftes frem. Ved å benytte semistrukturerte intervjuer og en survey fikk jeg også løftet frem deres oppfatninger, samtidig som jeg fikk et sammenligningsgrunnlag gjennom spørsmål som gikk igjen i alle de tre undersøkelsene. Jeg var bevisst på å lytte til rådgivernes og lærernes oppfatninger da mine tanker dukket kontinuerlig opp under alle intervjuene. Det å lete etter like og ulike og ikke minst overraskende oppfatninger av et begrep er å finne felles og avvikende trekk (Larsson, 1986). Dette kan si noe om hvor komplekst et begrep arter seg. Det er også oppklarende med tanke på videre organisering og forståelse av denne voksende gruppen elever som defineres med denne beskrivelsen på ungdomstrinnet. Aktørenes refleksjoner trer frem for dem selv under intervjuet. Det å snakke om sine egne oppfatninger er å tydeliggjøre for seg selv hvilke antagelser, overbevisninger, underforståtheter og selvfølgheter en har. En oppfatning kan også handle om refleksjoner om «slik det burde være». Det kan også være at spørsmålet aldri har vært reflektert over tidligere, og da reflekterer man som oftest ut fra tidligere erfaringer og setter tankene inn i en ny forståelse. Dette får frem variasjoner hos aktørene, og det danner også en del kategorier og underkategorier i analysedataet. Det å fange erfaringene til aktørene og løfte erfaringene og deres refleksjoner inn i oppfatningens rammer, ga en overordnet og samlet analyse av hvordan en kan forstå et operativt begrep som det konsentrasjonsvansker viser seg å være.

Ifølge Kvale og Brinkmann (2009) har dybdeintervjuer eller semistrukturerte intervjuer som mål å forstå et fenomen fra aktørenes ståsted, hvor man går dypere til verks enn i de spontane samtalene som oppstår i hverdagen. Dette ga rom for aktørenes tanker og refleksjoner samtidig som de holdt seg til fenomenet som jeg ville undersøke (Henriksen & Tøndel, 2017). Det handlet om å ta tak i hvordan de snakket om

fenomenet. Min nysgjerrighet på aktørens praksiserfaring var bakgrunnen for å benytte denne formen for intervju (Tjora, 2017). Semistrukturert intervju kan også oppfattes delvis som en form for spontane dybdeintervjuer. Aktørene snakket fritt om de ulike spørsmålene, og dette ga rom for rike refleksjoner. Det oppstår da en dybde mellom «forskerens strategiske nysgjerrighet» og aktørens «konkrete erfaring» i den situasjonen man «befinner seg i» (Tjora, 2017, s. 164).

Jeg valgte å utarbeide åpne spørsmål i intervjuguiden (Kvale & Brinkmann, 2009) fordi jeg har en klar formening om at informantenes erfaringsverden arter seg annerledes enn min egen posisjon som forsker. Det å innhente beskrivelser fra aktørene ligger også nært opp til hverdags samtalen (Johnsen, 2018) med henblikk på fortolkning av erfaringer med og oppfatninger av fenomenet vi snakket om. Det å åpne for en mulighet til å gå ut av spørreguiden ved å ta utgangspunkt i hva aktørene snakket om og var opptatt av, ga overraskende, men også rike data. Temaene i spørreguidene handler om: 1) fenomenet konsentrasjonsvansker, 2) eleven med konsentrasjonsvansker, 3) hvordan tilrettelegging skjer i undervisning, 4) hvilken kartlegging som benyttes, og 5) oppmelding og samarbeid rundt eleven.

3.2 Valg av deltakere

Grunnen til at jeg valgte å spørre rådgivere og erfarne lærere som jobber med elever på ungdomsskolen, var at det tildeles mest spesialundervisning på ungdomstrinnet. Alle de tre aktørgruppene har erfaring fra utdanningssektoren, og de fleste er utdannet som lærere. Dette innbefatter erfaring med undervisning, tilrettelegging, oppmelding og utredning når en elev oppfattes å ha konsentrasjonsvansker. Strategien for utvelgelse av deltakerne, altså lærere og sisteårs lærerstudenter, bunnet i en forventning om at de hadde en oppfatning av begrepet konsentrasjonsvansker. For de erfarne lærerne hadde jeg en forventning om at de også hadde erfaringer fra undervisning, så vel som erfaring med oppmelding og samarbeid med interne og eksterne aktører rundt elever som oppfattes å ha konsentrasjonsvansker. Når det

gjelder utvelgelsen av rådgivere i pedagogisk-psykologisk tjeneste, hadde jeg forventninger om at de hadde erfaring med henvisninger av elever som ble beskrevet med konsentrasjonsvansker i pedagogiske rapporter, hvilken kartleggingstester de benyttet, og hvilken tilrettelegging de ville anbefale lærerne på ungdomstrinnet å implementere i undervisningen (Flyvbjerg, Landman, & Schram, 2012). Kriteriet for å få delta i spørreundersøkelsen for lærerstudentene var at de snart var ferdig med studiet. For lærerne på ungdomstrinnet var kriteriet at de hadde jobbet i mer enn tre år. For rådgiverne hadde jeg også et ønske om at de hadde lang fartstid som rådgivere, men det viste seg å være en utfordring å få positivt svar på deltakelse, så dette kriteriet måtte jeg gå vekk fra.

Gjennom surveyen av sisteårs lærerstudenter (N = 80), dybdeintervjuene med erfarne lærere på ungdomstrinnet (N = 13) og rådgivere i pedagogisk-psykologisk tjeneste (N = 7) har det dannet seg et bilde av hvordan de oppfatter og erfarer fenomenet med hensyn til både utredning og i undervisning. En samlet oppfatning fra aktørene i kombinasjon med relevant forskning bidrar til at fenomenet «kom frem og ble synlig på en ny måte» (Hoel, 2011, s. 24).

Aktørene ble spurt av sin nærmeste leder om å delta. Ved å la fagansatte ved en lærerhøyskole be sine sisteårs lærerstudenter sette av tid i en pause til å gjennomføre en survey, lederne ved de tre ulike pedagogisk-psykologiske sentrene velge ut de aktuelle aktørene til intervju, og rektorene ved de seks ulike ungdomsskolene spørre de erfarne lærerne om å delta i et intervju, er det en mulighet for at de ulike aktørgruppene har høy status, og at lederne oppfatter at de gjør en god jobb i praksis. De fikk selvfølgelig mulighet til å takke nei hvis det ikke passet, samtidig som de fikk beskjed om at de kunne trekke seg både før, under og etter intervjuene. Ledere og rektorer formidlet videre informasjonsskriv og kontakinfo slik at de spurte kunne kontakte meg hvis de var interessert i å delta. Aktørene ble videre kontaktet av meg på telefon, og tid og sted for intervjuet ble avtalt med hver enkelt. I den første telefonsamtalen, før gjennomføringen av intervjuet, formidlet jeg også verbalt at det

ikke her fantes rett eller galt svar, men at deres egne erfaringer med elever som oppfattes å ha konsentrasjonsvansker, var noe jeg ønsket mer kunnskap om. Intervjuene fant sted på deres arbeidsplass, det vil si i deres naturlige omgivelser (Yin, 2009), for å bidra til at de kunne opprettholde rollen som lærerstudent, ungdomsskolelærer og rådgiver.

Tabellene under gir en presentasjon av rådgiverne og lærerne. De viser deltakernes skole, lærererfaring, kjønn, utdanning og undervisningsfag.

Tabell 1: Sisteårs lærerstudenter fordelt på tre fagfordypningsgrupper. Artikkel 1.

1. Teoretiske fag (N = 34): naturfag, matematikk, samfunnsfag, norsk, KRL og engelsk
2. Kunstfag (N = 6): forming, musikk, drama
3. Kombinasjoner (N = 40) av teoretiske og praktiske inkl. spesialpedagogikk og kunstfag

Tabell 2: Rådgiverne (N = 7) fordelt på tre pedagogisk-psykologiske kontorer. Artikel 2.

Title ST/P	Gender (M, W) & location (E,W,N)	Education and speciality	EPCS 1, 2 and 3 prioritises: -
1ST	WE	Teacher, special needs teacher. Specialty in reading & writing difficulties	Language, reading & writing difficulties EPCS 1
2P	ME	Psychologist, cand.psychol.	Language, reading & writing difficulties EPCS 1
3P	WW	Psychologist, cand.psychol.	Social and emotional difficulties EPCS 2
4P	MW	Psychologist, cand.psychol.	Social and emotional difficulties EPCS 2
5ST	MN	Speech therapist & specialist educational-psychological counselling	No special priority areas EPCS 3
6ST	WN	Teacher with special needs qualifications	No special priority areas EPCS 3
7ST	WN	Teacher with qualifications in special needs / learning difficulties	No special priority areas EPCS 3

Informants (N = 7): gender (W/M), profession (ST = special needs teacher, P = psychologist), education and speciality, and EPCS-place of work

Tabell 3: De erfarne lærerne (N = 13): lærererfaring og skole, kjønn, utdanning og undervisningsfag. Artikkel 3 og 4.

År lærer v/ skole	Kjønn (K/M), nr.	Utdanning og fordypning	Underviser i
5 år Byskole 1	M1	2 år lærerhøysk. (halve utd.)+ års-eining norsk, samf.fag, KRLE	Norsk, samfunnsfag, KRLE, valgfag: «Forskning i praksis»
9 år Byskole 1	K2	4-årig lærutd. m/ matematikk (30 sp), naturfag (30 sp). Videreutd.: mat & helse (30 sp), IKT	Matematikk, naturfag, valgfag: mat & helse
6 år Byskole 2	K3	Universitetsutd.: fransk, engelsk, latin	Fransk, engelsk, KRLE, utdanningsvalg
10 år Byskole 3	K4	Allmennlærer, fordypn.; historie, kunst & håndverk	Kunst & håndverk, avd.leder., ressursteamet
10 år Byskole 3	M5	Allmennlærer, uferdig master i norsk	Norsk og samfunnsfag
5 år Byskole 4	M6	Allmennlærer, utenlandsk opprinnelse	Norsk, engelsk, valgfag: «Internasjonalt samarbeid»
29 år Byskole 4	M7	Allmennlærer m/ fordypn.: matematikk, naturfag, kroppsøving	Matematikk, naturfag, kroppsøving, 20 % rådgiver
4 år Bygd 5	K8	Allmennlærer m/ fordypn.: engelsk, kunst & håndverk. Videreutd.: spes.ped.	Spesialpedagog i basegruppe m/ 5 elever har de fleste fag her.
3 år Bygd 5	K9	Allmennlærer m/ fordypn.: mat & helse, samfunnsfag. Videreutd.: spes.ped. psykisk helse	Spesialpedagog i alle fag for 2 elever m/ særlige behov
15 år Bygd 6	M10	Universitetsutd.: sosiologi, nordisk samfunnsfag, ped. & spes.ped. fra høyskole	Norsk, samfunnsfag, noen spes.ped.-oppgaver

10 år Bygd 6	K11	Universitetsutd.: samfunnsfag, kulturvitenskap, engelsk og PPU	Engelsk, mat & helse, KRLE, svømming
9 år Bygd 6	K12	Faglærer: praktisk-estetiske fag, interkulturell ped. Tar videreutd. i norsk.	Norsk, KRLE og musikk
40 år Bygd 6	M13	Allmennlærer (3 år) m/ matematikk. Videreutd.: KRLE, data	Matematikk, naturfag, engelsk, KRLE. Dataansvarlig i kommunen

3.3 Transkriberingsprosessene og kategorisering og koding

Å transkribere vil si å skriftliggjøre muntlig tale for å kunne analysere intervjuet (Kvale & Brinkmann, 2015). Jeg fulgte ikke Malteruds (2013) råd om å kutte ut småord som «æhh», «jo», «holdt jeg på å si» da jeg analyserte materialet, da alle disse lydene ga meg en rikere beskrivelse av aktørens reaksjon på spørsmålene. Alle disse muntlige ytringene sier også noe om aktørens svarevne. Da analysedelen i de fire artiklene ble utarbeidet, fjernet jeg småordene og gjentakelsene for ikke å sette aktørene i et uheldig lys. Det som ikke ble transkribert, var navn på skole, steder som kunne gjenkjennes ut fra karakteristiske objekter, og på navn på elever eller kollegaer. Sjeldne diagnoser som ble nevnt, ble også utelatt. Dette var for å ivareta personvernet.

En hermeneutisk sirkelanalyse går blant annet ut på å lytte til opptakene av intervjuene og vurdere transkriberingen flere ganger før informasjonen sorteres etter spørreguidens tema (Baun & Clarke, 2006). Under temaene konsentrasjonsvansker, oppmelding og samarbeid oppsto ulike underkategorier ut fra ordene og forklaringene som deltakerne benyttet. Fenomenologiens rolle i denne sammenheng er å se nærmere på hva som kommer til syne i begrepet *konsentrasjonsvansker*, og å se analysen i en ny sammenheng. Dette avdekker kunnskap (Kvale & Brinkmann, 2015) som gir en ny virkelighetsoppfatning (Wittgenstein, 1993) i møte med elever som defineres med konsentrasjonsvansker.

Å benytte kategoriseringer i alle artiklene var til stor hjelp i surveyen i artikkel 1, men også i møte med de fyldige transkripsjonene fra intervjuene til rådgiverne og de erfarne lærerne. Kategoriene var blant annet primære og sekundære diagnoseforslag, utfordringer, årsaker og tanker. Kategoriene har til en viss grad klare skiller. Likevel kan de gli litt over i hverandre ved at de har noe lik betydning. Dette handler om å ta delene ut av helheten og så sette delene sammen igjen til en samlet, ny forståelse (Strauss & Corbin, 1998). Hovedkategorier med tilhørende underkategorier ble også presentert i sitatform for å bedre kunne illustrere og gi eksempler i analysen. På denne måten kan det være lettere for leseren å forstå hvilke oppfatninger som ligger til grunn for de ulike kategoriene (Lysne & Postholm, 2018). Innvirkninger på hvordan kategoriene dannes, kan være hvilken kultur aktørene praktiserer, i dette tilfellet ved seks ungdomsskoler, en høyskole og tre PP-kontorer. Det å intervju aktørene på arbeidsplassen deres kan trykke dem i rollen som de svarer ut fra, men også subkulturelt. Hvilke kategorier vi har, varierer med kjønn, yrkesgrupper, regioner, generasjoner og religioner. Jeg kan heller ikke ta for gitt at de nyutdannede lærerne (N = 80), rådgiverne i PPT (N = 7) eller lærerne på ungdomstrinnet (N = 13) anvender de samme kategoriene som oppsto ut fra felles svar, da deres tause kunnskap er individuelt betinget samtidig som en samlet oppfatning kan bidra til at nyansene fremstår som noe generelle. Definisjonen på en kategori kan oppsummeres i følgende formel:

«Kategori = f (objekt + biologiske sanser + mentale egenskaper + kultur)» (Aase & Fossåskaret, 2007, s. 113). Under presentasjonen av kategoriene har jeg fortløpende forsøkt å se denne modellen i lys av teori og drøfte det opp mot tilhørende forskning.

3.4 Et kritisk blikk i analyseprosessen

Å finne den hele og fulle sannhet i et intervju er ikke mulig. Poenget var først og fremst å avdekke hvilke oppfatninger og erfaringer aktørgruppene hadde knyttet til de seks temaene, som var 1) selve begrepet, 2) eleven med begrepet, 3) undervisning, 4)

oppmelding, 5) tilrettelegging, og 6) samarbeid. De fire metodiske stegene som ble tatt i denne prosessen, var:

1. Hvilke kategorier benytter aktørene selv innenfor begrepet jeg studerer? Dannes det meningsfortetninger ved at flere sier det samme? Er det noen avvikende svar eller uforutsette refleksjoner og oppfatninger som du ikke selv har tenkt på?
2. Hvordan er kategoriene konstituert? Her var jeg opptatt av å være bevisst egne konstruerte tema og se om aktørene hadde nye tema til nye kategorier. Hvis jeg hadde tatt for gitt at aktørens meningsinnhold måtte oppfattes likt, kunne det oppstått en skinnenighet. Det å da utarbeide semistrukturerte intervjuer som åpner for aktørens egne erfaringer og oppfatninger, bidrar til å få frem dybdeintervjuer som åpner for å få avklart hva aktøren forstår og er opptatt av under intervjuet. Denne formen for intervju bidrar til et rikere datagrunnlag når analysen starter.
3. Hvilke underkategorier oppstår? Her kommer de mentale egenskapene
4. tydeligere frem i kategoriene. Det dreier seg om hvilken kontekst en underkategori blir plassert i, og her trer forskerens forståelse tydeligere frem i analysen.
5. Hvilken kategori er naturlig å lage ut fra informantens egne innspill? Her er poenget å avdekke ulikheter i en forståelse, og ikke søke en sannhet som ligger nærmere din egen.

(Aase & Fossåskaret, 2014)

Kategorier danner rammer å tenke innenfor. Disse fire kategoripunktene til Aase og Fossåskaret (2014) var en nyttig guide når analyseprosessen startet. Ved siden av disse var jeg bevisst på muligheten for *blind spots*, eller overraskelser jeg ikke forutså på forhånd (Lindseth, 2014). Dette er også et argument for å benytte semistrukturert intervjuform, da det åpner opp for det uforutsette eller det som Repstad(1984) kaller overskridende erkjennelse, samtidig som det gir åpning for aktørenes tilnærming.

Et kritisk punkt i forhold til det å tilnærme meg aktørenes stemmer i praksis er at jeg har selv utarbeidet og innsamlet data. Dette krever at jeg har gjort meg noen refleksjoner i forhold til forventninger jeg har og over egne sannheter innenfor fagfeltet mitt (Anker, 2020). Å tilnærme seg forskningsfeltet på en objektiv måte vil i denne sammenhengen bety at en skal være bevisst på akkurat dette (Creswell, 2014). Som forsker er min subjektive førforståelse dannet på bakgrunn av tidligere opplevelser og erfaringer fra tidligere møter med elever, men også erfaring fra undervisning for pedagoger som tar videreutdanning i faget spesialpedagogikk, og det å lese forskningsartikler og faglitteratur på temaet. Måten jeg utformer spørreguidene, samler inn og tolker data på, er et resultat av hva jeg har erfart, noe Gadamer kaller en førforståelse. Han utviklet den hermeneutiske sirkelen for å beskrive hvordan tolkningsprosesser veksler mellom å betrakte delene og helheten. Han kalte denne sammensmeltingen for forståelseshorisonter (Edvardsen, 2019; Gilje & Grimen, 1993; Mæhre, 2018). Med det fenomenologiske perspektivet utfordres forskerens førforståelse fordi målet er å dokumentere den subjektive opplevelsen hos aktørene. Det er helt avgjørende å etterstrebe en åpenhet i møte med transkripsjonene fra aktørenes stemmer. Det handler da om hvor god jeg er til å lytte til og se, både min egen stemme som forsker og hvordan aktørene fremtrer før, under og etter intervjuet. Utarbeidelsen av de tre intervjuguidene kretset om tema som jeg ville vite mer om. Dette kan lukke for viktige data og låse dialogen mellom aktørene og meg selv. Det kan også være at spørreguiden ikke har belyst viktige tema som aktørene har erfart i praksis. Samtidig kan språk eller mangelen på språk begrense oss. Noe kan oppfattes

som tabubelagt å snakke om, noe kan være forankret i assosierte negative opplevelser som bidrar til at dialogen blir statisk og kontrollert. Dette er faktorer som påvirker analysene (Tangen, 2013). Samtidig kan jeg ikke generalisere funn til alle i utdanningssektoren, da de tre aktørgruppene (80 + 13 + 7) kun sier noe om egne erfaringer på en gitt dag og et gitt tidspunkt.

3.5 Ethiske vurderinger

Undersøkelsene ble godkjent av NSD, og deres retningslinjer er fulgt (se vedlegg 3). I telefonsamtale med NSD ble det bekreftet at innsamling av data om informantene i artikkel 1 ikke var meldepliktig. Innsamlingen skjedde på papir, og de uavhengige variablene var kjønn, sisteårs lærerstudenter og fagforydypning. Dette kan ikke gi indikasjoner på hvem aktørene er, da det ikke er noen spor som kan identifisere hvem som har svart hva. Jeg var til stede under undersøkelsen og mottok skjemaene fortløpende fra studentene. De individuelle dybdeintervjuene med rådgiverne og faglærerne på ungdomstrinnet ble tatt opp på lydbånd for å få så nøyaktige transkripsjoner som mulig. Dette var meldepliktig fordi det ble brukt lydbånd. For å forholde seg til retningslinjene fra NSD, ble transkripsjonene av alle lydopptakene slettet fortløpende og sensitiv informasjon ble ikke transkribert. Jeg benyttet en PC med privat passord som sto på min arbeidsplass med begrenset nøkkelkorttilgang. Alle aktørene fikk egne koder etter retningslinjer fra NSD. Rådgiverne og lærerne fikk informasjon om at de kunne trekke seg før, underveis eller etter intervjuet og informasjon om at anonymitetskriteriene fra NSD ble fulgt. Intervjuene varte i 40–70 minutter, og alle fikk tilbud om å lese sin transkripsjon, men kun 3 av 13 lærere ønsket å lese denne. Disse hadde ingen kommentarer til transkriberingsteksten i etterkant. Guba og Lincoln (1988) kaller denne metoden *member checking* og mener den bidrar til å gjøre studien gyldig og troverdig. Hvis aktørene benyttet stedsnavn eller navn på elever, kolleger eller foresatte ved uhell under intervjuet, ble dette som nevnt tidligere ikke transkribert inn i teksten. Videre ble lydopptakene fortløpende slettet etter endt transkripsjon. Det å vise til indikasjoner i sine funn fremfor å konkludere med to streker

under svarene handler om forskningsetikk. Det å formidle usikkerhet i sin forskning sier noe om etterrettelighet (Bjørkan & Hauge, 2019), og oppfattes som en kvalitet innenfor all forskning.

3.6 Validiteten og reliabiliteten og generaliserbarheten

Kategoriene som oppsto i artiklene, ble stadig kontrollert opp mot originalsvarene fra de transkriberte intervjuene. Dette ble gjort for ikke å miste nødvendige nyanser under kategorisering, koding og tolkning. Dette trykker reliabiliteten, da de uttrykte oppfatningene skal være så nøyaktige som mulig, slik at aktørene i etterkant skal kunne kjenne seg igjen. En kan ikke generalisere informasjonen til å gjelde alle lærerstudenter, ungdomsskolelærere og rådgivere (Dalen, 2011), da denne studien bygger på 80 sisteårs lærerstudenter, syv rådgivere og 13 erfarne lærere på ungdomstrinnet. Den forteller noe om hva disse aktørene oppfatter og har erfart, og dette danner kun et representativt bilde av denne aktørgruppen som helhet. Disse analysene ble sett opp mot relevant forskning i alle de fire artiklene. Derfra står studiene stødigere i forhold til en generaliserbar oppfatning av fenomenet som studeres.

Forskningsresultaters krav om pålitelighet er fulgt. Dette handler om hvor nøyaktig transkripsjonene er utført, og om de har blitt innhentet på en pålitelig måte, nærmere bestemt hvordan de samles inn, og hvordan de senere bearbeides (Christofferssen & Johannessen, 2012). Videre er det viktig at beskrivelseskategoriene kommuniserer med meningsinnholdet som aktørene forteller om. Det at aktørene fikk tilbud om å lese sine transkripsjoner, skaper i seg selv en gyldighet (Guba & Lincoln, 1988). Ved at alle de fire artiklene benytter direktesitat fra aktørene for å eksemplifisere kategorier og underkategorier, vises en form for transparant pålitelighet (Anker, 2020). Reliabilitet dreier det seg om at kategoriene står i relasjon til de uttrykte oppfatningene, det vil si hvor nøyaktig kategoriene representerer oppfatningene i datamaterialet (Uljen, 1989). Generalisering refererer til de slutningene jeg kan trekke

fra mitt utvalg i en populasjon. Som nevnt kan disse analysene kun indikere, ikke generalisere, da populasjonen er begrenset. Bjørkan og Hauge (2019) snakker om kompleksiteten i forvaltning av kunnskapsbasert forskning og mener at forskningen i dag har en viktigere rolle som premissleverandør enn tidligere. Det kan da være fare for å legge føringer som er mer tilpasset de ulike interesseaktørene, men samtidig kan dette også påvirkes av hvem som leser forskningsresultatene. Grunnen til dette er at de komplekse problemstillingene, og da spesielt innenfor humaniora, alltid vil være beheftet med en sunn usikkerhet. Denne usikkerheten er som oftest sett på som et gode, da den kan vekke interesse hos flere forskere for å se på samme eller tilhørende fenomen (Bjørkan & Hauge, 2019).

4. Resultater fra de fire artiklene

4.1 Samlet resultatanalyse av artikkel 1

Den første studien ble presentert i artikkel 1 med tittel «Så konsentrer deg, da!». Denne forskningsartikkelen bygger på en survey fra 80 sisteårs lærerstudenters oppfatning av begrepet konsentrasjon og den ukonsentrerte eleven. Videre belyser artikkelen hva de mener vil være god tilrettelegging for denne elevgruppen i klasseromsundervisning.

Problemstillingen i denne artikkelen er:

Hvordan beskriver lærerstudenter ukonsentrerte elever, og hvordan kan dette påvirke deres kommende yrkesutøvelse?

De viktigste indikasjonene som kom frem i denne artikkelen, var at siste års lærerstudenter er delvis påvirket av sin utdanning i forståelsen av begrepet *konsentrasjon* og en ukonsentrert elev. Datamaterialet antyder at forståelsen også kan være formet av fagene de har studert, ut fra egne erfaringer som student og ute i praksis og av deres kjønn. Mer inngående beskriver aktørene begrepet konsentrasjon som evnen til være fokusert (60 prosent), at eleven må kunne fokusere over tid (35 prosent) og å begrense oppmerksomheten (34 prosent). Disse aspektene viser at lærerstudentene støtter Berg og Westhoff (2006), som betrakter konsentrasjon som en krevende og anstrengende oppgave som avtar etter hvert som tiden går. Imidlertid mener Csikszentmihalyi (2014) at konsentrasjonen kan holdes over tid hvis bare elevens lyst, motivasjon, ferdigheter og frivillighet er til stede. Denne beskrivelsen benyttes også av studenter med kombinasjonsfag (N = 40), som beskriver begrepet *konsentrasjon* for eksempel som «å være til stede», «oppslukt», «ønsker», «motivasjon», «energi», «engasjert» og «mottakelig», mens teorifagstudentene er mer knyttet til mer observerbare egenskaper som «disiplin», «luke ut», «vesentlig», «målrettet», «forberedt» og «beskjeder». Informanter med kombinasjonsfag nevner

hyppigere elevens indre driv og persepsjon, og fanger flere individuelle behov enn studenter med kun teorifag. Disse ser først og fremst på aktiviteter som gjenspeiler manglende konsentrasjon hos eleven.

Lærerstudentene beskriver eleven som «en drømmer», «lar seg distrahere», «har et flakkende blikk», «snakking» og «forstyrrende atferd». Ikke minst er de opptatt av at eleven ikke kommer i gang med arbeidet, ikke får dette ferdig eller ikke forstår undervisningen. Dette samsvarer med oppfatninger blant lærerne i tysk videregående skole for over tjue år siden (Westhoff, Rytten, & Borggreffe, 1990). Spesielt fremhever teorifagstudenter at eleven må oppfylle lærerens forventninger om å «være forberedt for oppgaven», «ha disiplin» eller «ikke la seg avlede av alt annet». Disse studentene har et konkret og begrenset søkelys på årsaker og forventer at eleven oppfyller lærerens eller «systemets» krav om å arbeide raskt og nøyaktig, noe som samsvarer med tidligere forskning fra Schmidt-Atzert, Büttner og Bühner (2004).

Det var seks kjennetegn på en ukonsentrert elev som gikk igjen. Eleven 1) var lite fokusert på oppgaven, 2) var umotivert, 3) snakket mye, 4) var trøtt, 5) var motorisk urolig, eller 6) var lite effektiv i lærings situasjonen. Disse kjennetegnene representerer et subjektivt blikk fra lærerstudentenes ståsted og er nødvendige observasjoner for et pedagogisk endringsarbeid. Undervisning som ikke er tilpasset elevens ferdigheter, trigger heller ikke oppmerksomheten (Aase & Meyer, 2005) eller motivasjonen (Csikszentmihalyi, 2014) og kan skape konsentrasjonsproblemer, men dette var manglende forklaringer på en ukonsentrert elev.

4.1.1 Sammenhengen mellom årsak og tilrettelegging

Selv om elevene har fått en slags arbeidsmiljølov i opplæringsloven § 9a (KD, 2015a) i 2003 hvor det påpekes at elevenes helse, trivsel og læring er avhengig av et godt fysisk og psykososialt miljø, finnes det skoler med dårlig inneklima i hele landet (Vinding, Andersen, & Hansen, 2012). Disse elementene er i stor grad oversett av våre informanter. Dårlig inneklima fører til at konsentrasjonen varierer (Schmidt-Atzert,

Büttner, & Bühner, 2004), og elever blir trøtte, får hodepine, og konsentrasjonen og utholdenheten hemmes.

Sisteårs lærerstudenter så årsaker til elevens manglende konsentrasjon innen tre hovedkategorier: skole, elev og hjem. Det fremkommer at 23 prosent mente årsaken kun lå i skolens læringsmiljø eller undervisning. Nesten like mange så problemet eller utfordringen hos eleven alene. Til tross for at flere nevnte hjemmeforhold som én mulig årsak til manglende konsentrasjon, var det ingen av informantene som kun nevnte tiltak rettet mot hjemmet, eller fremhevet samarbeid med hjemmet som et tiltak. Informantene ser ut til å betrakte eleven kun ut fra situasjonen i skolen og mangler et helhetsbilde av elevens livssituasjon. Dette kan føre til at årsaksforklaringer rundt eleven blir mangelfulle.

I 1993 hevdet Kleber og Stein at bruk av begrepet konsentrasjonsvansker er blitt en avlastning for lærer, elev og foresatte. Hvis elevens skoleprestasjoner er mangelfulle, forklares dette både av foreldre, eleven selv og skolen med elevens konsentrasjonsproblem og fraskrives lærerens evne til å utforme en tilpasset, motiverende og engasjerende undervisning ut fra elevens evner og ferdigheter. Data i denne undersøkelsen viser at 70 prosent av informantene (N = 77) foreslår en felles tilpasset opplæring for hele klassen som løsning for å fremme konsentrasjonen hos eleven. Kun tre av informantene så behovet for tilrettelegging både knyttet til fysiske forhold, elevrelaterte utfordringer og selve undervisningen. Informantenes forklaringer på årsaker til og utfordringer med konsentrasjonen gjenspeiles i liten grad i forslagene til tilrettelegging. Dette kan indikere at lærerstudenter har noe manglende innsikt i pedagogiske virkemidler knyttet til enkeltindividers behov for en tilrettelagt undervisning.

4.2 Samlet resultatanalyse av artikkel 2

Denne artikkelen beskriver et dybdeintervju med syv rådgivere fra tre pedagogisk-psykologiske kontorer i Norge. Det ble gjennomført en fenomenologisk-hermeneutisk analyse og presenterer aktørenes oppfatninger av begrepet konsentrasjon og den ukonsentrerte eleven. Videre belyser artikkelen hvordan de oppfatter oppmeldinger fra skoler der elever beskrives med konsentrasjonsvansker, og hva de mener vil være god tilrettelegging for denne elevgruppen i klasseromsundervisning. Problemstillingen i denne artikkelen er derfor:

How do counsellors from The Educational and Psychological Counselling Service in Norway understand and use the concept 'concentration difficulties'?

Svarene fra de syv rådgiverne (N = 7) fra PPT viser at de forstår det operative fenomenet konsentrasjonsvansker ut fra tre hovedpunkt.

Det første hovedpunktet er hvordan fenomenet konsentrasjonsvansker oppfattes og operasjonaliseres i utrednings- og sakkyndighetsarbeid. Det viser seg at aktørenes utdanning påvirker hvordan de forstår fenomenet konsentrasjonsvansker. Psykologene (N = 3) har en organisk forståelse av fenomenet, mens spesialpedagogene har flere årsaksforklaringer, samtidig som deres fagfordypning farger mulige forklaringer. Videre var det indikasjoner på at de ulike sentrenes satsingsområder også hadde en innvirkning på hvordan de forsto fenomenet konsentrasjonsvansker. Dette betyr at rådgivernes utdanningsbakgrunn og satsingstema ved de ulike kontorene kan påvirke hvilke kartleggingstekster man valgte, forslag til hvilken tilrettelegging som skal settes inn, og hvordan eleven med konsentrasjonsvansker er presentert i de pedagogiske rapportene. Dette kan igjen påvirke utfallet av videre hjelp for en elev som oppfattes å ha konsentrasjonsvansker.

Det andre hovedpunktet er at rådgiverne synes beskrivelsene i de pedagogiske rapportene er bedre i dag enn tidligere. Det viser seg at enkelte av de pedagogiske

rapportenes maler som anvendes i ulike kommuner og fylkeskommuner i Norge, benytter «konsentrasjon» i overskrifter eller underoverskrifter. Dette kan påvirke hvordan oppmeldingsteam ved skoler fyller ut skjemaene, noe som igjen kan påvirke beskrivelser av elever. Rådgiverne nevner at begrepet konsentrasjonsvansker benyttes hyppig i beskrivelser av elever, men ingen nevner at dette kan skyldes utformingen av malen som benyttes i denne kommunen. Videre forskning på dette temaet bør ta høyde for hvordan maler er utformet, så vel som hvilke beskrivelser som er gitt, av lærere med hvilken fagbakgrunn (Hvidsten & Wilhelmsen, 2018), da disse faktorene kan påvirke hvordan rådgiveren oppfatter elevens utfordringer i videre utredning, sakkyndighetsarbeid og forslag til tilrettelegging.

Det tredje og siste hovedpunktet er hvilken tilrettelegging rådgiverne mener er den beste for elever som oppfattes å ha konsentrasjonsvansker. Alle rådgiverne ville sette inn tiltak på systemnivå. Dette samsvarer med svarene fra sisteårs lærerstudenter (Hvidsten & Wilhelmsen, 2018), som mente at en generelt tilpasset opplæring ville være det beste for denne elevgruppen. For å kunne gi denne elevgruppen konkret tilrettelagt hjelp og tilpasset opplæring må det foreligge kartlegging, observasjoner og objektive beskrivelser. Dette må videre følges opp med veiledning der oppmeldingsteam ved skolen og en representant med relevant utdanning fra PPT er til stede. Det at 50 prosent av hjelpen som settes inn på elever, er assistenter, gir risiko for manglende tilrettelegging (Nordahl et al., 2018). Det gagnar ikke elevene at de pedagogiske aktørene har ulik oppfatning i valget mellom tilrettelegging for alle elever på systemnivå eller segregert tilrettelegging på individnivå (Flaten & Mjøs, 2018). De må sees i sammenheng (Da Fonte & Barton-Arwood, 2017; Nordahl et al., 2018). Samtidig må vi ikke glemme å spørre elevene selv om hva de mener vil være til hjelp i det videre utdanningsløpet deres.

4.3 Samlet resultatanalyse av artikkel 3

Studiene som presenteres i artikkel tre og fire, er basert på dybdeintervju med 13 faglærere med mer enn tre års erfaring fra ungdomstrinnet. Det er gjennomført en fenomenologisk-hermeneutisk analyse i begge disse artiklene, og målet er å løfte frem aktørens subjektive oppfatninger og erfaringer for så å tolke og forstå aktørens oppfatninger av fenomenet (Hoel, 2011).

Denne artikkelen presenterer lærernes erfaringer med oppmeldingsrutiner og erfaringer i samarbeid med interne og eksterne aktører når en elev oppfattes å ha konsentrasjonsvansker.

Problemstillingen som er belyst i artikkel 3, er derfor:

Hvilke erfaringer har lærere på ungdomstrinnet med oppmelding og videre samarbeid knyttet til elever de oppfatter har konsentrasjonsvansker?

Lærerne (N = 13) på ungdomstrinnet beskriver i denne undersøkelsen en elev med konsentrasjonsvansker som en gutt med utagerende atferd hvor konsentrasjonsvansken kan skyldes en lærevanske, ADHD eller vanskelige forhold i hjem og skole. For å være konsentrert og finne mening i den aktuelle oppgaven må eleven kontinuerlig ignorere andre mentale prosesser. Dette innebærer at eleven må ha en viljestyrt oppmerksomhet rettet mot den aktiviteten eller oppgaven som i dette tilfellet blir bestemt av læreren (Domsch, 2014; Stray, 2013). Elevens opplevelse av egne utfordringer må alltid ivaretas, da lærere, foresatte og rådgivere bestemmer elevens viljestyrte aktivitet i undervisning, tilrettelegging og konkrete gjøremål som eleven ikke selv har valgt (Domsch, 2014; Stray, 2013).

Hvis eleven over tid ikke viser fremgang i retning av læringsmålene, kan lærere med foresattes samtykke melde eleven opp til utredning hos PPT. Hvis PPTs sakkyndige avslår søknaden, kan eleven likevel få ekstra timer i et enkeltvedtak, og da som oftest

gjennom rektors ressursramme ved skolen (Knudsmoen et al., 2011). I spørsmål om hvem som utarbeider og skriver en pedagogisk rapport til PPT, sier alle aktørene at det er ressursteamet ved de seks skolene. Elleve av informantene forteller at de gir muntlige beskrivelser av eleven til teamet som observerer og kartlegger eleven videre. Hva som vektlegges i lærerens muntlige beskrivelse av eleven, og hvordan dette igjen påvirker teamets oppfatning av eleven i videre kartlegging, er essensielt å se nærmere på.

Når en definert gruppe mennesker, i dette tilfellet et ressursteam ved hver skole, utfører de samme typene oppgaver over lengre tid, kan både utførelsen og deres tankemønstre styre og legitimere praksis (Valle, 2014; Valle, 2017). Dette blir bekreftet ved at aktørene uttrykker at oppmelding er noe ressursteamet kan bedre enn dem. Selv sier lærerne i undersøkelsen at de ikke behersker «oppmeldingspråket».

En av underoverskriftene i malen som disse informantene benytter i oppmelding til PPT, er «Oppmerksomhet og konsentrasjon». Kan overskriften legge føringer for hvordan eleven beskrives? Kan en overskrift også påvirke at elever meldes opp for konsentrasjonsvansker uten at dette er et reelt problem, fordi blanke rom i en oppmeldingsmal ikke er ønskelig? Stenberg (2006) har gjennomført en studie om PP-tjenestens tilnærming til problematferd i skolen. Her så han blant annet på skolenes henvisninger av elever til PPT. Hans konklusjon er at de pedagogiske rapportene begrenser rike beskrivelser av elevens utfordringer på grunn av forhåndsbestemte kategorier i malene som benyttes. Malene varierer riktignok noe innholdsmessig mellom kommuner og fylker (Hvidsten & Valle, 2020 UV). Mens noen maler vektlegger oppmerksomhets- og konsentrasjonsvansker gjennom en egen overskrift, benytter andre «Konsentrasjon» i underoverskrifter, og enkelte maler benytter ikke dette begrepet. Å fylle ut et skjema med veiledende punkt kan påvirke en lærers eller rådgivers oppfatning av hva som kan være elevens utfordringer.

Informasjonen i malen vil ikke bare ha noe å si for hvordan elevens utfordringer forstås og oppfattes, men også for hvilke punkter som vektlegges, og som skal fylles ut i malen (Stenberg, 2006). Samtidig påpeker rådgivere i PPT at de pedagogiske rapportene fra ressursteamet ofte må utbedres fordi de inneholder for generelle beskrivelser av eleven. Dette kaller rådgiverne for A4-henvisninger (Stenberg, 2006) som gjør det utfordrende å få synliggjort vansker eller problemer som ikke så lett lar seg kategorisere. I denne studien kom det frem at rådgiverne oppfattet at lærerne har færre A4-henvisninger enn tidligere (Hvidsten & Valle, 2020 UV). En av flere grunner til at oppmeldinger kan oppfattes å være litt for generelle, kan være at malenes rammer er førende og individrettet. Dette kan føre til at lærere kun ser problemer som noe elevene har, og ikke ut fra et relasjonelt eller samfunnsmessig og kulturelt perspektiv (Tangen, 2012; Hvidsten, 2014). Hvis ikke eleven beskrives ut fra et helhetsperspektiv, kan urealistiske forventninger mellom skole og PPT være resultatet.

Det dokumenteres også at PPT i for liten grad er ute i skolene (Nordahl et al., 2018) for å veilede. Dette kommer frem i denne studien også, da aktørene i undersøkelsen mener at PPT bør være nærmere skolehverdagens utfordringer når de foreslår tiltak eller tilrettelegging. De opplever at PPT er for lite *skolsk*. Spørsmålet er om oppmeldingen av eleven til PPT kun er basert på hva henvisningssmalen spør om, skåre fra nasjonale prøver (Gunnulfsen & Møller, 2016) og muntlig informasjon fra faglærerne. Gir disse faktorene et rikt bilde av eleven?

Det som vekker frustrasjon hos noen av aktørene, er negative beskrivelser i de individuelle opplæringsplanene (IOP) som følger elevene fra barneskolen. Dette kan blant annet handle om lærere som ikke har sett fremskritt hos elever med IOP, eller ikke har oppdatert på en grundig måte før IOP overføres til ungdomstrinnet.

De ansatte bruker 70 prosent av stillingen sin på sakkyndighetsarbeid, og de jobber under tidspress (Hvidsten & Valle, 2020 UV; Nordahl et al., 2018). Avstanden til hva som skjer i skolene, og hva som blir foreslått som tilrettelegging for elevene, blir også

fra tidligere forskning oppfattet som for lite konkret og operativt (Skrtic, 1991). Dette kan også oppfattes som at lærerne ikke ønsker forandringer i sin profesjonsutøvelse – det å forholde seg til eksterne føringer kan by på forandringer de ikke har kapasitet til i en ellers så travel hverdag. Da elever som mottar spesialundervisning, har betydelig lavere arbeidsinnsats enn andre elever (Nordahl & Hausstätter, 2009), må lærere i større grad være lyttende omsorgspersoner (Rutter, 2006) å etablere et godt læringsmiljø som gir økt læringsutbytte (Hattie, 2009; Nordahl & Hausstätter, 2009). I den sammenhengen er det av betydning å se hvordan elevrollen oppfattes i samspill med klasse miljøet og i undervisning som gis. Tidspresset som PP-ansatte har i sakkyndig arbeid, må flyttes til observasjoner av elevrollen i klasserommet. Observasjonsarbeid utført av PP-ansatte og lærere og samtaler om elevens opplevelse av sin rolle må skje over tid, da det danner grunnlaget for hvilken kartlegging som bør gjennomføres, som igjen danner utgangspunktet for henvisningsgrunnlaget. Dette vil lette tidspresset når sakkyndighetsarbeidet starter og vedtak skal vurderes.

Når det gjelder samarbeid med BUP, nevner de fleste aktørgruppene i denne undersøkelsen at de gir god ekstern veiledning, men at den ikke er «skolsk». Informantene mener at barnevernet er en viktig instans, men informasjon om eleven uteblir. Junge (2013) fant at ungdomsskolelærerne var engasjerte i elevenes personlige problemer, både når det gjaldt hjemmeforhold og konsentrasjonsvansker i undervisningen. Lærere opplevde ofte at de ikke strakk til i møte med elevers behov, og mente det var avgjørende med tilgang til ekstern hjelp for å oppnå et vellykket utfall. Det de hadde å bidra med, var som omsorgspersoner, ifølge Junge. Ser en Junges forskning opp mot aktørenes oppfatninger i denne undersøkelsen, samsvarer funnene. Deltakerne forteller at de ønsker å tilrettelegge, men at liten tid kombinert med manglende spesialpedagogisk kompetanse gjør at de foretrekker at elever med konsentrasjonsvansker får segregert undervisning.

Spesialpedagogene K8 og K9 nevnte at ved mistanke om strenge sanksjoner i hjemmet kunne de utelate negative beskrivelser for å skåne eleven. De andre deltakerne var mer

opptatt av å skåne de foresatte og forteller at negativ informasjon om eleven ble holdt igjen. Det å ikke snakke om elevens utfordringer avskjærer foresatte fra muligheten til å tilrettelegge eller samarbeide tettere med skolen til det beste for ungdommen. Wendelborg og medforfattere (2017) har forsket på foresattes opplevelse av tiltak som gikk fra spesialundervisning til ordinær, tilpasset opplæring. De foresatte uttrykte en utrygghet ved en slik endring, da de ønsket tettere oppfølging av sine barn på skolen. Bele (2010) fant at foresatte er fornøyde med den tette oppfølgingen elevene får når de blir gitt spesialundervisning. Dette var ikke tilfellet for dem som ikke får spesialundervisning til sitt barn, men mener de trenger det. Dette indikerer at foresatte ønsker å benytte seg av den spesialpedagogiske kompetansen, mens offentlige politiske føringer i lengre tid har hatt som mål å få ned behovet for og bruken av spesialundervisning (Kunnskapsdepartementet, 2011). Det at foresatte ønsker tettere oppfølging av sitt barn, kan også forstås som at de ønsker korrekt informasjon om sitt barns utvikling i skolen.

I samarbeid med lærere og PPT har Fylling og Handegård (2009) funnet at PP-rådgivere opplever et press fra lærere om mest mulig ressurser. Rådgiverne ønsker mer tid til å være ute i skolene for å få direkte observasjon (Hvidsten & Valle, 2020 UV), noe som også Nordahl og medforfattere (2018) nevner som et kritisk punkt innen spesialpedagogisk tilrettelegging og tiltak i skolen. Aktørene håper på tettere og mer operative tiltak, og det kommer også frem at lærerne ønsker at PPT leverer sakkyndige tilrådinger som resulterer i øremerkede ressurser (Nordahl et al., 2018). Dette kan oppfattes som en ansvarsfraskrivelse, da dette ikke nødvendigvis endrer egen lærerpraksis. Skoleledernes forhold til ekstra midler er positiv, men arter seg annerledes fordi vedtak om ekstra tilrettelegging som regel må realiseres innenfor skolens egen ressursramme. Innenfor dette perspektivet kan samarbeid mellom PPT og skole stoppe opp, da skolen ikke ser behovet for endring av praksis, men som tilføring av ekstra midler fra PPT (Flaten & Mjøs, 2018).

Samtaler med lærerne i denne undersøkelsen og i Junges (2013) forskning viser at lærere i stor grad er opptatt av å fortelle om erfaringer fremfor å stille de gode spørsmålene eller å utforske sin egen rolle som kunnskapsformidler i møte med elever. Det å utveksle erfaringer sammen med kollegaer kan gi en opplevelse av egen deltakelse i virksomheten. Midthassels (2003) forskning på temaet kollegaveiledning rettet seg blant annet mot bevisstgjøring av automatiserte handlinger. Det å utfordre seg selv faglig kan kreve en trygg arena fordi en blottstiller sin usikkerhet eller manglende kunnskap om noe. Dette gir en følelse av utilstrekkelighet. Så ikke bare trenger lærerne en tydeligere forståelse av hva de legger i automatiserte begreper, som i dette tilfellet er konsentrasjonsvansker – de trenger også å skape trygge fellesrom der de kan ta opp problemstillinger relatert til sin egen undervisningsrolle overfor elever som ikke konsentrerer seg. Forskning fra Helleve, Ulvik og Smith (2018) viser at der rektor gir lærere større handlingsrom, bidrar dette til mer fleksible løsninger for elevene. Da kan lærere omforme planer og rammevilkår for at elever skal få en så god undervisning som mulig. Når handlingsrommet uteblir, handler det meste først og fremst om praktiske løsninger og deling av planer (Helleve, 2017).

De erfarne ungdomsskolelærernes beskrivelser knyttet til elever de antar har konsentrasjonsvansker, tyder på at det er behov for en mer nyansert kartlegging av elevers utfordringer. Ikke bare bør de individuelle årsakene belyses, men også de systemiske. Alt tyder på at alle som er involvert i elevens læring, i større grad bør bidra.

Mye tyder på at en mer åpen dialog med foresatte vil gagne elevens utvikling i større grad. Dette er også Knudsmoen (2017) inne på når det snakkes om betydningen av frimodige samtaler mellom profesjonsarbeidere i skolen og PPT. Hun påpeker at dette er ikke vanlig praksis. Denne typen frimodige samtaler mellom PPT og lærere vil være «et kjærkomment kritisk tenkerom» (Flaten & Mjøs, 2018), og dette kan bidra til en endring i retning av bedre tilrettelegging for elevens skolehverdag.

4.4 Samlet resultatanalyse av artikkel 4

Studiene som presenteres i artikkel tre og fire, er som nevnt basert på dybdeintervju med 13 faglærere med mer enn tre års erfaring fra ungdomstrinnet. Det er gjennomført en fenomenologisk-hermeneutisk analyse i begge disse artiklene, og målet er å løfte frem aktørenes subjektive oppfatninger og erfaringer for så å tolke og forstå aktørenes oppfatninger av fenomenet (Hoel, 2011).

Denne artikkelen presenterer lærerens erfaring med undervisning og tilrettelegging når en elev oppfattes å ha konsentrasjonsvansker.

Problemstillingen i artikkel 4 er:

Hva fører til at lærerne mener en elev har konsentrasjonsvansker, og hvilken tilrettelegging foreslår de for denne elevgruppen i undervisning?

Konsentrasjonsvansker blir av erfarne ungdomsskolelærere vurdert som et uklart begrep, men når de beskriver en elev med konsentrasjonsvansker, er beskrivelsene rike og informative. Da oppfattes elevens konsentrasjonsvanske ut fra et atferdsavvik eller som følge av diagnosen ADHD, problemer hjemme eller lærevansker. Ingen av lærerne nevner at konsentrasjonsvansken kan ha noe å gjøre med undervisningskvaliteten som gis fra dem, noe som samsvarer med forskning fra Ljusberg (2010). De beskriver et spekter av reaksjoner som eleven kan ha i timene. Disse strekker seg fra å melde seg ut eller gå inn i sin egen verden til å være bråkete og forstyrrende. Flere fremhever at elevene ikke klarer å henge med faglig. Lærerne mener også at elever med konsentrasjonsvansker har sosiale utfordringer som kan vise seg i friminuttene ved at de enten er for seg selv, eller at de er gode i en sport eller har en annen kvalitet som bidrar til en status som gjør at de har venner.

Data viser videre at lærerens performative rolle som underviser ikke er årsak til konsentrasjonsvansker, men er rettet mot eleven og hjemmeforholdet til eleven. Ser

en på hvordan sisteårs lærerstudenter (N = 80) oppfatter sin studentrolle i møte med en ukonsentrert elev i praksis, er det en svak indikasjon på at de som har fordypningsutdanning i realfag, gir en ukonsentrert elev beskrivelsen «individuelle utfordringer». Studenter med fordypning i humanistiske fag og kunstfag, relaterer en elevs manglende konsentrasjon til kvaliteten på undervisningen i kombinasjon med elevens utfordringer eller relasjonen mellom lærer og elev (Aspfors & Valle, 2017; Hvidsten & Wilhelmsen, 2018). Ungdomsskolelærerne (N = 13) i denne undersøkelsen oppfatter også at årsakene til en elevs konsentrasjonsvanske er et individuelt problem. Dette ble påpekt av alle 13, uavhengig av utdanningsbakgrunn. Konsentrasjonsvansken hos eleven forklares også som noe som kan være relatert til andre medelever eller til problemer i hjemmet. Men andre ord kan det se ut til at det performative aspektet i formidling av kunnskapen uteblir som et forklaringsaspekt jo flere år en jobber ute i skolen. Både den performative rollen så vel som den organisatoriske rollen bidrar inn i hvordan en elev oppfatter seg selv i de ulike fagene (Hermansen, Lorentzen, Mausestaden, & Zlatanovic, 2018). Hvem læreren er, og hvilken rolle han/hun har på sin arbeidsplass, kan påvirke elevens konsentrasjon for å nå læringsmålene (Westrheim, 2004; Valle, 2014; Aspfors & Valle, 2017). Ut fra dette perspektivet er det nødvendig at skolens ansatte har et bevisst forhold til fenomenet konsentrasjon, og konsentrasjonsvansker, via et kritisk blikk på egen praksis. Hvis en ikke er bevisst på hvordan lærerrollen påvirker eleven, kan dette ubevisst føre til en undertrykkende relasjon til enkeltelever og elevgrupper (Freire, 1999; Westrheim, 2004).

Analysene fra denne undersøkelsen bekreftes av Grunnskolens Informasjonssystem (GSI, 2017–18), som dokumenterer at det ungdomsskolelærerne underviser i, er det de også har utdanning innenfor (Utdanningsdirektoratet, 2017). Videre mener ti av 13 ungdomsskolelærere at deres undervisningsfag er et fag som er vanskelig å lære seg hvis en elev har konsentrasjonsvansker. Tolv av tretten mener også at faget matematikk vil være en utfordring å tilegne seg for en elev som oppfattes å ha konsentrasjonsvansker. Dette samsvarer også med svarene fra sisteårs lærerstudenter

som nevner sitt eget fordypningsfag som komplisert å lære seg (Hvidsten & Wilhelmsen, 2018). Junge (2013) kommer frem til at lærernes praksisnære samtaler og manglende bruk av faglige begreper er noe som går igjen. Dette er i tråd med en utbredt oppfatning om at den spesifikke førstehåndserfaringen har forrang fremfor mer generelle teoretiske forklaringer og prinsipper (Kvernbekk, 1999; 2001; Postholm, 2010). Tidligere forskning på førstehåndserfaringer kom frem da ungdomsskolelærerne skulle beskrive hvordan de oppfattet en elevs konsentrasjonsvansker. Alle de 13 informantene ga praksisnære beskrivelser som handlet om hendelser i undervisning der en elev med relasjonelle vansker utagerte.

Så hvordan oppfatter da elevene selv å ha konsentrasjonsvansker i undervisning?

Ljusberg (2010) intervjuet ti elever mellom ti og tolv år, og målet med studien var å finne ut hvordan elevene med konsentrasjonsvansker oppfattet skolehverdagen på sin nærscole. Elevene svarte at de hadde problemer med å lytte og snakke, vansker med konsentrasjonen og var rastløse i undervisning. De var også klar over at de hadde en atferd som gjorde at de ikke var særlig godt likt blant medelever. Elevene syntes det var sårt å miste vennene sine i den ordinære klassen, og vanskelig å få nye venner når de var i segregerte grupper. I kombinasjon med disse beskrivelsene og Nizielski og medforfatteres (2012) forskning, som forteller at læreren er en viktig rollemodell som bidrar til å forme elevene gjennom sin utførelse i klasserommet (Denham et al., 2012; Chang, 2013; Nizielski, Hallum, Lopes & Schutz, 2012), kan en oppfatte at eleven og læreren har et objekt–subjekt-relasjon som ikke nødvendigvis går i elevens favør hvis eleven ikke mestrer faget det undervises i. Hvordan lærere regulerer, oppfatter situasjonen og agerer i møte med en elevs negative atferd, kan bidra til om de fremstår som tydelige og robuste lærere som behersker urolige klasser. Videre arbeid med å ruste opp lærere handler også om å tilegne seg kunnskap om hvorfor en elev agerer som han gjør. Aktive og positive lærere med høy utdanning har mindre støy i undervisningen (Poulou, 2017). Det som kommer frem som et viktig punkt i denne undersøkelsen, er å gi lærere rom for å gi den aktuelle eleven mer tid i fag de ikke

mestrer. Segregerte tilbud gir ikke nødvendigvis ønskelig utvikling for elevene (Barneombudet, 2017; Nordahl et al., 2018).

Når det gjelder segregert undervisning, er dette noe som gjennomføres ved de seks skolene som er med i undersøkelsen. En av de seks skolene i denne undersøkelsen er en baseskole som har et såkalt stillerom. På det meste ble det satt inn fem lærere med opptil 90 elever i et rom som er formet som bokstaven T. Meland (2015) har sett på hvordan transparent arkitektur påvirker lærere i undervisningen. Det kommer frem at lærere bekymrer seg mest over elever med konsentrasjonsvansker og elever som glemmer seg bort i undervisningssituasjoner fordi arkitekturen ikke gir nok arbeidsro rundt egen læring og å regulere egne aktiviteter uten lærerens kontroll. Aktørene i denne undersøkelsen som jobber ved baseskolen, forteller at de har innføring i hvordan elevene skal bevege seg og agere i baserommet når de begynner på åttende trinn. Hvis elevene ønsker det, og lærere ser behovet, tar de dem med ut i stillerommet. Men andre ord mente disse to informantene at god innføring i regler og mulighet for å benytte et mindre rom ville gagne også denne elevgruppen. Groth (2007) intervjuet elever som gikk på en inkluderende skole, og som ble segregert i enkelttimer for å få ekstra hjelp. Elevene mente det var godt å få ekstra hjelp, men de følte det gikk ut over selvfølelsen å bli tatt ut av fellesskapet. Dette er noe denne informantgruppen også nevner som en utfordring for elevene, men ingen av aktørene (N = 13) hadde bedre forslag for å hjelpe denne elevgruppen. Chang (2013) forsker på hva som ligger bak når lærere blir utbrent og stresset, og konkluderer med at en må se hva som vekker negative relasjoner mellom lærer og elev. Å fokusere på hvordan en lærer regulerer egen atferd, oppfatter situasjonen og agerer i møte med en elevs negative atferd, kan gi mer kunnskap om hva problemet bunner i. Videre arbeid med temaet relasjonskompetanse i lærerutdanninger må også handle om å forstå hvorfor en elev agerer som han gjør (Larsson & Drugli, 2011), og å se sin egen rolle som kunnskapsformidler i møte med eleven. Forskning har dokumentert at karakterpresset blant ungdomsskoleelevene kan utløse skuffelser, stressrelaterte symptomer og

opplevelse av manglende mestring (Øgård-Repål, Strand, & Karlsen, 2017), men aktørene i undersøkelsen problematiserer ikke elevers følelser knyttet til møtet med karakterer på ungdomstrinnet. Groth (2007) intervjuet elever på en inkluderende skole som ble segregert i enkelttimer for å få ekstra hjelp. Alle elevene mente det var godt å få ekstra hjelp, men de følte det gikk ut over selvfølelsen å bli tatt ut av fellesskapet. Dette er noe som spesielt de to spesialpedagogene i denne undersøkelsen også nevner. Spesialpedagogene i denne undersøkelsen var tydelige på at de ønsket et tettere samarbeid med faglærerne om eleven, men at de oppfattet at faglærerne ikke satte av tid til dette. Alle aktørene problematiserte bruken av segregerte grupper og det «å bli tatt ut» av fellesskapet, men de hadde ikke bedre forslag for å få løftet eleven faglig. En klar oppfatning er at faglærerne har sine undervisningstimer som krever deres fulle innsats. Det å da bruke enda mer tid på å få oppmerksomhet i undervisningen fra én eller flere elever som ikke klarer å følge med, oppfattes som krevende.

Lærerens performative og organisatoriske rolle (Molander & Tærum, 2008) blir satt på prøve når en elev som oppfattes å ha konsentrasjonsvansker, entrer klasserommet. Det er ikke bare en lærers profesjonalitet som settes på prøve, men også hvordan læreren møter den politiske ideologien gjennom ulike reformer om tilpasset opplæring og inkludering og bruk av segregerte grupper for å få gjennomført undervisning og tilrettelegge for alle. Videre dokumenteres det at spesialpedagogiske tema vektlegges i for liten grad i norske lærerutdanninger (Nordahl et al., 2018), slik at en nyutdannet lærer vil mangle viktig kompetanse som kunne gitt en mer tilpasset tilrettelegging for elever som har konsentrasjonsvansker.

4.5 Oppsummering av de fire artiklene

Tabell fire viser en oversikt over de fire artiklene og en forenklet oppsummering av de fire artiklene samlet.

Tabell 4: En generell oversikt over tema og svar fra artiklene.

En samlet analyse av spørsmål som ble stilt til de tre informant-gruppene.	Artikkel 1: Sisteårs lærer-studenter (N = 80)	Artikkel 2: Rådgivere i PPT (N = 7)	Artikkel 3 og 4: Lærere på ungdomstrinnet (N = 13)	En samlet oppfatning blant utdannings-aktørene
<i>Hvordan oppfattes begrepet konsentrasjonsvansker?</i>	Manglende fokus	Aktører med psykolog-bakgrunn nevner kognitiv svikt, spesial-pedagogene nevner et vanskeområde de har utdanning innenfor	Manglende fokus som resulterer i forstyrrende atferd i undervisning	Begrepets innhold beskrives hovedsakelig ut fra manglende fokus, og svarene farges noe av utdanning og egne erfaringer fra undervisning eller utredningsarbeid

<p><i>Hvordan oppfattes en elev med konsentrasjonsvansker?</i></p>	<p>Elevene oppfattes å ha en kommende ADHD-diagnose eller har en atferdsvanske</p> <p>Gutter</p>	<p>Elevene oppfattes å ha en kommende ADHD diagnose eller har atferdsvanske, språkvanske, lese- og skrivevanske eller lærevanske, alt etter hvilken bakgrunn spesialpedagogen innehar</p> <p>Gutter</p>	<p>Elevene oppfattes å ha en kommende ADHD-diagnose eller har en atferdsvanske</p> <p>Hovedsakelig gutter</p>	<p>Elevene oppfattes å ha en kommende ADHD-diagnose eller har en atferdsvanske</p> <p>Beskrivelsene handler som oftest om gutter i klasseromsundervisning</p>
--	--	---	---	---

<p><i>Undervisningsforslag for denne elevgruppen</i></p>	<p>En generelt tilpasset opplæring for hele klassen</p> <p>Manglende forslag</p>	<p>En generelt tilpasset opplæring for hele klassen</p> <p>Manglende forslag</p>	<p>De ønsker en generelt tilpasset opplæring for hele klassen, men gruppearbeid og segregert gruppeundervisning er det som praktiseres</p>	<p>En generelt tilpasset opplæring for hele klassen, men manglende forslag til hvordan den skal tilpasses</p>
<p><i>Oppmelding til PPT</i></p>		<p>Det uttales at de pedagogiske rapportene er bedre enn før, da beskrivelsene av elevens utfordringer er tydeligere</p> <p>Valg av kartleggingstester kan påvirkes av utdanningsbakgrunn</p>	<p>Skoleteamet utreder og fyller ut rapporter etter samtaler med faglærere som benytter resultater fra nasjonale prøver og fra fortellinger om lærerens erfaringer fra klasseromsundervisning</p>	<p>Maler kan påvirke søknaden til PPT</p> <p>Direkte erfaringskunnskap kan utebli i rapportene, da team står for oppmeldingene</p> <p>Testmaterieell kan påvirkes av den som utreder i PPT</p>

<i>Samarbeids- partnere</i>	Hjem og eksterne etater nevnes ikke	Hjem, lærere og eksterne som BUP nevnes hyppig Ønsker mer tid til direkte veiledning med skoler	PPT, BUP og barnevern nevnes Hjemmet nevnes også, men viktig informasjon kan utebli for å ivareta eleven	Studenter mangler innsikt i eksterne hjelpeinstanser Samarbeid mellom PPT og lærere har ulike tilnærminger Lærere oppfatter av PPT at veiledningen er for tidkrevende, og at tiltakene er for lite konkrete
<i>Hvilken tilrettelegging anbefales for denne elevgruppen?</i>	Tilpasset opplæring for hele klassen	Generelle tilbudspakker for hele skolen	Segregerte grupper eller tolærersystem	Tilpasset opplæring for hele klasser, men i praksis nevner lærerne på ungdomstrinnet at de praktiserer segregert gruppeundervisning

Dette gir en oversikt før diskusjonskapittelet starter. Når vi spenner opp et lerret for å vise hvordan begrepet konsentrasjonsvansker forstås og operasjonaliseres i praksis, avdekker vi at fenomenet først og fremst oppfattes å utløse ressurser til grunnskolen via enkeltvedtak. Videre kan føringer for hvordan en elev oppfattes av lærere, bidra til å isolere oppfatningen om at vansken kun er individrelatert, ifølge beskrivelsene fra sisteårs lærerstudenter og faglærere. Denne oppfatningen kan overføres som forklaring i oppmeldingsskjema til PPT som eksplisitt spør etter elevens konsentrasjon

i malen, og begrunnes ytterligere med bakgrunn i opplæringsloven og benyttes videre som forklaring i IOP. Rådgivere i PPT kan ut fra fagbakgrunn kartlegge en elevs konsentrasjon ut fra kartleggingsmateriell som de oppfatter er korrekt, og gi en sakkyndig vurdering uten at en kollega også vurderer samme henvisning. Idet eleven omtales med konsentrasjonsvansker, får begrepet en operasjonaliseringsstatus som kan være påvirket av utdanningsbakgrunnen til alle aktørgruppene i denne undersøkelsen. Det kan også se ut til at elevens konsentrasjonsvanske oppfattes isolert fra relasjonen mellom lærer og elev og lærerens evne til å formidle kunnskap. Hvordan man tilpasser en elev til malenes henvisninger, kan også bidra til å overføre unøyaktige beskrivelser av elevens utfordringer. Dette kan igjen bidra til at tilrettelegging etter utredning blir lite tilpasset eleven.

5. Diskusjon

Hvordan oppfattes og erfares elever med konsentrasjonsvansker av sisteårs lærerstudenter, lærere på ungdomstrinnet og rådgivere i PPT?

I dette diskusjonskapittelet løfter jeg opp fem tema. Det første temaet er hvordan selve begrepet settes inn i operative handlinger av aktørene i denne studien. Det andre temaet er hvordan elevrollen kan forstås når aktørene benytter begrepet konsentrasjonsvansker som forklaring på manglende mestring i undervisning. Disse to punktene handler i hovedsak om at aktørgruppenes beskrivelser av begrepet med og uten eleven innehar noen «betingelser» (Wittgenstein, 2005, s. 143) som i denne sammenheng viser seg å være aktørenes utdanningsbakgrunn, hvilke fag de underviser i, og opplevelsen de har av sin rolle som profesjonsutøver. Disse betingelsene bidrar til å kategorisere, da de med lik utdanningsbakgrunn eller fagforydning svarer noenlunde likt på spørsmål om deres oppfatning av begrepet konsentrasjonsvansker og en elev med konsentrasjonsvansker.

Det tredje, fjerde og femte temaet som løftes opp, er undervisningsforslag, oppmelding og tilrettelegging for en elev som oppfattes å ha konsentrasjonsvansker. Her danner det seg også et mønsterløp som starter med at eleven ikke følger med i undervisningen, deretter kommer oppmelding, der malen ber om beskrivelser om elevens konsentrasjon, så kommer en sakkyndig utredning som er påvirket av rådgivers faglige bakgrunn, deretter er vi tilbake til en tilrettelegging som faglæreren igjen må løse fordi veiledningen fra PPT kan oppfattes som *ikke skolsk*. Er denne runddansen til det beste for eleven og læreren og rådgiveren?

Resultatene viser at ved å sammenligne hvordan aktørgruppene definerer begrepet konsentrasjonsvansker, fremkommer det en større usikkerhet i forhold til beskrivelser av en elev med konsentrasjonsvansker. Dette kan ha med at begrepet anvendes hyppig og oppfattes som en anvendbar beskrivelse på elever. Allikevel definerer de fleste aktørene konsentrasjonsvansker som det å holde fokus og å være oppmerksom.

Samtidig viser alle aktørene en større selvtillit når de skal beskrive hvordan de oppfatter en elev med konsentrasjonsvansker. Det skjer også en form for kategorisering og avgrensing gjennom praksisfortellingene ved at de fleste av aktørene nevner en gutt med urolig eller forstyrrende atferd og/eller foreslår at gutten har en skjult ADHD-diagnose. Dette kan bero på at erfaringsgrunnet kommer tydeligere frem når de skal beskrive en elev med konsentrasjonsvansker, og hvilke dimensjoner av begrepet som fanges opp. De forskjellige aktørgruppene oppfatning av innholdet i begrepet påvirkes i høy grad av hvor de jobber med eleven, det vil si om de underviser eller utreder eleven. Den påvirkes i noen grad også av hvilken utdanningsbakgrunn de har. Når eleven skal beskrives med konsentrasjonsvansker, kategoriseres eleven innenfor en spesialpedagogisk forståelsesramme, men også innenfor den enkelte aktørs utdanningsbakgrunn. For de som er rådgivere med fordypning i lese- og skrivevansker eller er utdannet som psykologer, rettes konsentrasjonsvansken også mot en mulig lese- og skrivevanske eller en organisk svikt. Sisteårs lærerstudenters og faglæreres undervisningsfag har også en innvirkning på hvordan eleven beskrives. Dette kan skyldes at selve konseptet konsentrasjonsvansker oppfattes som en del av et større, mer komplekst bilde av et vanske- og diagnosefelt, noe som igjen vil omfatte en større gruppe elever. Denne typen beskrivelse er mer eller mindre overlappende avhengig av hvilke definisjonsapparater man benytter og har skolering innenfor. Moldens (2012) doktoravhandling bygger blant annet på empirisk forskning og belyser hvordan begrepet funksjonshemming operasjonaliseres og forstås. Han finner blant annet at definisjonene sammenfaller jo mer alvorlige funksjonsnedsettelsene er, men det mer beskrivende, store sekkebegrepet funksjonsvanske viser unyanserte beskrivelser. Moldens (2012) forskning er sammenfallende med denne forskningen, da empirien viser flere faktorer som kan påvirke hvordan eleven med konsentrasjonsvansker beskrives og oppfattes, så vel som hvilke tilrettelegginger og tiltak som anbefales. Personer som oppfattes å ha nedsatt funksjonsevne, og personer som oppfattes å ha konsentrasjonsvansker, er med andre ord en svært heterogen gruppe. Videre forskning også på begrepet lærevansker (Phil, 2010) vil kunne falle inn

under samme kategori. Phils avhandling så nærmere på den hyppige forklaringen lærevansker som ble brukt om flerspråklige elever. Dette med vide beskrivelser er noe som det spesialpedagogiske forskningsfeltet må se nærmere på og være bevisst på, da det på sikt ikke gagnar verken eleven, læreren eller rådgiverne i praksis. Antall elever utenfor klassefelleskapet viser seg å ha økt med ti prosent de siste fem årene (Utdanningsdirektoratet, 2019; Utdanningsdirektoratet, 2020). Denne økningen er elever som tas ut av klassen sin, og dette gjelder både elever i spesialavdelinger og de som utplasseres i tiltak utenfor skolen mer enn én dag i uken. Haug (2019) er ikke overrasket over økningen og mener at atferd, motivasjon og trivsel og ikke minst helse og læring (Bergkastet, Duesund, Westvig, & Keeping, 2019) får for lite oppmerksomhet i skoledebatten. Alle disse elementene som nevnes her, må sees i sammenheng, da disse forskningsbidragene kan indikere at utdannere og utredere må bli mer bevisst på hva vi legger i de ulike sekkebegrepene, hvordan vi forstår eleven, og på hvilket grunnlag vi bygger vår kategorisering når vi oppfatter at barn og elever ikke mestrer.

En analyse av hvordan og på hvilke måter fenomenet konsentrasjonsvansker benyttes og forstås, hvordan det anvendes, dets eksistens og egenskaper i lys av vitenskapsteori, viser dets kompleksitet. Dette tydeliggjør viktigheten av å ha en reflektert bevissthet når vi anvender beskrivelser på elever. Det kan også se ut til at en unyansert oppfatning blant lærere flyttes videre til hvordan operasjonaliseringene skjer i PPT, og dette definisjonsvalget kan da påvirke forskningsmessige utfall og resultater, slik også Molden (2012) kommer frem til i sin drøfting av begrepet funksjonshemming. Det er selve begrepets innhold og dets virke vi ikke må ta for gitt (Steinholt, 1995) når vi anvender et folkelig begrep i dialog med hverandre, både skriftlig og muntlig.

«Oppfatning» er et bevisst ord som går igjen i alle de fire artiklene. Det å lete etter like og ulike og ikke minst overraskende oppfatninger av et begrep er å finne felles og avvikende trekk (Larsson, 1986) som kan si noe hvor komplekst et begrep arter seg. Det er også oppklarende med tanke på videre organisering og forståelse av denne

voksende gruppen elever som defineres med denne beskrivelsen på ungdomstrinnet (Knudsmoen et al., 2011).

Med hensyn til undervisningsforslag er tilpasset opplæring det majoriteten av aktørgruppene foreslår. De individuelle forslagene uteblir. Lærerstudenter og lærere på ungdomstrinnet nevner at all tilrettelegging må gagne alle elevene i klassen, men segregert undervisning benyttes ved de seks skolene som er med i denne undersøkelsen. Dette mener de erfarne lærerne er lite ønskelig, men de har ikke andre alternativer å benytte på grunn av manglende tid. De erfarne lærerne benytter de nasjonale prøvene for å dokumentere elevenes faglige utvikling. PPT mener at de pedagogiske rapportene fra lærerne er bedre enn tidligere.

Oppsummert viser analysene at aktørene mangler forslag til hvordan de vil tilpasse undervisningen for denne elevgruppen. Resultatet er å segregere i mindre grupper, og dette er noe spesialpedagogene ved ungdomsskolene synes kan være problematisk da samarbeid med faglærer om å inkludere eleven tilbake igjen i klasserommet uteblir. Så hva betyr dette? Det kan se ut for at både det å gi tid til utdannere og å løfte en ryddig debatt på hvordan vi forstår dagens segregerte tilbud, er en nødvendighet for de som faller inn under store unyanserte elevbeskrivelser da dette ikke gagnar eleven.

5.1 Hvordan innholdet i et begrep viser hvilken fagtradisjon du oppfatter eleven ut fra

Å vitenskapeliggjøre et folkelig begrep (Methi, 2015), som konsentrasjonsvansker kan oppfattes å være, er en utfordring. Vår opplevelse av dagligdags begrep kan sees på som selvfølgeligheter som ikke trenger noen form for bevisstgjøring eller teoretisering. Ifølge Wittgenstein (1975) lærer vi ikke språk og begreper uavhengig av andre aktiviteter. Å lære språk er å lære å beherske den omgivende sosiale virkelighet, og det skjer innenfor en sosial kontekst. Språket er en del av vår livsstil, og det er kontekstuel bestemt. I et språkspill lærer vi hva som er felles, og i denne sammenheng belyses hvordan utdanning påvirker hvordan vi oppfatter ett og samme fenomen. Det må

derfor alltid betraktes i lys av situasjonen vi står i, og hvordan dette vil arte seg forskjellig fra fagdisipliner så vel som sosiogeografiske forskjeller. Når begrepets innhold er forstått, vil en se at begrepet har familielikheter, eller som Wackerhausen (2004) skriver, begrepet har en historie, en opprinnelse, som han kaller «mødre og fedre» (s. 33). Dette kan også være mer kulturbetinget enn jeg tenkte før prosjektet startet. Det å skoleres innenfor en utdanning for så å praktisere kunnskapen innenfor en yrkestittel, dannes videre i den kulturen du agerer innenfor. Analyser av de tre ulike aktørgruppene danner et enda klarere bilde av hvordan utdanningsbakgrunn kan påvirke hvordan man oppfatter en elev. Det som er kritisk, er å benytte innholdsrike og operative begreper i utredningsarbeid uten å klargjøre hvordan og hvorfor denne beskrivelsen benyttes. Dette fordi den påvirker omtale og samlende oppfatninger av en elev, i utredning og i førende tekst i oppmeldingsmaler. Jeg valgte å samle inn data fra utredere og undervisere for å få en klarere forståelse av hvorfor, hvordan og hva det handler om, da begrepet benyttes i økende grad på elever som har utløst enkeltvedtak på én til fire timer i uken (Knudsmoen et al., 2011; Stray, 2013). Da var det avgjørende å få frem hvilke oppfatninger de har av denne elevgruppen, hvordan de anvender begrepet på elever, og hvilken tilrettelegging som benyttes i møte med denne elevgruppen. Kunnskapen jeg nå sitter med etter intervju- og analysearbeidet, er at innholdet i begrepet styres av ulike faktorer blant de ulike aktørene. Å få klarhet i hvordan sisteårs lærerstudenter, lærere og rådgivere danner en forståelse, har fått frem indikasjoner på at utdannere og utredere må bli mer bevisste når de benytter de generelle beskrivelsene på elever, da det viser seg at begrepets innhold varierer mellom utdannere og utredere.

Mangelen på klare kriterier for hvordan et fenomen oppfattes, kan være årsaken til at det personlige skjønnet til hver enkelt PP-ansatt er forskjellig. Dette er et avgjørende funn, da de vurderinger som gjøres (Knudsmoen et al., 2011), kan gi ulike utfall avhengig av hvem som utreder. Hvis en da også velger kartleggingstester ut fra hva man tenker er korrekt, vil dette påvirke resultatene i kartleggingstestene? Dette er det

som bør forskes videre på. Analysene viser at begrepet konsentrasjonsvansker benyttes unyansert og kan gi tilfeldige utfall avhengig av hvem som er saksbehandler, og hvilken fagfordypning en lærer har, fordi innholdet i begrepet kan påvirkes av dette. Videre viser analysene at lærere og spesialpedagoger oppfattet at konsentrasjonsvansken blant annet kunne skyldes udiagnostisert ADHD. Det vil da være av interesse å se dette opp mot Hannås (2010) sin forskning, hvor hun har intervjuet unge som har hatt denne diagnosen over tid, og hvordan omgivelsene og de ble bevisst på utfordringene som følger med det å leve med oppmerksomhetssvikt, impulsivitet og hyperaktivitet. En samlet oppfatning ut fra aktørenes beskrivelser er at dette er elevrelatert. Med hensyn til det å forklare begrepet opp mot en elev, var det mange historier fra klasserommet, og da spesielt fra de erfarne lærerne. Lærerstudentene var også klasseromsforklarende, mens psykologene snakket om fenomenet innenfor et diagnosespekter og forklarte det ut fra en organisk forstyrrelse. Spesialpedagogene så på fenomenet ut fra en vanskeforståelse og forklarte det ut fra generelle lærevansker. Kuhn (2002) mener at grupper med ulik fagtradisjon bruker de samme ordene, men innholdet i ordene har forskjellig betydning. De tilhører forskjellige lingvistiske tradisjoner, og av den grunn også forskjellige «forklaringssamfunn» (Steinsholt, 1995, s. 48). Fagmiljøene medisin og psykologi kommer fra ulike fagtradisjoner, men i møte med begrepet konsentrasjon anvender disse to tradisjonene hovedsakelig en felles kognitiv forståelse. Innenfor kategorien konsentrasjonsvansker er det en hel rekke underkategorier som også kan forstås som anomalier (Kuhn, 2002). Hvis anomalier dukker opp regelmessig og over tid uten at forskersamfunnet løser problemene eller tilpasser det paradigmet på en tilfredsstillende måte, vil usikkerheten og mistilliten til paradigmet øke, og behovet for endring bli påtrengende. Da vil mangler på konsistens og sammenheng innen og mellom fagtradisjoner bli fremtredende. Samarbeid mellom etater tas opp i Meld. St. 6 (Kunnskapsdepartementet, 2019) og i Nordahl og medforfattere (2018), og det kommer også frem her at PPT bør være tettere på skoler som trenger mer kunnskap og veiledning der elever trenger tettere oppfølging. Det å isolere en oppfatning om en

elevs konsentrasjonsvanske kan på sikt låse en hjelp som i verste fall ikke gir et korrekt bilde av elevens utfordringer.

Når det gjelder utdanningsbakgrunnen til faglærerne på ungdomstrinnet og sisteårs lærerstudentene, viser analysene videre at lærerstudenters fagfordypning skiller ulike oppfatninger om en ukonsentrert elev tydeligere enn de erfarne lærere da studentene er mer samlet i sin forståelse av en elev med konsentrasjonsvansker. Studentene tilhører en felles lingvistisk tradisjon selv om en kan tolke realfagsstudentenes svar som mer operative og elevsentrerte enn svarene fra studenter med fordypning i humanistiske fagvalg. Studentene med humanistiske fagvalg har rikere beskrivelser av eleven med konsentrasjonsvansker. Det kan også se ut til at sisteårs lærerstudenter er mer samlet i sine beskrivelser av selve konseptet, mens den erfarne læreren i større grad påvirkes av kollegaer i praksis (Junge, 2013) slik at det dannes en mer felles oppfatning av eleven som oppfattes å ha konsentrasjonsvansker. Et eksempel på dette er tidsaspektet som trekkes inn hos den erfarne læreren. Følelsen av å ikke ha tid, ikke strekke til, ikke komme over alle elevene er noe som skinner igjen i dybdeintervjuene med dem som har lang fartstid i ungdomsskolen. Dette er et punkt som også er relevant å se nærmere på, da dette punktet er noe jeg selv forventet skulle bli nevnt av aktørene. Tid i denne sammenhengen bør forskes videre på, da spørsmål om hva dette skyldes, hvordan dette erfares, og i hvilke sammenhenger tidsaspektet melder seg, kan gi noen klarere føringer for forslag til en bedre organisering. Sisteårs lærerstudenter benytter ideologiske, politiske begreper i større grad enn de erfarne lærerne. Et eksempel på dette er utsagn som at «vi må tilpasse opplæringen». Ingen av studentene forteller hvordan de vil tilpasse, men her er de erfarne lærerne tydeligere, og da spesielt på det som ikke er godt nok. Dette kan også forstås i lys av politiske offentlige føringer om å få ned omfanget av spesialundervisning i grunnskolen, og at pedagogene selv skal tilpasse opplæringen etter opplæringsloven § 1-3. Uthus (2019) har sett på akkurat dette temaet og argumenterer for at det må bli slutt på de negative mytene om spesialpedagogikken som individfokusert, at den bøtter

på feil, at den er oppskriftspreget og til ingen nytte (Barneombudet, 2017), og at antallet som mottar spesialundervisning, er for høyt (Nordahl et al., 2018). Uthus (2014) finner at spesialpedagoger heller inntar rollen som inkluderingsagenter, noe som også kom frem i intervjuet med de to spesialpedagogene i artiklene 3 og 4. De ønsket å få eleven inn igjen i klasserommet, men følte at faglærerne ikke ønsket dem der. Den løfterike spesialpedagogikkens svøpe kan også gå på bekostning av en spesialpedagogs verdigrunnlag (Befring, 2016). Det å oppfatte en elev med en konsentrasjonsvanske uten å se omkringliggende faktorer, kan bidra til å begrense elevens utvikling (Befring, 2014).

Det å løfte frem en forståelse av at språket vi benytter, gir et bilde av menneskets erfaringer, er noe Wittgenstein var opptatt av. I Wittgensteins senere forelesninger sier han at ordene har de meningene vi har gitt dem, og vi gir dem mening ved hjelp av forklaringer. Dette betyr at ordene har en historie og er i forandring avhengig av hvilken skoloring eller situasjon en står i. Jeg hadde en oppfatning om at eleven er i forandring, men ide eleven oppfattes med en konsentrasjonsvanske, oppstår det en form for stillstand (Valle, 2014) rundt eleven. Hvis min oppfatning er riktig, må fenomenet konsentrasjonsvansker bygge på en enighet om at utredere og undervisere har en felles oppfatning. Ett av Wittgensteins (1997) fokus var hvordan mennesker kommer frem til og deretter opprettholder begrep gjennom språkspill. Hva som oppfattes som sant eller usant? I lys av praktisk teori og Wittgensteins tanker om hva ting betyr, skjer ikke dette bare gjennom private erfaringer, men mellom mennesker. Språket er skapt av mennesker og får sin mening gjennom delt og felles bruk, enten den læres fra en bok eller gjennom samhandling mellom foreldre og barn.

Språkspill handler ifølge Wittgenstein (1997; 2005) om at kommunikasjonen til en viss grad er en regelstyrt aktivitet, hvor reglene utvikles og opprettholdes av dem som spiller spillet. I dette tilfellet kan det se ut til at våre aktører med noenlunde samme utdanning hadde regelstyrte aktiviteter knyttet til hvordan de beskrev eleven. Vitenskapen er ett eksempel på et språkspill, ettersom ulike former for vitenskap har

spesifikke definisjoner, prosedyrer og kriterier som deltakerne forventer å følge. Dette styrer hvordan de spiller spillet. Wittgensteins (1997; 2005) eksempel på dette er at mennesker samhandler med hverandre ved hjelp av språk. Ordet konsentrasjonsvansker utløser handlinger – dette blir en form for «mening i kontekst». Det er operativt, da det kan utløse ressurser til skoler som kan gagne elevens undervisning. Implikasjonene av hva vi gjør med hverandres ytringer, er relatert til hva vi ønsker å formidle. Det skrevne ordet har også denne effekten. I oppmeldingsmalene som benyttes av lærere, er også begrepet konsentrasjons(vansker) benyttet. I ICD-10, som beskriver kriterier innenfor psykiske diagnoser, har begrepet konsentrasjonsvansker status som oppklarende eller forklarende. Wittgensteins språkspill kan derfor hjelpe oss med å se hvordan spesifikke kommunikasjonsmønstre har spesifikke formål ved at de legger konkrete føringer for hvordan vi snakker og skaper mening. Disse mønstrene hjelper oss også med å gi oss en virkelighetsforankring, en form for *visshet* (Wittgenstein, 2005).

Når vi finner mening i det vi gjør, vises det i handlingene våre, og utførte handlingsforløp gir oss mulighet til å gjøre vurderinger av våre handlinger. Det handler med andre ord ikke om at aktørene ut fra sine oppfatninger benytter begrepet korrekt, men hva det er et mønster av (Luntley, 2003, i Lock & Strong, 2014). Når denne samlede analysen viser ulik oppfatning blant psykologer og blant lærere, bør det avklares mellom partene hvordan eleven oppfattes av de ulike aktørene når tilrettelegging i undervisning og oppmelding og sakkynndighetsvurderinger utarbeides for eleven.

Svakhetene med disse funnene er at de ikke automatisk kan generaliseres til alle lærere og rådgivere i Skandinavia. Analysene kan kun si noe om dette utvalget. Samtidig er denne typen forskning viktig for alle utdannere som jobber med elever, da det starter en bevisstgjørende prosess i oss som profesjonsutøvere. Det å benytte forklaringer på elever uten å snakke et felles språk om hva vi legger av betydning i det vi sier, og hvordan, får konsekvenser for mottaker, som i dette tilfellet er eleven.

5.2 Gutter som beskrives med konsentrasjonsvansker i klasserommet

Når konsentrasjonsvansken settes i sammenheng med eleven, beskriver aktørene en gutt med ADHD, en gutt med relasjonelle vansker eller utagerende atferd som forstyrrer de andre medelevene i klasserommet. Ifølge de erfarne lærerne og rådgiverne kunne konsentrasjonsvansker også være lærevansker. Jeg oppfatter at lærerne og psykologene tenker innenfor kategoriene vansker og diagnoser og har flere svar enn spørsmål i sin tilnærming. Denne påstanden kan sees i lys av lærerstudenters svar opp mot svarene fra rådgivere og erfarne lærere. Lærerstudentenes svar er rikere, selv om svarene ikke rommer at konsentrasjonsvansken kan skyldes problemer relatert til hjemmet. Gutten som er utagerende, vises også statistisk i form av hvem som mottar spesialundervisning. Ved tolvårsalderen hadde 5,4 prosent av norske gutter og 2,1 prosent av norske jenter blitt registrert med diagnosen hyperkinetisk forstyrrelse i spesialisthelsetjenesten. Tall viser at 4 prosent av guttene og 2 prosent av jentene fikk behandling med sentralstimulerende legemiddel mot hyperkinetisk forstyrrelse (ADHD) (Folkehelseinstituttet, 2018). Denne diagnosen kjennetegnes av høyt aktivitetsnivå, oppmerksomhets- og konsentrasjonsvansker og dårlig impuls kontroll, ifølge diagnosemanualen ICD-10. Mistanke om hyperkinetisk forstyrrelse er en av de vanligste diagnosene blant guttene. I 13-årsalderen og fremover er *hyperkinetisk forstyrrelse, atferdsforstyrrelser, autismspekterforstyrrelser og konsentrasjonsvansker* hyppig brukt på gutter. For jenter over tolv år er *angst- og depresjonslidelser* de vanligste diagnosene (NOU 2019: 3, s. 85).

Hvilken utdanning i hvilke fag og hvor lang praksis en lærer har, kan vise seg å ha en innvirkning på hvordan en oppfatter eleven. NOU (2019: 3) viser til at svakt presterende elever kan heve sine prestasjoner ved hjelp av godt tilrettelagt undervisning, og det å få anledning til å bruke lengre tid gjennom et ekstra skoleår har vist seg å ha positive effekter spesielt på gutter. Hvis målet kun er å få opp karakternivået til gutten, kan intensivundervisning heve prestasjonene tidlig i

opplæringsløpet, mens tilleggsundervisning i ferier kan være nyttig for eldre elever. Så var det dette med selve obligatorikken som det 13-årige løpet representerer. Dette er noe en bør se nærmere på, da det å forvente og håpe fremfor å inspirere til kunnskap gjennom dedikerte lærere kan vise seg å gi en god start for elever i den 13-årige skolen. Flere forskere (Chang, 2013; Skaalvik & Skaalvik 2019; 2016; 2012) har sett på hva som ligger bak når lærere blir utbrent og stresset, og de konkluderer med at en må se på hva som vekker negative relasjoner mellom lærer og elev. Å fokusere på hvordan en lærer regulerer atferden sin, oppfatter situasjonen og agerer i møte med en elevs negative atferd, kan bidra til økt kunnskap om hva problemet bunner i (Valle, 2014). Videre vektlegging av temaet relasjonskompetanse i lærerutdanninger må også handle om å forstå hvorfor en elev agerer som han gjør (Drugli, 2013; Hvidsten, 2014; Skaalvik & Skaalvik, 2019), og å se sin egen rolle som kunnskapsformidler i møte med eleven. Forskning har dokumentert at karakterpresset blant ungdomsskoleelevne kan utløse skuffelser, stressrelaterte symptomer og opplevelse av manglende mestring (Øgård-Repål, Strand, & Karlsen, 2017).

5.3 Undervisning av en elev med konsentrasjonsvansker

Ingen av de erfarne lærerne nevner at konsentrasjonsvansken kan ha noe å gjøre med undervisningskvaliteten som gis fra dem, noe som samsvarer med forskning fra Ljusberg (2010). De beskriver et spekter av reaksjoner som eleven kan ha i timene. Disse strekker seg fra det å melde seg ut eller gå inn i sin egen verden til det å være bråkete og forstyrrende. Både rådgivere og lærerstudenter og erfarne lærere foreslår en generelt tilpasset opplæring for hele klassen når de har elever som de oppfatter har konsentrasjonsvansker i klassen. Dette er i tråd med opplæringsloven § 1-3 og andre offentlige politiske styringsdokumenter som Kunnskapsdepartementet publiserer årlig. Aktørene foreslo en generelt tilpasset opplæring til elever som hadde konsentrasjonsvansker, men de fortalte at elever som ikke klarte å følge ordinær undervisning, ble segregert. Dette kan fortelle oss at elevmassen på 20–25 prosent får manglende tilrettelegging (Nordahl et al., 2018). Det å samle konsentrasjonen om tema

som det blir undervist i, er krevende, og desto mer krevende hvis en ikke forstår sammenhengen i det som blir formidlet. Så konsentrer deg, da! Dette er noe vi forventer av elevene våre. Har de lært hvordan de kan konsentrere seg, hvilke kriterier som skal til for å få en optimal undervisningsøkt for akkurat dem, og i så fall, hva sier forskning om dette? En generelt tilpasset opplæring på systemnivå oppfattes som krevende å gjennomføre for en lærer, da det alltid vil være et mangfold av elevers prestasjonsnivå i klasserommet. Det ideologiske begrepet tilpasset opplæring er løsningen når det gjelder tilrettelegging, ifølge lærerstudentene, men det nevnes ikke i samme grad i intervjuer med de erfarne lærerne. Tolærersystem kombinert med segregert undervisning eller inndeling i mindre gruppeundervisning er det de forteller om, men de ønsker å tilpasse undervisningen for eleven i klasserommet sammen med sine medelever.

Hvordan faglærerne på ungdomstrinnet legger opp en undervisningsøkt, er kanskje likt. De begynner med å gå igjennom leksene elevene hadde, for så å sette elevene sammen i grupper med et nytt tema som gruppene skal jobbe med. Avslutningsvis går de igjennom et nytt tema med påfølgende lekser. I spørsmål om årsaker til en elevs manglende konsentrasjon var lærerstudentene innen samfunnsfag, kunstfag og andre humanistiske fag tydeligere på at deres egen rolle som underviser kunne spille inn. Denne forklaringen var noe manglende hos lærerstudenter innenfor realfagsfordypninger. De nevnte ikke sin egen undervisningsrolle som en mulig forklaring når en elev ble oppfattet å ha konsentrasjonsvansker. De var som nevnt mer samstemte med faglærerne på at dette handlet om elevens evner. Ser en på den nye læreplanen publisert i november 2019, vil en se at realfagene, for eksempel matematikk fra første til tiende trinn, vektlegger at elevene skal bli gode problemløsere og oppdage sammenhenger gjennom dybdelæring og forståelse i faget. Dette skal tilpasses et samfunn og arbeidsliv i stadig endring. For å få dette gjennomført blir det færre emner per trinn, slik at alle elever får tid og anledning til å lære seg disse godt (Utdanningsdirektoratet, 2020). Dybdelæring kan også handle om dybdeundervisning

(Østern, Selander, & Østern, 2019), da det å tilrettelegge for dybdelæring påvirker hvordan undervisningen gjennomføres. Ser en på de erfarne lærernes undervisningsoppsett for hver time, kan dette minne om en undervisning som vektlegger en kognitiv læringsprosess, da det bygger på å memorere, repetere, reflektere, analysere og metareflektere avslutningsvis (Østern, Selander, & Østern, 2019). Dette programmet kan passivisere i egen læring. Derfor bør den performative læringsprosessen også tas høyde for i undervisning. Denne prosessen vektlegger i større grad det å gjøre, bevege, samhandle, skape, uttrykke og agere. Det er med andre ord ikke lenger bare elevens kognitive egenskaper som er i fokus, men også det skapende og det å bruke hele sanseapparatet i undervisningen, ifølge Østern, Sellander og Østern (2019).

De erfarne lærerne vurderer det også slik at elever med konsentrasjonsvansker har sosiale utfordringer som kan vise seg i friminuttene. Lærerne forteller at elevene ofte kompenserer ved at de for eksempel er gode i en sport eller har en annen kvalitet som gir status i vennegjengen. Det at elevene trakk frem et område de var gode i, forteller om et ønske om å mestre noe innenfor skolens rammer. De erfarne lærerne registrerte dette, men ingen nevnte at dette kunne utnyttes i forbindelse med sitt eget fag. Det som skjer i klasserommet, og det som skjer i friminuttet, er adskilt i beskrivelsene fra de 13 lærerne på ungdomstrinnet.

Spesialundervisningen i skolen er blant annet regulert av opplæringsloven § 5-1, som samsvarer med den *relasjonelle forståelsesmodellen* (Haug, 2016, s. 28). Denne paragrafen handler om at elever som ikke får utbytte av ordinær undervisning, gis en rett til spesialundervisning. Rønning (2017) har gjort forskning innenfor prosjektet Ny GIV, som ble igangsatt for å styrke elevens ferdigheter iblant annet matematikk, norsk og engelsk ved intensivopplæring på tiende trinn. Det som kom frem i analysen, var at lærerne mente at innholdet i det elevene skulle lære, var for abstrakt for noen elever, og at lærerne hadde manglende kunnskap når de skulle tilpasse opplæringen ut fra den enkelte elevs behov. Videre mente lærerne i denne undersøkelsen at skolen ikke klarte

å følge opp denne elevgruppen på en god nok måte, og at lærerne manglet argumenter for å begrunne elevenes faglige evner i lesing og skriving, men ikke i matematikk (Rønning, 2017).

Aktørgruppene i denne undersøkelsen foreslår tilrettelegging på systemnivå ut fra argumentet om at alle i klassen vil lære noe av tilretteleggingen hvis en elev er ukonsentrert eller oppfattes å ha konsentrasjonsvansker. Denne tilnærmingen kan skyldes en segregasjonspolitik som har vært førende siden Blom-utvalgets arbeid i 1970. Blom-utvalget ønsket klarere integrerte føringer i skoleløpet for elever med nedsatte funksjoner. 1970- og 1980-tallet kalles et vendepunkt i spesialpedagogikken (Befring, 2014). Loven om spesialskoler ble opphevet i 1975, og de statlige spesialskolene ble avviklet i 1992. Befring (2014) mener at det sentrale i inkludering som skolebegrep er at det setter søkelys på barn og unges opplevelse av å være anerkjent og verdsatt som likeverdig deltaker. Selv om spesialskoleloven ble opphevet og de statlige spesialskolene ble lagt ned, eksisterer det kommunale og private spesialskoler og spesialavdelinger ved mange skoler (Agenda Kaupang, 2017). Dette kommer tydelig frem i intervjuene med lærerne på ungdomstrinnet, da det å ta ut en elev til gruppeundervisning var en løsning som ble benyttet ved de seks skolene som var med i denne undersøkelsen. NOU (2019: 3) nevner at tiltak som i stor grad segregerer og/eller virker stigmatiserende på elevgruppen, viser mindre positive resultater. Dette gjelder spesielt hvis kvaliteten på undervisningen i gruppene oppfattes som lite god, og hvis elever blir låst til en gruppe med svakt presterende medelever. Dette samsvarer med det som kommer frem i dybdeintervju med spesialpedagogene som jobbet i segregerte grupper på ungdomstrinnet. De fortalte at de ikke hadde tid til å møte alle elevene i gruppen, da alle hadde utfordringer som krevde tett oppfølging. En felles undervisning i disse gruppene var med andre ord ikke inkluderende (Hvidsten & Wilhelmsen, 2019). Denne todelingen mellom systemrettet og individrettet tilrettelegging må utfordre da en lærer trenger å kunne benytte begge former til det beste for sine elever.

Det som bør forskes videre på, er en lærers vurdering av egen undervisning og hvilke faglige forventninger en har til den enkelte elev ut fra hvordan en tilrettelegger for læring. Dette begrunnes med at data fra de tre aktørgruppene i hovedsak har en individrelatert forståelse av hva en konsentrasjonsvanske kan skyldes. Lærerens evne til å formidle kunnskap eller måten undervisningstimene er lagt opp på, er ikke nevnt som faktorer for en elevs manglende konsentrasjon. I stortingsmelding 6 foreslås det å nedsette et ekspertutvalg som, basert på at skolebidragsindikatorene viser store forskjeller i elevenes læring fra skole til skole, komme med anbefalinger om hvordan skoler som bidrar mindre til elevenes læring enn det vi kan forvente, kan bli bedre (Kunnskapsdepartementet, 2019). Da bør kommende ekspertutvalgsgruppe ta høyde for funn fra denne forskningen da de ser ut til å samsvare med tidligere forskning.

Nye utredninger peker på at ekskludering og segregering øker, til tross for prinsippet om inkludering (Bachmann et al., 2016; Nordahl et al., 2018; Wendelborg, Kittelsaa, & Caspersen, 2017). Kritiske røster til individuell tilrettelegging og det å gi elever en opplevelse av å ikke strekke til, er godt dokumentert, men gjør vi ikke denne voksende elevgruppen en bjørnetjeneste ved å være for generelle i hvordan vi tilrettelegger for kunnskapstilegnelse? En samlet analyse av disse informantene viser at PPT vil tilrettelegge ut fra systemiske tiltak, lærerstudenter vil tilrettelegge ut fra systemisk tilrettelegging, mens lærere med lang erfaring fra ungdomstrinnet segregerer eller setter inn mindre undervisningsgrupper for dem som ikke klarer å følge undervisningen.

Oppsummert kan dette indikere at en elevs konsentrasjonsvanske ifølge de erfarne lærerne forklares som noe som kan være relatert til elevens evner, andre medelever eller problemer i hjemmet. Videre forskning på hvordan formidling av kunnskap påvirker elever i ulike fag, vil være av betydning – både det performative aspektet ved formidling av kunnskap og den organisatoriske rollen ved skolen (Hermansen, Lorentzen, Mausethagen, & Zlatanovic, 2018; Østern et al., 2019). Det er min påstand at dette bidrar inn i hvordan en elev oppfatter seg selv i de ulike fagene. Hvem læreren

er, og hvilken rolle han/hun har på sin arbeidsplass, kan påvirke elevens konsentrasjon for å nå læringsmålene (Aspfors & Valle, 2017; Valle, 2014; Westrheim, 2004). Ut fra dette perspektivet er det nødvendig at skolens ansatte har et bevisst forhold til hvordan en kan forstå sin egen posisjon som kunnskapsformidler, hvilken innvirkning dette har på mottakeren (eleven), og hvordan en kan benytte råd og et tettere samarbeid med spesialpedagoger og rådgivere fra PPT i klasserommet. Hvis en ikke er bevisst på hvordan lærerrollen påvirker eleven, kan dette ubevisst føre til en undertrykkende relasjon til enkeltelever og elevgrupper (Freire, 1999; Westrheim, 2004). Junge (2013) kommer frem til at lærernes praksisnære samtaler og manglende bruk av faglige begreper er noe som går igjen. Dette er i tråd med en utbredt oppfatning om at den spesifikke førstehåndserfaringen har forrang fremfor mer generelle teoretiske forklaringer og prinsipper (Kvernbekk, 1999, 2001; Postholm, 2010). Tidligere forskning på førstehåndserfaringen kom frem da ungdomsskolelærerne skulle beskrive hvordan de oppfattet en elev med konsentrasjonsvansker. De erfarne lærerne ga praksisnære beskrivelser som handlet om hendelser i undervisningen der en elev, og da som oftest gutter med ADHD eller relasjonelle vansker, utagerte. Så hvordan oppfatter da elevene selv å ha en konsentrasjonsvanske i undervisning? Dette fokuset er noe jeg ønsker å se nærmere på.

Ljusbergs (2010) intervjuer med ti elever mellom ti og tolv år som ble oppfattet med konsentrasjonsvansker svarte at de hadde problemer med å lytte, vansker med tale, var rastløse og hadde vansker med konsentrasjonen i undervisning og at de hadde en atferd som gjorde at de ikke var særlig godt likt blant medelever. Samtidig viser undersøkelser fra Poulou (2017) at aktive og positive lærere med høy utdanning har mindre støy i undervisningen. Læreren er med andre ord en viktig rollemodell som bidrar til å forme elevene gjennom sin utførelse i klasserommet (Nizielski et al., 2012). Hvordan en lærer regulerer, oppfatter situasjonen og agerer i møte med en elevs negative atferd (Denham et al. 2012), kan bidra til om de fremstår som tydelige og

robuste lærere som behersker urolige klasser fremfor en stresset lærer som danner negative relasjonsmønstre mellom lærer og elev (Chang, 2013). Videre arbeid med å ruste opp lærere handler også om å forstå hvorfor en elev agerer som han gjør.

Ved baseskolen i denne undersøkelsen ble det satt inn fem lærere med opptil 90 elever i et rom som er formet som bokstaven T. Da Melands (2015) forskning på hvordan transparent arkitektur påvirker lærere i undervisningen, kommer det frem at lærere bekymrer seg mest over elever med konsentrasjonsvansker og elever som glemmer seg bort i undervisningssituasjoner. Arbeidsro rundt egen læring og å lære betydningen av å regulere egne aktiviteter er en nødvendighet for alle elever. Dette utfordrer store klasser på opp til 30 elever med en lærer. Aktørene i denne undersøkelsen som jobber ved baseskolen, forteller at de har innføring i hvordan elevene skal bevege seg og agere i baserommet når de begynner på åttende trinn. Hvis elevene ønsker og lærere ser behovet, tar de dem med ut i det såkalte stillerommet. Men andre ord mente disse to aktørene at god innføring i regler og mulighet for å benytte et mindre rom ville gagne også denne elevgruppen. Jeg oppfatter at flere lærere i hver klasse, kan berike både lærere og elever. Når det gjelder segregert undervisning, er dette noe de seks skolene gjennomfører, da det å ta elever ut i stillerom eller benytte segregert undervisning, innehar felles kriterier. Groth (2007) intervjuet elever som gikk på en inkluderende skole og ble segregert i enkelttimer for å få ekstra hjelp. Alle de seks elevene mente det var godt å få ekstra hjelp, men de følte det gikk ut over selvfølelsen å bli tatt ut av fellesskapet. Dette er noe den aktuelle aktørgruppen også nevner som en utfordring for elevene, men ingen av de erfarne lærerne (N = 13) eller siste års lærerstudenter (N=80) hadde andre forslag til tilrettelegging for denne elevgruppen.

Oppsummert har aktørenes handlinger en omfattende innvirkning på det som skjer i klasserommet, og på kvaliteten i samspillet mellom lærer og elev (Aspfors & Valle, 2017; Valle, 2014). En videre tilrettelegging i klasser på opptil 30 elever er at det bør innføres to-lærersystem, men da må en benytte en lærer med spesialpedagogisk kompetanse innenfor de individuelle utfordringene som elevene har på hvert trinn. Det

paradoksale er at lærerne på ungdomstrinnet hadde skolering i faget de underviste i, men den spesialpedagogiske kompetansen ble ikke skreddersydd inn mot elevgruppen som ble anbefalt undervist i segregerte grupper. Satsing på flere videreutdanningstilbud som gir dybdekunnskap om ulike vansker og diagnoser, og ikke minst de unyanserte beskrivelsene som benyttes i praksis og i oppmeldingsrutiner er viktig for elevene våre fremover. De spesialpedagogiske tema må med andre ord tydeligere frem i den femårige lærerutdannelsen og dette rådet samsvarer også med anbefalingene fra Nordahls (2018) ekspertutvalg.

5.4 Oppmelding av elever med konsentrasjonsvansker: Hvordan arter det seg, og hva må vi være mer bevisst på?

Både i Storbritannia (Grieg et al., 2019) og Norge (Nordahl et al., 2018) blir PPT kritisert for at tiltakene ikke er godt nok tilpasset det som skjer i klasserommene, og at ekspertkunnskapen i stor grad blir brukt til å gi for generelle råd, fordi rådgiverne også må ta hensyn til manglende tid i kombinasjon med for dårlig kjennskap til de lokale kontekstene (Greig et al., 2019; Law & Woods, 2019; Nordahl et al., 2018). En kan stille spørsmål ved om kompetansen de ulike rådgiverne har, blir utnyttet godt nok slik systemet er bygget opp i dag. Lange ventelister og tilbakemeldinger på individrettede søknader uten tid til å jobbe systemrettet over tid er argumenter som går igjen i denne undersøkelsen og i tidligere forskning, både nasjonalt og internasjonalt.

Da utdanning kan påvirke hvordan en elev med konsentrasjonsvansker oppfattes, kan en løsning i utredning og sakkyndighetsarbeidet rettes mot *multi agency*, som er et støttesystem som jobber tverrfaglig til det beste for eleven (Nordahl et al., 2018).

Det som går igjen i alle de tre aktørgruppene, er akkurat det at deres faglige bakgrunn farger deres syn på elever som oppfattes å ha konsentrasjonsvansker. Når det gjelder oppmelding og utredning, var dette noe som ble ført i pennen av team på skolene. Rådgiverne i PPT benyttet utredningsmaterieell ut fra sin faglige bakgrunn og testet eleven som oftest ved sentrene. Hvis en lærer oppfatter at en elev har

konsentrasjonsproblem, forflyttes dette videre til skoleteamet som skriver søknaden til PPT, der rådgivere igjen tar sine tester på grunnlag av disse beskrivelsene og med utgangspunkt i sin skolering. Dette kan bidra til et selvforsterkende system (Schön, 1987; Schön, 1991).

Proessen med å bli bevisst på hvordan begreper danner prosedyrer og regelstyrte føringer, gjør at jeg kjenner på en uro (Halås, 2017, s. 222). Faget spesialpedagogikk hviler på utøveres beskrivelser av elever som trenger spesialundervisning. Denne uroen jeg kjenner på, skyldes det jeg oppfatter som en uklarhet i håndteringen av elever i skolen som defineres med konsentrasjonsvansker. Grunnen til uroen bygger på både egne erfaringer og det som kommer frem i offentlige skriv, så vel som politiske føringer og hva forskning kan dokumentere. 25 prosent (OECD, 2012; Nordahl et al., 2018; Kunnskapsdepartementet, 2019; Knudsmoen et al., 2011) av elevene forteller om uro i klassen (Duesund & Nilsen; 2013), problematiske hjemmeforhold som psykiske eller fysiske overgrep (Barneombudet, 2017; From, 2020; Killén, 2019) eller at familien er under fattigdomsgrensen. Vi ser stressrelaterte symptomer hos barn (Zachrisson & Dearing, 2014) og mobbeproblematikk på nettet, på skolen og/eller i hjemmet (Roland & Idsøe, 2001; Vaaland, Idsoe, & Roland, 2011; Wendelborg, 2019). Vi ser lærere som mangler spesialpedagogisk kunnskap, og som velger å segregere elever i mindre grupper (Haug, 2016; Haug, 2019; Nordahl et al., 2018). From med flere (2020) viser til at omsorgssvikt kan resultere i dårligere fysisk og psykisk helse og nedsatt konsentrasjon og innlæringsevne. Noen av de mentale skadene kan reverseres hvis de oppdages tidlig, ifølge forskning (Hart, 2011). Med riktig støtte kan de behandles og tilrettelegges for i skolen slik at eleven får en ny start i livet (Antonovsky, 2005).

På individnivå kan det foreligge en vanske eller en diagnose, og denne er PPTs utgangspunkt når sakkyndighetsarbeidet starter (Nordahl et al., 2018; Stray, 2013). Kritikken mot det individuelle perspektivet (Haug, 2016; Uthus, 2019) er godt dokumentert, men jeg tenker at det er helt nødvendig å tilrettelegge eller for den del

sette inn konkrete tiltak for en elev som ikke klarer å motta kunnskap i undervisning. Hvordan dette kan gjøres til det beste for eleven, er et annet spørsmål. Nordahls (2018) forslag til tiltak rundt denne problematikken handler om å sette inn spesialpedagogiske råd ved hver skole, og for elever med mer alvorlige diagnoser og vansker skal ekstern kompetanse komme inn for å veilede. Haugs (2019) innspill er at den spesialpedagogiske kompetansen må få en sterkere legitimitet og i større grad skreddersys inn mot brukerne, da vi ser at nedleggelsen av spesialskolene har gitt en økning i segregerte grupper i normalskolen. Det at det må foreligge et reelt problem før kompetanse settes inn, er noe som er mer komplisert å få snudd, men det er nødvendig. Effekten av tidlig innsats (Kunnskapsdepartementet, 2019) er godt dokumentert i Finland og kan hjelpe flere elever på sikt. Det er det motsatte vi opererer etter i dag. Spesialundervisning øker jevnt med klasseserier (Utdanningsdirektoratet, 2018), og da er det spesielt viktig å forebygge med spesialpedagogisk kompetanse i barnehage og skole. Det krever at denne typen kunnskap normaliseres, og ikke sees på som noe spesielt. Handlingsrommet (Schön, 1987;1991) til rådgiverne og lærerne må tette på eleven. Dette kan resultere i at ventetiden uteblir og eleven får hjelp tidlig i utdanningsløpet, uavhengig av diagnose eller vanskegrad. Slik systemet nå fungerer mellom skole og rådgivende organ, får dette en selvforsterkende effekt. Tett oppfølging og drøftende tilnærminger med flere lærere i skolen vil kunne kompensere for en rikere handlingskompetanse for alle parter.

Ved oppmelding av elever til PPT kan en oppfatning av elevens vansker forsterkes ut fra malene som benyttes. Dette kan påvirke det videre sakkynndighetsarbeidet som utføres av rådgivere. Dette kan påvirke henvisningsgrunnlaget fra lærerne til rådgiverne i pedagogisk-psykologisk tjeneste (Hvidsten & Valle, 2020 UV). Utdanningsforskningen har gjerne sett på det å styre en skole som kunnskap en tar for gitt, og behandlet denne typen enkeltvedtak ut fra en teknisk forståelse (Lindblad, Johannesson, & Simola, 2002). Flere hevder at offentlige dokumenter som for eksempel læreplaner er for tvetydige og ikke tas på alvor (Trippestad, 2009; Tommelstad, 2017). Ved siden av dette

har faget spesialpedagogikk vært satset på og hyppig tilbudt som et etter- og videreutdanningstilbud. Faget spesialpedagogikk har fått kritikk for at det er for fragmentert i sin tilnærming i lærerutdanningene. Rognhaugs (2014) ekspertutvalgte mente at de viktigste utfordringene som kom frem etter å ha intervjuet universitets- og høyskolesektorens ansatte i Norge, er opplevelsen av at spesialpedagogikk som fagfelt har lav prioritet fordi det ikke utlyses nok øremerkede forskningsmidler til denne faggruppen. Manglende satsing på faget spesialpedagogikk har ført til at det er få forskere innenfor hvert enkelt felt, slik at selve forskermiljøet er sårbart, og det er nødvendig å satse på å få bygget opp et nasjonalt og internasjonalt forskermiljø. Dette fører også til at det er vanskelig å få fagansatte med forskerkompetanse til universitets- og høyskolesektoren (Rognhaug, 2014).

Tross denne dokumentasjonen har 20–25 prosent av elevene våre behov for noe mer eller noe annet enn det som lærerne i skolen kan tilby (Nordahl et al., 2018). Denne gruppen er synlig og viser at de ikke klarer å henge med i utdanningsløpet. Konsentrasjonsvansker er et begrep som er hyppig brukt på elever i enkeltvedtak (Knudsmoen et al., 2011). Å få mer kunnskap om hvordan denne voksende gruppen elever med konsentrasjonsvansker oppfattes av lærere og rådgivere, er viktig ut fra den oppfatning at språket i hver vitenskap og fagtradisjon gir mening for de impliserte. Det å belyse begrepet som et fenomen har bidratt til å gi et bilde som er mer komplekst enn først antatt. Gjennom analysen av sisteårs lærerstudenter (N = 80), ungdomsskolelærere med lang erfaring (N = 13) og rådgivere ved tre ulike pedagogisk-psykologiske sentre (N = 7) anvendes konsentrasjonsvansker som et unyansert begrep i møte med elever som defineres med konsentrasjonsvansker. En kan risikere å sette inn tiltak som ikke samsvarer med elevens utfordringer. Slik det er nå, kan elevene være i en dobbelbinding (Bateson, 2000) fordi de ikke mestrer formen og strukturen som den kommunale skolen kan tilby. Det oppstår en form for tvang via skoleplikten til stigma når tilgangen til en elevrolle oppfattes å være utenfor rekkevidde (Berg, 2008). Elevene som mottar segregert undervisning, forteller blant annet om en snever

og lite sosialt akseptert identitet fra skolen, der kryssende forventninger gjør identitetsforhandlinger vanskelige (Mead, 1934). Ut fra skolepolitiske og økonomiske føringer oppfattes det viktigere å måle produktiviteten hos elever i fagene norsk, engelsk og matematikk, enn hvordan tilgangen til og tilretteleggingen av kunnskap gjennomføres og oppleves.

5.5 Videre tilrettelegging for denne elevgruppen

De nyutdannede lærerne, faglærerne og ikke minst rådgiverne anbefalte en generelt tilpasset opplæring til hele klassetrinnet hvis en elev ble oppfattet å ha konsentrasjonsvansker. Vil dette hjelpe en elev som sitter og lurere på hva det forrige ordet i setningen til læreren betyr? Data indikerer at ved oppmelding og utredning vil utdanningsbakgrunn blant både sisteårs lærerstudenter, erfarne lærere og rådgivere påvirke oppfatningene av en ukonsentrert elev, noe som kan bidra til en tilfeldig foreslått tilrettelegging for eleven. Hvordan utredere og undervisere sin individuelle kunnskap kan benyttes til det beste for eleven, er å ta høyde for avstanden mellom profesjonene. Deres oppfatninger, erfaringer og refleksjoner er bidrag som er av betydning for videre tilrettelegging i skolen, da disse analysene forteller at det er flere blinde flekker (Wackerhausen, 2008; Eriksen & Lyng, 2018) eller svake punkt i saksgangen når det skal henvises til PPT. De blinde flekkene kan bidra til sårbare overganger: Malene som benyttes, kan være førende for hva som skal fokuseres på. Man kan argumentere ut fra skårer på nasjonale prøver ved siden av muntlige beskrivelser av episoder i klasserommet. Det kan være manglende kommunikasjon mellom faglærerne og teamet før en henvisning til PPT gjennomføres. Hvem som gjennomfører søknaden med hvilken bakgrunn, kan farge oppmeldingsteksten. Hvordan rådgiveren oppfatter henvisningen fra skolen, påvirker hvilken tilrettelegging man lander på ut fra punktene i saksgangen. Det vil derfor være best for eleven at alle parter, det vil si foresatte med eleven, faglærerne og rådgiverne, snakker, observerer og kartlegger bredt før en eventuell henvisning gjennomføres, og da spesielt hvis det er vage symptomer på elevens problemområder (Molden, 2012; Pihl, 2010). Det vil da

være av betydning at faglærere benytter flere observasjonsmetoder for eventuelt å få kartlagt hva de vage symptomene hos eleven kan handle om, men da må en også få en forståelse av hvorfor eleven ikke mestrer. Derfor bør det settes av tid til at lærere og rådgivere i større grad deler erfaringer fra observasjoner, kartleggingstester og samtaler med eleven før en eventuell henvisning til PPT settes i verk. Dette kan gjennomføres ved at hvert team ved hver skole bestående av de aktuelle faglærerne til eleven og rådgiverne fra PPT samarbeider på skolene og er til stede i klasseromsundervisningen slik at de får et rikere helhetsbilde av eleven.

Hvis konklusjonen er at en henvisning er nødvendig, kan spesialpedagoger med aktuell fagkompetanse eller psykologer komme til den aktuelle skolen og gjennomføre en sakkyndig vurdering der, i stedet for å ta eleven ut fra sitt læringsmiljø og inn på et PP-kontor. Dette samsvarer med forslag fra Nordahls (2018) rapport og Eriksen og Lyng (2018), som i den forbindelse argumenterer for en tjeneste som arbeider helhetlig uten et kunstig skille mellom god, faglig tilpasset opplæring og helsefremming blant elevene. I den sammenheng må tjenestens rådgivere ha helhetlig kompetanse på både fag, lærer og elev. For at dette helhetsperspektivet skal kunne gjennomføres, sier både denne forskningen og annen relevant forskning at ulik fagkompetanse må inn i team. I saker hvor det forekommer vage beskrivelser av en elev, vil en tverrfaglig kompetanse i større grad også åpne for kompetansen som psykologenes besitter (Eriksen, 2017). En må med andre ord gi de vage beskrivelsene av elever en høyere utredningsstatus.

5.6 Lærerutdanningens skolaiske paradigme – en historisk refleksjon

Ifølge Steigen (1999) som har oversatt Aristoteles verk om den nikomakiske etikk, skriver at menneskelig dyd er en holdning som bidrar til at vi utfører våre oppgaver godt ut fra velmente hensikter. For å tilegne seg de intellektuelle dydene er det tre dydsmønstre, som også kan forstås som kunnskapsformene til Aristoteles. *Fronesis* (praktisk klokskap) er en intellektuell dyd knyttet til praksis som viser seg i handlinger

som er overveid før en tar en beslutning, og som til slutt gir kvalitet (Hovdenak, 2016). Å utvise praktisk klokskap, eller *fronesis*, handler da i denne sammenheng om å vise god dømmekraft ved å være lydhør, vise empati og være åpen for elevens utfordringer slik at eleven kan finne motivasjon og kjenne på det å mestre innenfor tilegnelse av kunnskap. De to resterende dydene er *episteme* («vite at»-vitenskap) og *techne* («vite hvordan»-ferdigheter). *Episteme* er betegnelsen på den teoretiske og vitenskapelige kunnskapsformen. Den er ofte blitt vurdert som en overordnet praktisk kunnskapsform (Gustavsson, 2007; Mæhre, 2018). *Episteme* oppfattes i denne sammenhengen som hvordan det obligatoriske skolepensumet blir utformet på systemnivå, og hvilke føringer som legges, ut fra ideologiske og politiske føringer i offentlige skriv fra Kunnskapsdepartementet. Dette bidrar til å gi læreren et ansvar for hvordan og med hvilke midler og metoder man skal få elever til å forstå og tilegne seg den nye kunnskapen. Den tredje kunnskapsformen *techne* benevnes som praktisk og produktiv kyndighet (Mæhre, 2018). Denne formen handler om ferdigheter og skapende aktivitet som for eksempel det å snekre et møbel. I denne sammenhengen blir *techne* knyttet til handling som er et middel for å nå et definert mål: å utøve god kunnskapsformidling. Da *techne* er knyttet til produksjon og resultater, er det opp til læreren å vurdere elevens prestasjoner. Min påstand er at en ikke kan vurdere en elevs prestasjoner uten å belyse hvordan læreren formidler kunnskapen til elevene. Denne todelingen i oppfatningen av *techne* er viktig, da mottaker og formidler er i en felles handling når undervisningen pågår. Det handler om å vurdere den enkelte situasjonen ut fra faktiske forhold, der kunnskaper danner utgangspunkt for refleksjon og påfølgende handling. Eikeland (2008) løfter frem dyden *fronesis* og hevder at den må forstås i samspill med *episteme* og *techne*. Argumentasjonen for denne påstanden er at både *fronesis* og *techne* er praktiske kunnskapsformer som knyttes til menneskelige handlinger (Edvardsen, 2019; Lindseth, 2015; Mæhre, 2018).

Teknologien har da en indirekte og en direkte innvirkning på mennesket, noe som igjen kan sees opp mot Meads teori (1934;1936) om den intersubjektive andre. Wackerhausen (1992) konkluderer med at den teknologiske logikkens kolonisering av normsetting, eller hva som kan sees på som avvik i sentrale deler av menneskers livsverden, kan betraktes som en legemliggjøring. Her vil da det teknologiske internasjonale testapparat være speilingspartneren til klienten, og spesialisten, som i dette tilfellet kan være psykolog, lege eller spesialpedagog, har en underordnet rolle. Argyris og Schön belyser problematikken og konkluderer med at det er umulig å forutse alle elevers atferdsbehov ved de ulike skolene, og sier:

A full list of assumptions would contain all the conditions under which you would expect the action to produce the desired result. Such a list would be very long; in fact, you could never be sure you had completed it. (1974, s. 5–6).

Derfor bør det foreligge en tverrfaglighet i hver utredningsgruppe, både ved de ulike skolene og ved de tilhørende pedagogisk-psykologiske sentrene.

5.7 Skolens paradigmeskift og anomalier

Historiske endringer som politiske føringer, ideer og tenkemåter påvirker også skolens innhold. Dette skaper ulike måter å forstå føringer på i kraft av den skoleringsen hver lærer besitter. Lærere praktiserer sine fag innenfor forskjellige verdener, ifølge Kuhn (2002), og ser forskjellige ting fra samme retning. Det finnes forskjellige paradigmer innenfor ikke bare vitenskapene, men også innenfor lærerprofesjonen. Hvordan dette påvirker en elev som trenger tett oppfølging, er av interesse. Historien viser at for elever som får spesialundervisning tidlig i skoleløpet, avsluttes ikke tiltaket, men følger eleven ut det 13-årige obligatoriske skoleløpet.

Så hvordan praktiseres da spesialundervisning? I denne sammenheng er det sosiale virkeligheter som er forankret i koordinerte handlinger mellom mennesker i én og samme profesjon. Innenfor lærerprofesjonen er det en generell kunnskapsdel som er obligatorisk, videre fordyper lærerstudentene seg i flere fag som gir 30 studiepoeng.

Noen av studentene velger å ta fordypning i faget spesialpedagogikk. De fleste som ønsker å praktisere som spesialpedagoger, går videre og tar en master innenfor et spesialpedagogisk tema. Disse fordypningsvalgene indikerer og påvirker hvordan lærerstudenten tenker rundt en elev med konsentrasjonsvansker. Denne forhåndsantagelsen kan oppfattes som taus, men samtidig kan data fra undersøkelsen vise svake indikasjoner på at dette er tilfellet. Frarøver vi ikke en elev som defineres med konsentrasjonsvansker, en form for frihet? Og hvordan skal vi forstå frihet da? Statens føringer kan ifølge Lars Svendsen (2013) oppfattes som en form for paternalistisk styre som legger føringer for hvordan vi skal leve til det beste for alle. Disse ulike kategoriene med regler møter motstand, ettersom frihet handler om å gå veien selv, erfare ut fra egne feil og mangler, for å kunne gjøre det bedre på veien videre. Når det gjelder elever som defineres med konsentrasjonsvansker, er eleven en rolle og konsentrasjonsvansker en atferd som kan være påført utenfra. Denne atferden blir en del av rollen til ungdommen. Søk etter en synoptisk oppfatning eller et felles samsyn på en elev med konsentrasjonsvansker kan igjen kamuflere skreddersydde tiltak for videre læring. Dette med å tilrettelegge kan være mangelfullt i forhold til det å stille diagnoser. Hvorfor det? Og hva handler det om? Det virker som det råder en form for idétørke når det gjelder tilrettelegging generelt i samfunnet (Svendsen, 2013).

Uthus (2019) skriver om gamle myter som vedvarer som sannheter om faget spesialpedagogikk. Disse handler om at spesialundervisning er for individrelatert og et hinder for inkludering, at den leter etter feil hos eleven og er oppskriftspreget og til ingen nytte, og at for mange elever mottar spesialundervisning. Forskning på temaet viser et mer sammensatt bilde, da alle aktørgruppene foreslo en generelt tilpasset opplæring for denne elevgruppen for å ikke segregere den enkelte elev. Dette kan vise seg å ikke være til det beste for 25 prosent av elevmassen. Samtidig er kompetansen til de fagansatte forskjellig, noe som utfordrer skreddersydde tiltak (Mjøs, 2006; Mjøs, 2007) til det beste for elevene. Samarbeid internt og med tilhørende etater er nødvendig. Det er ikke belegg for å si at spesialpedagogikk er oppskriftspreget, da

analysene fra disse fire artiklene adresserer problemet tilbake til den enkelte elev uten klare retningslinjer for konkrete tiltak. Vi trenger å tydeliggjøre og løfte spisskompetanse til fordel for denne og neste generasjon.

6. Oppsummerende refleksjoner

I overskriften på første side og i innledende ord benyttes begrepet *sensus communis*. Dette peker til hva som utvikler menneskets væremåte. Vico svarer at den dannes i en vekselvirkning mellom fellesskap og individ, sett i sammenheng med det «høyeste gode». Gadamer skriver: «For Vico er *sensus communis* en fellesmenneskelig sans for det rette og det allmenne gode, og en sans som fremfor alt tilegnes gjennom livets fellesskap og bestemmes av livets innretninger og mål.» (Gadamer, 2012, s. 48). *Sensus communis* er altså ikke bare en allmenn evne, men også en sans som vi er utrustet med, og som oppøves gjennom samhandling med mennesker. Det er dette fellesskapet innenfor en gruppe mennesker og en nasjon som peker ut en retning for menneskets vilje. Det er altså ikke bare den enkeltes rasjonalitet og abstrakte evne som bidrar til menneskelivets retning. Det er også en forståelse for hva et ordnet fellesskap krever. Gadamer skriver at Vico anvender begrepet med en smak av naturrettslig tenkning når han vektlegger sansen for det allmenne gode. For Vico handler *sensus communis* om å se hva en god orden er, og dette poenget følges opp i den britiske og skotske filosofien. Shaftesbury, en britisk filosof som arbeidet parallelt med Vico, løfter *sensus communis* opp som «sympati», altså en åndelig og sosial dyd. Det er først og fremst en dypere solidaritet, omtanke og hensyn til fellesskapet som gir *sensus communis* en retning å tenke og agere innenfor. Hos Shaftesbury har den sosiale dyden hjertet som kilde fremfor hodet, skriver Gadamer (ibid., s. 50). Vico og Shaftesbury hevder at *sensus communis*, eller sunn fornuft, alltid omfatter en rekke dommer og bedømmelsesmålestokker som bestemmer dens innhold (Gadamer, 2012, s. 58). Gadamer skriver:

Den sunne fornuft, eller *common sense*, viser seg fremfor alt i dens dommer om rett og urett, om hva som lar seg gjøre og ikke gjøre. Den som har en sunn dømmekraft, er ikke generelt i stand til å bedømme det spesielle i lys av allmenne perspektiver, men han vet hva det virkelig dreier seg om, det vil si at han ser tingene i det riktige, rette, sunne perspektivet (Gadamer, 2012, s. 58).

Lærerens performative og organisatoriske rolle (Molander & Tærum, 2018) kan bli satt på prøve når en elev oppfattes å ha konsentrasjonsvansker i klasserommet. Det er ikke bare en lærers profesjonalitet som settes på prøve, men også hvordan læreren møter den politiske ideologien gjennom ulike reformer for tilpasset opplæring og inkludering og det å gå mot sin egen ideologi ved å benytte segregerte grupper for å få gjennomført undervisning og tilrettelegge for klassen. Det er dette som er innført, og det er dette de seks skolene kan benytte for å få undervisningsfagene gjennomført på normert tid. En nyutdannet lærer kan mangle viktig kompetanse som kunne gitt en mer tilpasset tilrettelegging for elever som har konsentrasjonsvansker, og rådgivere forstår komplekse oppmeldinger som skal vurderes, i lys av egen kompetanse. Dette gir flere sårbare overganger som vi bør se nærmere på for å ikke bli for generelle i vår investering i kommende generasjons kunnskapsgrunnlag. Knudsmoen (2017) peker på behovet for samtaler om dette i alle faser av den spesialpedagogiske tiltakskjeden: Når det gjelder tidlig innsats uten at spesialundervisning trekkes inn som en mulig segregert løsning, når det gjelder skolens arbeid med tilrettelegging forut for en eventuell sakkyndig vurdering, og når det gjelder tilpasning og oppfølging av det helhetlige opplæringstilbudet til elever med vedtak om spesialundervisning. Med frimodige samtaler menes at profesjonsutøverne må være modige nok til både å fremme sitt eget, faglig begrunnede syn og til å se kritisk på egen praksis (Knudsmoen, 2017). Slike frimodige samtaler er ikke vanlig praksis i samarbeidet mellom PPT og barnehage/skole i dag, men Knudsmoen hevder at slik frimodighet vil kunne gi aktørene et kjærkomment kritisk tenkerom som åpner for «nysgjerrighet og undersøkelsestrang», og slik bidra til en konstruktiv praksisendring (Flaten & Mjøs, 2018). Profesjonelt arbeid krever bedømmelser og beslutninger fra sak til sak ved hjelp av kunnskap og erfaringer som bare bestemte yrkesgrupper anses å ha (Svensson, 2008, s. 133). Det er derfor vanskelig for politikere og allmennhet å styre andre profesjoner utenfra, da respekt for profesjonskunnskap er et godt utgangspunkt for å bedre elevens 13-årige obligatoriske skoleløp. Disse problemstillingene har Svensson (2008) kalt blinde flekker, eller demokratiets sorte hull. Det kan også forstås slik som

Wackerhausen (2009) problematiserer det: Blinde flekker er det man ikke oppfatter ut fra sitt eget låste tanke sett, og dette kan skyldes både manglende kunnskap og en for smal oppfatning innenfor en profesjon. Læreres profesjonshverdag inneholder taus kunnskap og handlingsbåren kunnskap. Som nyutdannet lærer vil skolastisk kunnskap settes på prøve i praksis. Hvilke teorier som føres videre, og hva som blir forkastet i et lærervirke, vil også være individuelt fra lærer til lærer. Demokratiets sorte hull får åpninger inn i en profesjon og tilpasses forsøksvis i skolehverdagen.

Hovedfunnene indikerer at begrepet konsentrasjonsvansker oppfattes ulikt avhengig av utdanningsbakgrunn. Når eleven med konsentrasjonsvansker beskrives av sisteårs lærerstudenter, rådgivere og lærere på ungdomstrinnet, viser en samlet analyse at deres undervisningsfag påvirker hvordan de oppfatter eleven. Deres beskrivelser av en elev som er ukonsentrert, kommer i form av historier om utagerende relasjonsvansker i klasseromsundervisning som hovedforklaring, noe som ikke harmonerer med hvordan de oppfatter selve begrepet. Konsentrasjonsvansker oppfattes i hovedsak som en «oppmerksomhetssvikt» eller «manglende fokus». Et overraskende funn er at lærere ikke nevner sin egen undervisningskvalitet som årsak til en elevs konsentrasjonsvanske. Forslagene om tilrettelegging for eleven som har konsentrasjonsvansker, handler om en generelt tilpasset opplæring for hele klassen. Hvis dette ikke har en funksjon, vil lærerstudenter fremdeles satse på tilpasset opplæring, mens erfarne lærere på ungdomstrinnet vil benytte segregerte undervisningsgrupper da de oppfatter at de ikke har tid da klasser på opptil 30 elever er krevende. Ved siden av tidsdilemmaet, er også kompetanse en faktor da flere lærere mente tiltaksforslagene fra rådgivere fra PPT er for omfattende å få gjennomført i skolehverdagen. Ressursene for å få dette gjennomført følger ikke alltid med. Skoleteamet med rektor melder opp elever til PPT fordi eleven skal inn i et «oppmeldingsspråk», ifølge faglærerne på ungdomstrinnet. Det viser seg også at de fleste pedagogiske rapportmalene i Norge benytter begrepet konsentrasjon eller konsentrasjonsvansker i overskrifter eller underoverskrifter i elektroniske skjema som

sendes til PP-tjenesten (se vedlegg 4). Dette betyr at det ligger klare føringer for hva som skal vektlegges i oppmelding til PPT, noe som kan forklare hyppigheten av elevbeskrivelser med konsentrasjonsvansker: Rådgiverne mente at 50–80 prosent av søknadene benyttet denne kategorien. Når det gjelder samarbeid med eksterne instanser, oppfatter lærere at PPTs forslag til tiltak ikke er godt nok rettet mot skolehverdagens utfordringer. Videre forteller lærere på ungdomstrinnet at de selv holder tilbake viktig informasjon om eleven til foresatte hvis den er av negativ art. Argumentasjonen handler om å skåne foresattes følelser, men også å skåne eleven mot reprimander hjemmefra. Videre forskning vil gå nærmere inn på om det å skåne foresatte, handler om vegring om å ta opp negative beskrivelser av eleven. Gjelder dette engangshendelser av negativ atferd eller et negativt mønster som har vist seg over tid? Analysene viser også manglende samarbeid mellom etater som barnevern og BUP, og dette er problemstillinger jeg også vil se nærmere på. PP-tjenester bør ikke ha egne saksbehandlere i sakkyndighetsarbeidet, men sitte i team – dette fordi både kartleggingsmaterieell og tilnærming hos psykologer arter seg annerledes enn hos spesialpedagogisk fagpersonell. Deres profesjon farges i stor grad av sin egen utdanning, noe som kan gi et for smalt innhold på et begrep som viser seg å inneholde mange oppfatninger på tvers av bakgrunnen til aktørene. Årsaken til konsentrasjonsvansken bør vektlegges i høyere grad. I et felles utredningsteam vil aktørenes ulike kunnskapsbakgrunn berike i kraft av ulike måter å forstå elevens utfordringer på. Foresatte kan belyse eleven utenfor klasserommet, noe som gir et godt bilde på om dette er et problem utenfor klasserommet, eller om dette fenomenet kun oppstår i klasseromsundervisning. Elever som i denne undersøkelsen går på ungdomstrinnet, kan selv komme inn med sine fortellinger om hvordan deres skolehverdag arter seg. Dette vil gi ekspertisen et tydeligere og mer nyansert helhetsbilde av konsentrasjonsvansker forbundet med læring, med tilhørende spørsmål om hvordan, hva, hvilke og hvorfor.

Barnet er i like stor grad som den voksne i stand til å tenke over sin egen tenkning og å korrigere egne ideer og begreper gjennom refleksjon (Bruner, 1997). Forståelse av sin egen situasjon i rollen som eleven med konsentrasjonsvansker påvirker også samspillet med lærerne. Forståelse av eleven med konsentrasjonsvansker påvirker lærerens handlinger, noe som igjen vil påvirke relasjonen mellom lærer og elev (Hvidsten, 2014; Mead, 1934; Valle, 2014). Vår kjennskap til andre mennesker er viktig for hvordan vi forholder oss til hverandre. Forståelse er å lytte til barn og unge og gi dem medvirkning (Nordahl, 2010; Nordahl et al., 2018).

Hva med å gi stemmen, tiden, rommet til elevene slik at de kan få oppleve gleden ved å tilegne seg kunnskap – for kunnskapstester sier ikke alt om eleven. Det å tilrettelegge for elever bør bygge på forskningsbasert kunnskap, kreativitet og erfaring. Da kan det føre til et vellykket prosjekt.

Uttalelsen «denne eleven har konsentrasjonsvansker» vil i dag være det samme som å si at jeg vet hvor høy jeg er, og legge hånden på issen (Wittgenstein, 1993, s. 82).

Referanseliste

- Aasen, A. M., Wilson, D., Nordahl, T. & Kostøl, A. K. (2010). "Onger er rare": *Evaluering av spesialundervisning i Østre Toten kommune*. (Rapport nr. 4, Høgskolen i Hedmark). Hentet 20.01.15: <http://hdl.handle.net/11250/133944>
- Aase, H. & Meyer, A. (2005). Pedagogisk programvare for elever med konsentrasjonsvansker. I T. Brøyen & J.-H. Schultz (Red.), *IKT og tilpasset opplæring* (s. 124–136). Oslo: Universitetsforlaget.
- Aase, T.H. & Fossåskaret, E. (2014). *Skapte virkeligheter. Om produksjon og tolkning av kvalitative data* (2. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Aase, T.H. & Fossåskaret, E. (2007). *Skapte virkeligheter. Kvalitativt orientert metode*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Agenda Kaupang. (2017). *Evalueringskonferansen*. Oslo sentrum 23.–24. oktober. Hentet 10.11. 18. <https://www.agendakaupang.no/2017/05/evalueringskonferansen-2017/>
- Allan, J. (2012). *Difference in policy and politics: Dialogue in confidence. Review of Disability studies*. University of Hawaii at Manoa: Center on Disability Studies, 14–24.
- American Psychological Association (2013). APA. *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders*(fifth ed.). DSM-5. Washington D.C: American Psychiatric Publishing.
- Andrews, T., Lødding, B., Fylling, I. & Hustad, B-C. (2018). *Kompetanseutvikling i et mangfoldig landskap. Om virkninger av Strategi for etter- og videreutdanning i PP tjenesten*.(NF-rapport nr. 7). Nordlandsforskning.
- Andrews, P. & Hatch, G. (2000). A comparison of Hungarian and English teachers' conceptions of mathematics and its teaching. *Educational Studies in Mathematics*, 43(1), 31–64.
- Anker, T.(2020). *Analyse i praksis : en håndbok for masterstudenter*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Antonovsky, A. (2005). *Hälsans mysterium*. Stockholm: Natur & Kultur.
- Aristoteles (1999). *Etikk. Et hovedverk i Aristoteles' filosofi, også kalt Den Nikomakiske etikk*. Oversatt av Anfinn Stigen (3. utg.). Oslo. Gyldendal. ISBN/EAN: 9788205266919.
- Argyris, C., & Schön, D. (1974). *Theory in practice: Increasing professional effectiveness*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.

- Aspfors, J. & Valle, A.M. (2017). Designing communicative spaces. Innovative perspectives on teacher education. *Education Inquiry*, 8(1), 1-16.
<https://doi.org/10.1080/20004508.2016.1275176>
- Bachmann, K., Haug, P. & Nordahl, T. (2016). *Kvalitet i opplæringen for elever med Utviklingshemming*. Notat 2/2016: Høgskulen i Volda og Møreforskning Volda.
- Bamiou, D.E., Cambell, N., & Sirimanna, T. (2006). Management of auditory processing disorder. *Audiological Medicine*, 4, 1, 46–56.
- Barkley, R.A. (1997). *ADHD and the nature of self-control*. New York: Guilford Press.
- Barneombudet. (2017). *Uten mål og mening. Elever med spesialundervisning i grunnskolen*. Hentet 12.12.18. https://barneombudet.no/for-voksne/vare_publicasjoner/uten-mal-og-mening/
- Bateson, G. (2000). *Steps to an ecology of mind*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Baumeister, R.F. (1998). Ego depletion: Is the active self a limited resource? *Journal of Personality and Social Psychology*, 74(5), 1252–1265.
- Baumeister, R.F. (2007). The strength model of self-control. *Current Directions in Psychological Science*, 16, 351–355.
- Bayer, T.I. (2008). Vico's principle of sensus communis and forensic eloquence. *Chicago-Kent Law Review*. Volume 83(3). Article 4.
- Befring, E. (2014). *Den forløsende pedagogikken – læringsvilkår som gjør gode skoler gode*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.
- Befring, E. (2015). *Forskningsmetoder i utdanningsvitenskap*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Befring, E. (2016). *Grunnbok i spesialpedagogikk*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Bele, I. V. (2010). Læreres egenvurdering av spesialpedagogisk kompetanse – og viktige kilder for kompetanseutvikling. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, 6(94), 476–491.
- Benhabib, S. (1991). *Situating the self-gender, community and postmodernism in contemporary ethics*. Cambridge: Polity Press.
- Berg, A. & Westhoff, K. (2006). Facetten konzentrierten Arbeitens. *Report Psychologie*, 31(1), 20–26.
- Berg, K. (2008) Hjelp i asymmetriske relasjoner -profesjonell relasjonsbygging og opplæring. *Nordic Studies in Education*, 01/2008 (Volum 28), 39-51.

- Bergkastet, I., Duesund, C., Westvig, T.S. & Keeping, D. (2019). *Trygt og godt skolemiljø: inkludering faglig og sosialt* (2. utg.). Oslo: Gyldendal.
- Biesta, G. (2014). Cultivating humanity or educating the human? Two options for education in the knowledge age. *Asia Pacific Educ. Rev*, 15, 13–19.
- Bjugstad, H. (2016). *Stadig flere mangler grunnskolepoeng*. Oslo: SSB. Hentet 23.10.18. <https://www.ssb.no/utdanning/artikler-og-publikasjoner/stadig-fleire-manglergrunnskolepoeng>
- Bjørkan, N.N. & Hauge, K.H.B. (2019). Kunnskapsbasert forvaltning og dilemmaer knyttet til uskikkethet. I Ingierd, H., Bay-Larsen, I., & Hiis Hauge, K. (Red). *Interessekonflikter i forskning*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk. <https://doi.org/10.23865/noasp.63>
- Bosco, A.F. (2018). Secondary level teachers of students with emotional disturbance: An interpretative phenomenological approach. *ProQuest LLC*, Ed.D. Dissertation: Northeastern University. ED590968
- Braun, V. & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77–101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Brown, B. (2014). *Uperfekt – våg å vise hvem du er*. Oslo: Cappelen Damm.
- Bruner, J. (1997). *Utdanningskultur og læring*. Oslo: Ad notam Gyldendal.
- Bø, I. & Helle, L. (2003). *Pedagogisk ordbok*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Chang, M.-L. (2013). *Toward a theoretical model to understand teacher emotions and teacher burnout in the context of student misbehavior: Appraisal, regulation and coping*. Division of Education Studies, Emory University. New York: Springer.
- Christofferssen, L. & Johannessen, A. (2012). *Forskningsmetode for lærerutdanningene*. Oslo: Abstrakt forlag.
- Creswell, J.W. (2014). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (4th ed.). Thousand Oaks, CA: SAGE Publications.
- Csikszentmihalyi, M. (2014). Flow and the foundation of positive psychology. The collected works of Mihaly Csikszentmihalyi. Dordrecht: Springer.
- Da Fonte, M.A. & Barton-Arwood, S.M. (2017). Collaboration of general and special education teachers: Perspectives and strategies. *Intervention in School and Clinic*, 53(2), 99–106. <https://doi.org/10.1177/1053451217693370>
- Dalen, M. (2011). *Intervju som forskningsmetode*. Oslo: Universitetsforlaget

- Denham, S.A., Basset, H. & Zinsser, K. (2012). Early childhood teachers as socializers of young children's emotional competence. *Early Childhood Education Journal*, 40(3), 137–143.
- Denzin, N. & Lincoln, Y. (2005). Part II: Paradigms and perspectives in contention. In Denzin, N. & Lincoln, Y. (red.), *The Sage handbook of qualitative research* (3. edition.) (s. 183–190). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Drugli, M.B. (2013). How are closeness and conflict in student–teacher relationships associated with demographic factors, school functioning and mental health in Norwegian schoolchildren aged 6–13? *Scandinavian Journal of Educational Research*, 57(2), 217–225.
- Duesund, L. & Nilsen, S. (2013). *A comparative study of disruptive behavior between schools in Norway and the United States*. Oslo: Universitetet i Oslo.
- Domsch, H. (2014). Konzentration und Aufmerksamkeit. I A. Lohaus & M. Glüer (Red.). *Entwicklungsförderung im Kindesalter. Grundlager, Diagnostik und Intervention*. (s. 63–82). Göttingen: Hogrefe Verlag.
- Duvner, T. (1997). *ADHD: impulsivitet, överaktivitet, koncentrationssvårigheter*. (1. utg.). Stockholm: Liber.
- Duvner, T. (1999). *Barnenevropsykiatri. MBD/DAMP, autistiske forstyrrelser og dysleksi*. Oslo: NKS-forlaget.
- Edvardsen, O. (2019). *Politipatruljens møte med barn som lever med vold i hjemmet. En fenomenologisk undersøkelse av politipatruljens praksis*. (Doktoravhandling). Nr. 29 2019: Fakultet for lærerutdanning og kunst- og kulturfag. Nord universitet.
- Eikeland, O. (2008). The ways of Aristotle. Aristotelian phrónêsis, Aristotelian philosophy of dialogue, and action research. Bern: Peter Lang.
- Elklit, A., Michelsen, L., & Murphy, S. (2016). Childhood maltreatment and school problems: A Danish national study. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 62, (1), 150-159. Hentet 10.06.19. <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/00313831.2016.1253608>
- Emanuelsson, I., Persson, B., & Rosenquist, J. (2001). *Forskning inom det specialpedagogiska området: en kunskapsöversikt*. Stockholm: Skolverket.
- Eriksen. E.M. (2017). *Fra PPT til pedagogisk tjeneste. Psykologi i kommunen*, 4, 19-27. Hentet 03.09.19. <http://www.fpkf.no/wp-content/uploads/2017/12/Eriksen-Fra-PPT-til-Pedagogisk-tjeneste.pdf>

- Ericsson, I. (2003). *Motorik, koncentrationsförmåga och skolprestationer: En interventionsstudie i skolår 1–3* (Doktoravhandling). Malmö Lärarutbildningen, Högskole: Lund University Publications.
- Ericsson, I. & Karlsson, M.K. (2012). Motor skills and school performance in children with daily physical education in school – a 9-year intervention study. *Scandinavian Journal of Medicine & Science in Sports*, Volume24,(2), 273-278.
<https://doi.org/10.1111/j.1600-0838.2012.01458.x>
- Eriksen, I.M., & Lyng, S.T. (2018). *Elevenes psykososiale miljø: Gode strategier, harde nøtter og blinde flekker i skolemiljøarbeidet*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Ericsson, K.A. (2002). Attaining excellence through deliberate practice: Insights from the study of expert performance. I M. Ferrari (red.), *The pursuit of excellence in education* (s. 21–55). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Ertesvåg, S.K. (2014). Profesjonelle kulturar og uro i skulen. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 3 (98), 149-151. Idunn.
- Fauskanger, J., & Mosvold, R. (2008). Kunnskaper og oppfatninger – implikasjoner for etterutdanning. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 92(3), 187–197.
- Fiskum, T.A., Thorshaug, A., & Husby, J.A. (2018). Eleven i fokus. I Fiskum, A., Gulaker, D. & Andersen, H.P.(Red). *Den engasjerte eleven: Undrende, utforskende og aktiviserendeundervisning i skolen*. NOSAP. Open Access. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Five, H., & Buehl, M.M. (2012). Spring cleaning for the messy construct of teachers beliefs: What are they? Which have been examined? What can they tell us? I K. Harris, S. Graham, & T. Urban (Red.), *APA Educational Psychology Handbook (vol. 2, Individual differences and cultural and contextual factors)*, s. 471-499). Washington, DC: APA.
- Five, H., & Gill, M.G. (red.) (2015). *International handbook of research on teachers' beliefs*. New York, NY: Routledge.
- Flaten, K., & Mjøs, M. (2018). PP-tjenesten er en viktig samarbeidspartner for barnehage og skole. *Spesialpedagogikk*, 3, 5-12. *Utdanningsnytt.no*. Hentet 04.11.2019:
<https://www.utdanningsnytt.no/files/2019/06/27/Spesialpedagogikk%203%202018.pdf>
- Flyvbjerg, B., Landman, T. & Schram, S. (2012). *Real social science: Applied phronesis*. Cambridge: Cambridge University Press.

- Folkehelseinstituttet. (2018). *Livskvalitet og psykiske lidelser hos barn og unge. Folkehelse rapporten*. Hentet 12.12.19
<https://www.fhi.no/nettpub/hin/grupper/psykisk-helse-hos-barn-og-unge/#hyperkinetisk-forstyrrelse-adhd>
- Fossestøl, B. (2017). Metode og praktisk kunnskap. I Halås, C.T, Kymre, I.,G., & Steinsvik, K. (Red). *Humanistiske forskningstilnæringer til profesjonspraksis*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Freire, P. (1999). *De undertryktes pedagogikk* (oversettelse: M.B. Ramos). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- From, K. (2020). *Vår sårbare hjerne. Omsorgssvikt i et nevropsykologisk og nevropedagogisk perspektiv*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Fylling, I. & Handegård, T.L. (2009). *Kompetanse i krysspress? Kartlegging og evaluering av PP-tjenesten*. Bodø: Nordlandsforskning.
- Gadamer, H.-G. (2003). *Forståelsens filosofi. Utvalgte hermeneutiske skrifter*. Oslo. Cappelen Akademisk.
- Gadamer, H.-G. (2012). *Sannhet og metode*. Oslo: Pax Forlag.
- Gergen, K.J. (1994). *Realities and relationships: Soundings in sosial construction*. Cambridge, MA: Havard University Press
- Gilje, N. & Grimen, H. (1993). *Samfunnsvitenskapens forutsetninger. Innføring i samfunnsvitenskapenes vitenskapsfilosofi*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Greig, A., MacKay, T. & Ginter, L. (2019). Supporting the mental health of children and young people: A survey of Scottish educational psychology services. *Educational Psychology in Practice*, Volume 35, (31–14), 257-270.
<https://doi.org/10.1080/02667363.2019.1573720>
- Grimen, H. (2008). *Profesjon og tillit*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Groth, D. (2007). *Uppfattningar om specialpedagogiska instanser. Aspekter ur elevens och speciallärares perspektiv* (Doktoravhandling). Luleå: Luleå Tekniska Universitet.
- GSI. (2018). *Grunnskolen informasjonsystem*. Hentet: 12.10.2018.
<https://gsi.udir.no/app/#!/view/units/collectionset/1/collection/80/unit/1/>
- Guba, E.G. & Lincoln, Y.S. (1988). Criteria for assessing naturalistic inquiries as reports. Artikkel fremlagt på *Annual Meeting of the American Educational Research Association*, New Orleans, LA, 5.–9. april. Hentet 13.09.17:
<https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED297007.pdf>

- Gunnulfson, A.E. & Møller, J. (2016). National testing: Gains or strains? School leaders' responses to policy demands. *Leadership and policy in schools*. Taylor & Francis online. <https://doi.org/10.1080/15700763.2016.1205200>
- Gustavsson, B. (2007). Bildning som tolkning och förståelse. I B. Gustavsson (Red.), *Bildningens förvandling* (s. 71–86). Göteborg: Daidalos.
- Hannula, M.S. (2004). *Affect in mathematical thinking and learning*. Finland: University of Turku.
- Halvorsen & Anthun (2019). Organisasjonsteoriens første modell – og dens arvtaker Scrum. *Idunn*, s. 297-320. DOI: <https://doi.org/10.18261/9788215034393-2019-14>
- Halås, C.T. (2017). Uro som fenomen i profesjonsforskning. I Halås, C.T., Kymre, I.G., & Steinsvik, K. (Red). *Humanistiske forskningstilnærminger til profesjonspraksis*. Oslo: Gyldendal Adademisk.
- Hannås, B.M. (2010). *Den urolige kroppen. Unge og voksnes hverdagsliv og selvforståelse før og etter den diagnostiske utredningen av ADHD*. Hentet: 17.12.15. <https://brage.bibsys.no/xmlui/handle/11250/139934?locale-attribute=no>
- Hart, S. (2011). *Den følsomme hjernen. Hjernens utvikling gjennom tilknytning og samholdighetsbånd*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Hattie, J. (2009). *Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to Achievement*. London: Routledge.
- Haug, P. (2019). *Flere elever utenfor klassen*. Hentet: 19.12.19. <https://www.utdanningsnytt.no/grunnskole-spesialpedagogikk-spesialskolers/fleire-elever-utenfor-klassen/224361>. utdanningsnytt.no
- Haug, P. (2016). Forskning for spesialundervisning. I Hausstätter, R.S., & Reindal, S.M. (Red). *Spesialpedagogikk: Fagidentitet og samfunnsnytte* (kap. 2). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Hausstätter, R.S. (2016). Spesialpedagogikkens paradigmatisk posisjoner og praksisregimer. I Hausstätter, R.S., & Reindal, S.M. (Red). *Spesialpedagogikk: Fagidentitet og Samfunnsnytte* (kap. 3). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Hausstätter, R.S. (2013). "20-prosentregelen". Omfanget av spesialundervisning i norske skoler. *Spesialpedagogikk*, 06, 5–12. Utdanningsforbundet.
- Hegreberg, G. (2009). *Lesing med stødig blick. Synsrelaterte lesevaner og effekten av synspedagogisk metodikk* (Masteravhandling). Oslo: Universitetet i Oslo.
- Heim, J. (2004). *Syn og lesing hos elever i grunnskolen* (sluttrapport). Trondheim: SINTEF.

- Helleve, I. (2017). Formally educated mentors in Norway. Possibilities and challenges in mentors' support of colleagues' professional development. *Nordvei*, 2(1), 30–44.
- Helleve, I., Ulvik, M., & Smith, K. (2018). «Det handler om å finne sin egen form». Læreres profesjonelle handlingsrom – hvordan det blir forstått og utnyttet. *Acta Didactica*, 12(1), 1–22: doi.org/10.5617/adno.4794
- Henriksen, I.M. & Tøndel, G. (2017). Spontane dybdeintervjuer: Strategisk interaksjon som sosiologisk forskningsmetode. *Norsk sosiologisk tidsskrift*, 3(1), 216-232. <https://doi.org/10.18261/issn.2535-2512-2017-03-02>
- Hermansen, H., Lorentzen, M., Mausestagen, S. & Zlatanovic, T. (2018). Hva kjennetegner forskning på lærerrollen under kunnskapsløftet? En forskningskartlegging av studier av norske lærere, lærerstudenter og lærerutdannere. *Acta Didactica Norge*, 12(1), Art. 8. <http://dx.doi.org/10.5617/adno.4351>
- Hodas, G. R. (2006). *Responding to childhood trauma: The Promise and Practice of Trauma Informed Care*. Pennsylvania Office of Mental Health and Substance Abuse Services. Hentet: <http://www.childrescuebill.org/VictimsOfAbuse/RespondingHodas.pdf>
Number: EJ1209431
- Hoel, L. (2011). Å gjenopprette orden. En studie av politibetjentens praktiske kunnskap – i et fenomenologisk-hermeneutisk perspektiv (Doktoravhandling). Senter for praktisk kunnskap. Bodø: Universitetet i Nordland.
- Holand, A. (2018). Oversiktsstudier og spørreskjema. I Krogtoft, M., & Sjøvoll, J.(Red). Masteroppgaven i lærerutdanningen. Temavalg, forskningsplan, metoder (kap. 6). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Honsinger, C. & Brown, M.H. (2019). Preparing trauma-sensitive teachers: Strategies for teacher educators. *Teacher Educators' Journal*, 12, 129–152. ERIC
- Hovdenak, S. S. (2016). Fronesis som kunnskapsform i legeutdanningen. *Uniped*, 4(39), 330–344. Hentet 12.05.19. DOI: <https://doi.org/10.18261/issn.1893-8981-2016-04-05>
- Husserl, E.I., Lindseth, A. & Nordberg, A. (2004). *A phenomenological hermeneutical method for researching lived experience*. Hentet <https://doi.org/10.1111/j.14716712.2004.00258.x>
- Hustad, B-C., Strøm, T. & Strømsvik, C.L. (2013). *Kompetanse i PP-tjenesten. Kartlegging av kompetansen i PP-tjenesten* (NF-rapport nr. 2). Bodø: Nordlandsforskning. Hentet 05.05.15:http://www.nordlandsforskning.no/getfile.php/137351409215660/Dokumenter/Rapporter/2013/PPT._NF-rapport_2_2013.pdf

- Hvidsten, B. (2005). Hva skjer i et tverrfaglig samarbeid når en elev med atferdsvansker står i fokus? Konstruksjonen av objektet (Masteravhandling). Bergen: Universitetet i Bergen.
- Hvidsten, B. (2014). Relasjonelle vansker: Hvordan kan du som barnehagelærer fremme barns relasjonskompetanse? I Hvidsten, B.(Red). *Spesialpedagogikk i barnehagen*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Hvidsten, B, & Valle, A.-M. (2021. Antatt). Concentration difficulties- understanding the concept. *Support for learning*. <https://onlinelibrary.wiley.com/journal/14679604>
- Hvidsten, B. & Wilhelmsen, G.B. (2018). Så konsentrer deg, da! *Nordic Studies of Education*. Nr. 01 (38), 17-34. <https://doi.org/10.18261/issn.1891-5949-2018-01-03>
- Hvidsten, B. & Wilhelmsen, G.B. (2019). Ungdomsskolelæreres erfaringer med samarbeid og oppmelding av en elev som oppfattes å ha konsentrasjonsvansker. *Spesialpedagogikk*, nr.5, 50-63. Utdanningsforbundet.
- Imsen, G., Blossing U. & Moos, L. (2016). Reshaping the Nordic education model in an era of efficiency. Changes in the comprehensive school project in Denmark, Norway, and Sweden since the millennium. *Scandinavian Journal of Educational Research*. Volume 61, 2017 - Issue 5. <https://doi.org/10.1080/00313831.2016.1172502>
- Johnsen, G.. Intervjuet som forskningsmetode.(2018). I Krogtoft, M., & Sjøvoll, J. (Red). *Masteroppgaven i lærerutdanningen. Temavalg, forskningsplan, metoder*. (Kap.12). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Junge, J. (2013). *Læreres kollegasamtaler – et rom for læring? En studie av samtaler i en studiegruppe med fire ungdomsskolelærere* (Doktoravhandling). Det humanistiske fakultet, Institutt for førskolelærerutdanning. UiS.
- Kaarhus, R. (2017). Det etnografiske intervjuet – utfordringer og muligheter. I Halås, C.T., Kymre, I.G., & Steinsvik, K.(Red). *Humanistiske forskningstilnærminger til profesjonspraksis* (kap. 11). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Kadesjø, B. (1992). *Barn med konsentrasjonssvårigheter*. Stockholm: Liber.
- Killén, K. (2019). *Sveket 11. Ansvar og (be)handling*. Oslo: Kommuneforlaget.
- Kjærnsli, M., Lie, S., Olsen, R.V., Roe, A. & Turmo, A. (2004). *Retts spor eller ville veier? Norske elevers prestasjoner i matematikk, naturfag og lesing i PISA 2003*. Det utdanningsvitenskapelige fakultet. Oslo: Universitetsforlaget.
- Kleber, E.W. & Stein, R.A. (1993). Konzentrationsprobleme – Fehldiagnose oder Zeitkrankheit? Heilpädagogische Forschung. *Zeitschrift für Pädagogik und Psychologie bei Behinderungen*, xl(4), 147–152.

- Knudsmoen, H., Løken, G., Nordahl, T. & Overland, T. (2011). *Tilfeldighetenes spill. En kartlegging av spesialundervisning 1–4 timer pr. uke* (rapport nr. 9). Høgskolen i Lillehammer.
- Knudsmoen, H. (2017). Frimodige samtaler om tilfredsstillende læringsutbytte. I Haug, P. (Red.), *Spesialundervisning: Innhold og funksjon* (s. 170–189). Oslo: Samlaget.
- Korsvold, K. (2014, 04.03). Kritisk for estetiske fag i skolen. *Aftenposten*. Hentet 12.03.15. <https://www.aftenposten.no/kultur/i/ddp6o/Kritisk-for-estetiske-fag-i-skolen>
- Koziol, L.F., Barker, L.A. & Jansons, L. (2015). Attention and other constructs: Evolution or revolution? *Applied Nevropsycho*: Child, 4, 123–131.
- Kunnskapsdepartementet. (2015). *Opplæringsloven*. Oslo: Lovdata. <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>
- Kunnskapsdepartementet. (2010). *Rapport fra Tidsbrukutvalget*. Hentet 03.04.15. <https://www.regjeringen.no/no/no/dokumenter/Rapport-fra-Tidsbrukutvalget/id592307/>
- Kunnskapsdepartementet. (2006). *... og ingen sto igjen. Tidlig innsats for livslang læring* (Meld. St. 16 (2006–2007)). Oslo: Departementet.
- Kunnskapsdepartementet. (2011). *Læring og fellesskap* (Meld. St. 18 (2010–2011)). Oslo: Departementet.
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Lærelyst – tidlig innsats og kvalitet i skolen* (Meld. St. 21 (2016–2017)). Oslo: Departementet.
- Kunnskapsdepartementet. (2019). *Tett på – tidlig innsats og inkluderende fellesskap i barnehage, skole og SFO* (Meld. St. 6. (2019-2020)). Oslo: Departementet.
- Krogtoft, M. & Sjøvoll, J. (2018). *Masteroppgaven i lærerutdanninga. Temavalg, forskningsplan og metoder*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Krüger, V. & Hvidsten, B. (2020. Antatt). Et utviklingsøkologisk perspektiv på hvordan musikk kan bidra til en mestringsarena for eleven på ungdomstrinnet. I Hvidsten, B., Kuginyte Arlauskjene, I., & Söderlund, G.(Red). *Tilpasset opplæring og spesialpedagogikk i teori og praksis. Innenfor eller utenfor?* Bergen: Fagbokforlaget.
- Kuhn, T.S. (1997). *The structure of scientific revolutions* (2. utg.). Chicago: The University of Chicago Press. International Encyclopedia of Unified Science.Vo.2.

- Kuhn, T.S. (2002). *Vitenskapelige revolusjoners struktur* (oversatt av L. Holm-Hansen). Valdres: Spartacus forlag.
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2009). *Det kvalitative forskningsintervjuet* (2. utg.). Oslo: Gyldendal.
- Kvernbekk, T. (2001). Erfaring, praksis og teori. I Kvernbekk, T. (Red.). *Pedagogikk og rasjonalitet*. Oslo: Gyldendal.
- Kvernbekk, T. (1999). Knowledge that works in practice. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 43(2), 111–130.
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Interviews. Learning the craft of qualitative research interviewing* (3. utg.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Lang, I.A., Marlow, R., Goodman, R., Meltzer, H. & Ford, T. (2013). Influence of problematic child–teacher relationships on future psychiatric disorder: Population survey with 3 year follow-up. *The British Journal of Psychiatry*, 202(5), 336
341.<https://doi.org/10.1192/bjp.bp.112.120741>
- Larsson, B. & Drugli, M.B. (2011). Schools' competence and emotional/behavioral problems among Norwegian school children as rated by teachers on the Teacher Report Form. *Scandinavian Journal of Psychology*, 52, 553–559.
- Larsson, S. (1986). *Kvalitativ analys – exemplet fenomenografi*. Lund: Studentlitteratur.
- Larssen, T. & Wilhelmsen G.B. (2012). Synsvanser – aspekter ved læring og utvikling. I Befring, E., & Tangen, R.(Red). *Spesialpedagogikk*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Law, C.E. & Woods, K. (2019). Reviewing and developing a psychological service's response to managing behavioural difficulties through action research. *Educational Psychology in Practice*, 35(1), 99–117. <https://doi.org/10.1080/02667363.2018.1539835>
- Lindblad, S., Johannesson, I.A. & Simola, H. (2002). Education governance in transition: An introduction. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 46, 237–245.
- Lindseth, A. (2017). Forskningens vei – fra livserfaring til en observerbar verden og tilbake til livets virksomheter. I Halås, C.T., Kymre, I.G., & Steinsvik, K. (Red), *Humanistiske forskningstilnæringer til profesjonspraksis* (kap. 1). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Lindseth, A. (2014, 25.03). *Kvalitativ metode*. Forelesning ved Senter for praktisk kunnskap. Bodø: Universitetet i Nordland.
- Lindseth, A. (2015). Svarevne og kritisk refleksjon. Hvordan utvikle praktisk kunnskap? I McGirk, J., & Methi, J.S.(Red). *Praktisk kunnskap som profesjonsforskning*. Bergen: Fagbokforlaget.

- Lindseth, A. & Nordberg, A. (2004). A phenomenological hermeneutical method for researching lived experience. *Scandinavian Journal Caring Science*, 18(2),145–153. <https://doi.org/10.1111/j.1471-6712.2004.00258.x>
- Lindsetmo, B., S., B. (2017, 15. oktober). Frykter for sangens fremtid. *NRK*. Hentet 18.10.18.<https://www.nrk.no/trondelag/frykter-for-sangens-framtid-1.13733515>
- Ljusberg, A.,-L. (2010). *Children's views om attending a remedial class – because of concentration difficulties*. *Child: Care, health and development*. Department of children and Youth Studies, Stocholm University: Stockholm.
- Lock, A. & Strong, T. (2014). *Sosial konstruksjonisme – teorier og tradisjoner*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Luntley, M. (2003). *Wittgenstein: Meaning and Judgment*. Oxford: Blackwell.
- Lysne, D.A. & Postholm, M.B. (2018). En studie av skolebasertkompetanseutvikling i lokale kontekster. *FoU i praksis*, 13(1), 68–86. Hentet 01.11.19.https://ntnuopen.ntnu.no/ntnuxmlui/bitstream/handle/11250/2505314/FU%20%2bpraksis%2b2018-1_Lysne_Postholm.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Malterud, K. (2013). *Kvalitative metoder i medisinsk forskning – en innføring* (3. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Mc Girk, J. & Methi, J. (2015). Praktisk kunnskap som fag og forskningsfelt. I McGirk, J., & Methi, J.(Red). *Praktisk kunnskap som profesjonsforskning*. Bergen: Fagbokforlaget.
- McLeod, D.B. & McLeod, S.H. (2002). Synthesis. Beliefs and mathematics education: Implications for learning, teaching, and research. I Pehkonen, E., Törner, G. & Leder, G.C. (Red.), *Beliefs: A hidden variable in mathematics education?* (s. 115–123). Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- Mead, G.H. (1934). *Mind, self, and society: From the standpoint of a social behaviorist*. Chicago: University of Chicago Press. <https://psycnet.apa.org/record/1934-15037000>
- Mead, G.H. (1936). *Movements of thought in the nineteenth century*. Chicago: University of Chicago Press. Hentet 12.10.17. <https://archive.org/details/movementsofthoug00mead/page/n5/mode/2up>
- Meland, A.T. (2015). Læreres erfaringer med transparent arkitektur. *Norsk pedagogisk tidsskrift*. 05 (99), 375-386. Idunn.
- Meløe, J. (1979). Om å se: I Meløe, J. (Red.). *Notater i vitenskapsteori til gruppene i humanoria og samfunnsvitenskap med fiskefag*. Tromsø: Universitetet i Tromsø.

- Meløe, J. (1992). *Words and objects*. Tromsø: University of Tromsø. Hentet 6.12.18 frå <http://wittgensteinrepository.org/agora-wab/article/view/2964/3649>
- Meløe, J. (1997). Om å forstå det andre gjør i filosofi i et nordlig landskap. I Greve, A., & Nessel, S. (Red.). *Jakob Meløe 70 år*. Universitetsbiblioteket i Tromsøs skriftserie Ravnetrykk, 14, 336–334.
- Meløe, J. (2015). Praktisk kunnskap som fag- og forskningsfelt. I McKirk, J., & Methi, S.(Red). *Praktisk kunnskap som profesjonsforskning* (Kap.1). Bergen: Fagbokforlaget
- Merriam, S.B. (2002). *Qualitative research in practice: Examples for discussion and analysis*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Methi, J.S. (2015). Fortelling som erkjennelsesform. I McGirk, J, & Methi, J.S.(Red). *Praktisk kunnskap som profesjonsforskning* (del 3). Bergen: Fagbokforlaget.
- Methi, J. (2013.08). *Videnskapsteori*. Bodø: Forelesning ved Universitetet i Nordland.
- Midthassel, U.V. (2003). Kollegaveiledning – er det verd å bruke tid på? *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 93(3–4), s. 168–174.
- Mjøs, M. (2006, 31.10.06). Skreddersøm, målsøm og hyllevare: Spesialundervisning, tilpasset opplæring og ordinær undervisning i en inkluderende skole. Paper til 2. *nasjonale forskningskonferanse om forskning om funksjonshemming*. Norsk Nettverk for forskning om funksjonshemming (NNFF): Trondheim.
- Mjøs, M. (2007). *Spesialpedagogens rolle i dagens skole. En studie av hvordan prinsippene om inkludering og tilpasset opplæring for alle elever kommer til uttrykk i skolen, og av spesialpedagogens rolle i denne sammenheng* (Doktoravhandling). Oslo: Universitetet i Oslo.
- Molander, A. & Tærum, L.I.(2018). Profesjonsstudier. I Hermansen, H., Lorentzen, M., Mausestagen, S., & Zlatanovic, T(Red). Hva kjennetegner forskning på lærerrollen under kunnskapsløftet? En forskningskartlegging av studier av norske lærere, lærerstudenter og læreeutdannere. *Acta Didactica Norge*, 12(1), Art. 8, 36. <https://doi.org/10.5617/adno.4351>
- Molden, T.H. (2012). *Funksjonshemming – definisjoner, operasjonaliseringer og konsekvenser i empirisk forskning* (Doktoravhandling). Fakultet for Samfunnsvitenskap og teknologiledelse, Institutt for sosialt arbeid og helsevitenskap ved NTNU. Trondheim: Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet.
- Muraven, M. (2008). Helpful self control: Autonomy support, vitality, and depletion. *Journal of Experimental Social Psychology*, 44(3), 573–585.

- Mæhre, S.K. (2018). "Vi må ha hjelp!" Pasienter, pårørende og sykepleiere sine erfaringer fra en forsterket sykehjemsavdeling etter Samhandlingsreformen (Doktoravhandling). Nr. 17. Fakultet for lærerutdanning og kunst- og kulturfag. Bodø: Nord universitet.
- Nes, K.(2014). The Professional Knowledge of Inclusive Special Educators. I Florian, L. (Red). *The SAGE Handbook of Special Education*. Los Angeles: Sage Publications s. 859–872
- Nevøy, A. & Ohna, S.E. (2014). *Spesialundervisning – bilder fra skole-Norge: En studie av spesialundervisningens dynamikk i grunnopplæringen* (rapport nr. 45). Stavanger: Universitetet i Stavanger. Hentet 01.08.19. <http://hdl.handle.net/11250/219791NIH>. The National Institute of Mental Health (2013/2019).https://www.nimh.nih.gov/health/topics/attention-deficit-hyperactivitydisorder/adhd/index.shtml#part_145447
- Nizielski, S., Hallum, S. Lopes, P. N. & Schutz, A.(2012). Attention to student needs mediates the relationship between teacher emotional intelligence and student misconduct in the classroom. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 30(4), 320-329.
- Nordahl, T. (2010). *Eleven som aktør. Fokus på elevens læring og handlinger i skolen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Nordahl, T. & Hausstätter, R.S. (2009). *Spesialundervisningens forutsetninger, innsatser og resultater: situasjonen til elever med særskilte behov for opplæring i grunnskolen under Kunnskapsløftet* (rapportserie nr. 9). Hamar: Høgskolen i Hedmark.
- Nordahl, T. & Sunnevåg, A.-K. (2008). *Spesialundervisningen i grunnskolen. Stor avstand mellom visjoner og realiteter* (rapport nr. 2).Hamar: Høgskolen i Hedmark.
- Nordahl, T. & Overland, T. (2015). *Tilpasset opplæring og individuelle opplæringsplaner*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Nordahl, T., Persson, B., Dyssegaard, C.,B., Hennestad, B., W., Wang, M., V., Martinsen, J., Vold, E., K., Paulsrud, P. & Johnsen, T. (2018). *Inkluderende fellesskap for barn og unge. Ekspertgruppen for barn og unge med behov for særskilt tilrettelegging*. Bergen: Fagbokforlaget.
- NOU 2009: 22. (2009). *Det du gjør, gjør det helt. Bedre samordning av tjenester for utsatte barn og unge*. Oslo: Barne- og likestillingsdepartementet.
- NOU 2009: 18. (2009). *Rett til læring*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- NOU 2015: 8. (2015). *Fremtidens skole. Fornyelse av fag og kompetanser*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.

- NOU 2017: 12. (2017). Svikt og svik. Gjennomgang av saker hvor barn har vært utsatt for vold, seksuelle overgrep og omsorgssvikt. Oslo: Barne- og likestillingsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/contentassets/a44ef6e251cd443396588483e97402ab/o/pdfs/nou201720170012000dddpdfs.pdf>
- NOU 2019: 3. (2019). *Nye sjanser – bedre læring*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Nåden, D. & Braute, E. (1992). *Fenomenologisk-hermeneutisk tilnærming – i sjukepleieforskning*. Oslo: Universitetsforlaget.
- OECD (2008). OECD Economic Surveys, NORWAY Vol. 2008/13. Paris: OECD Publications.
- OECD. (2013). *PISA 2012 assessment and analytical framework: Mathematics, reading, science, problem solving and financial literacy*. Paris: Utdanningsdirektoratet.
- OECD. (2018). *PISA*. Utdanningsdirektoratet. Hentet 04.12.19: <https://www.udir.no/tall-og-forskning/finn-forskning/rapporter/pisa-2018/>
- OECD (2018). *TALIS 2018: Norske lærere har gode relasjoner til elevene og høy trivsel*(rapport). Utdanningsdirektoratet. Hentet 7.8.19 <https://www.udir.no/tall-og-forskning/finn-forskning/rapporter/talis-2018-norske-larere-har-gode-relasjoner-til-elevene-og-hoy-trivsel/>
- Ofte, S.H. (2014). APD: En skult hørselsvanske? I Hvidsten, B.(Red). *Spesialpedagogikk i barnehagen*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Ogata, K. (2017). Maltreatment related trauma symptoms affect academic achievement through cognitive functioning: A preliminary examination in Japan. *Journal of Intelligence*, 5(32), 1–7.
- Olsen, R. H. (2017). Essay som kritisk utprøvende metode. En undersøkelse av erfaring. I Halås, C.T., Kymre, I.G., & Steinsvik, K.(Red). *Humanistiske forskningstilnæringer til profesjonspraksis* (kap. 5). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Olsen, R.V., Hopfenbeck, N.T. & Lillejord, S. (2013). Elevenes læringssituasjon etter Kunnskapsløftet. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, 6(97), 355-369. Hentet 20.10.2018. https://www.idunn.no/npt/2013/06/elevenes_laeringssituasjon_etterkunnskapsloefet
- Olsen, T.S., Jentoft, N. & Kvåle, G. (2006). *Tid er ikke alt. Evalueringen av regelverk og endringen i rehabilitering og pengeordningen* (FoU-rapport nr. 4). Kristiansand: Agderforskning.
- Opplæringslova. (1998). Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa (LOV-1998 07-17-61). Hentet <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>

- Pajares, M.F. (1992). Teachers' beliefs and educational research: Cleaning up a messy construct. *Review of Educational Research*, 62(3), 307–332.
- Pihl, J. (2010). *Nasjonale minoriteter og det flerkulturelle Norge*. Utsyn. LUI -Department of International Studies and Interpreting. Høyskolen i Oslo og Akershus: TapirAkademisk Forlag. Hentet ///C:/Users/Tiril%20Hvidsten/AppData/Local/Packages/Microsoft.MicrosoftEdge_8ekyb3d8bbwe/TempState/Downloads/545079.pdf
- Polanyi, M. (2000). *Den tause dimensjonen. En introduksjon til taus kunnskap*. Oslo: Spartacus.
- Polanyi, M. (1966). *Tacit knowledge. I The tacit dimension*. London: Routledge / Kegan Paul.
- Postholm, M.B. (2010). Refleksjon: Nøkkelaktivitet i læreres læring. I Bente Aamotsbakken (Red.). *Læring og medvirkning* (s. 45–59). Oslo: Universitetsforlaget.
- Postholm, M.B. (2017). *Kvalitativ metode*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Postholm, M.B. & Jacobsen, D.I. (2018). *Forskningsmetode for masterstudenter i lærerutdanning*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Poulou, M.S. (2017). Social and emotional learning and teacher–student relationships: Preschool teachers' and students' perceptions. *Early Childhood Education Journal*. 45,427–435. <https://doi.org/10.1007/s10643-016-0800-3>
- Raffnsøe-Møller, M. (1999). *Roller, normer og moralsk selvudvikling. Kritisk diskussion af Habermas' selvudviklingsmodel*. Akademika. Hentet 12.08.14. https://www.academia.edu/2091216/Roller_normer_og_moralsk_selvudvikling_Kritisk_diskussion_af_Habermas_selvudviklingsmodel
- Repstad, P. (1987). Mellom nærhet og distanse : kvalitative metoder i samfunnsfag. Oslo: Universitetsforlaget.
- Rognhaug, B. (2014). Utdanning og forskning i spesialpedagogikk – veien videre. Rapport frå *Ekspergruppen for spesialpedagogikk*. Oslo: Forskningsrådet. Hentet 14.09.18. https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kd/vedlegg/rapporter/espded_rapport_web.pdf
- Roland, E. & Idsøe, T. (2001). Aggression and bullying. *Aggressive Behavior*, 27, 446–462.
- Rutter, M. (2006). *Implications of resilience concepts for scientific understanding. Developmental psychopathology*, London: SGDP Centre. Hentet 01.11. 2019: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/17347337>

- Rønning, W. (2017). Tidlig innsats, økt lærertetthet og tolærersystem. I Hannås, B., M. (Red.). *Pedagogikk, trender og politikk i klasserommet : empiriske og teoretiske studier av pedagogisk praksis*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Røvik, K.A., Eilertsen T. V. & Furu, E. M. (2014). *Reformideer i norsk skole. Spredning, oversettelse og implementering*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Sandborgh-Holmdahl, G. (1988). *Rörelse i klassrum och lekrum*. Solna: Ekelund.
- Sandborgh-Holmdahl, G. & Stening, B. (1993). *Inläring genom rörelse* (2. utg.). Stockholm: Liber Utbildning.
- Sandvik, M.S. (2018). *Sakkyndighet med mål og mening. En analyse av sakkyndighets kunnskapens institusjonaliserte kjennetegn. Et grunnlag for refleksjon og mening* (Doktoravhandling). UiS: Fakultet for utdanningsvitenskap og humaniora. Institutt for grunnskolelærerutdanning, idrett og spesialpedagogikk. Hentet 01.10.19. https://brage.bibsys.no/xmlui/bitstream/handle/11250/2499868MarianneSandvik_Tveitnes.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Sánchez, L. (2010). Positionality. I Warf, B. (Red.). *Encyclopedia of Geography*. London: Sage Publications.
- Scheffler, I. (1965). *Conditions of knowledge*. Chicago: Scott, Foresman.
- Schmidt-Atzert, L., Büttner, G. & Bühner, M. (2004). Theoretische Aspekte von Aufmerksamkeits-/Konzentrationsdiagnostik. I G. Büttner & L. Schmidt-Atzert (Red.). *Diagnostik von Konzentration und Aufmerksamkeit* (s. 3–22). Göttingen: Hogrefe.
- Schön, D.A. (1987). Educating the reflective practitioner. I Schön, D.A. (Red.). *Educating the reflective practitioner: Toward a new design for teaching and learning in the professions*. Washington: Jossey-Bass higher education series. Hentet <https://psycnet.apa.org/record/1987-97655-000>
- Schön, D.A. (1991). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. Aldershot: Avebury.
- Sjøberg, S. (2014). PISA-syndromet. Hvordan norsk skolepolitikk blir styrt av OECD. *Nytt Norsk Tidsskrift*, 1. årg. 31, 30–43. Universitetsforlaget.
- Skaalvik, E.M. & Skaalvik, S. (2019). Teacher self-efficacy and collective teacher efficacy: Relations with perceived job resources and job demands, feeling of belonging, and teacher engagement. *Creative Education*, 10, 1400-1424. https://file.scirp.org/pdf/CE_2019070915451446.pdf
- Skaalvik, E.M. & Skaalvik, S. (2016). Teacher stress and teacher self-efficacy as predictors of engagement, emotional exhaustion, and motivation to leave the teaching profession. *Creative Education*, 7, 1785–1799. <https://doi.org/10.4236/ce.2016.713182>

- Skaalvik, E.M. & Skaalvik, S. (2012). *Skolen som arbeidsplass. Trivsel, mestring og utfordringer*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Skrtic, T. (1991). The special education paradox: Equity as the way to excellence. *Harvard Educational Review*, 61(2), 148–207. Hentet 02.10.2018.
<https://www.hepgjournals.org/doi/abs/10.17763/haer.61.2.0q702751580h0617>
- Steinholt, K. (1995). *Utsyn mot vitenskap og forskning. En introduksjon*. Bergen: Caspar forlag.
- Stenberg, O. (2006). *Pedagogisk-psykologiske rådgiveres tilnærminger til problematferd i skolen*. Trondheim: Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet.
- Sterner, B. (2004). *Ocular accommodation. Studies of amplitude, insufficiency, and facility training in young school children* (Doktoravhandling). Institute of Clinical Neurosciences, Section of Ophthalmology. University of Gothenburg.
- Strauss, A. & Corbin, J. (1998). *Basics of qualitative research. Techniques and procedures for developing grounded theory*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Stray, T. & Stray L., L. (20 11). *Differensiering av Atferds- og Konsentrasjonsvansker. DAT Kon*. Brukermanual. Hefte J. Universitetet i Stavanger og ABUP, Sørlandet
- Stray, T. (2013). *Dat-Kon – et verktøy for differensiering av atferds- og konsentrasjonsvansker hos barn* (Doktoravhandling). Stavanger: Universitetet i Stavanger. Hentet 2.5.2017 fra <http://hdl.handle.net/11250/185890>
- Stray, T., Stray, L. L. & Tønnessen, F.E. (2012). *Dat-Kon – et verktøy for differensiering av atferds- og konsentrasjonsvansker hos barn*. *Spesialpedagogikk*, 6, 40–56.
- Stray T. & Stray, L. L. (2014). Alle elever har behov for å bli forstått. Tilpasset opplæring sett i et differensiert relasjonsperspektiv. I Bunting, M. (red.), *Tilpasset opplæring. Frå forskning og praksis* (s. 56–76). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Svensden, L.F.H. (2013). *Frihetens filosofi*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Svensson, L.G. (2008). Profesjon og organisasjon. I Molander, A., & Terum, L.I. (red.), *Profesjonsstudier*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Sørensen, E. (2009). *The materiality of learning: Technology and knowledge in educational practice*. New York: Cambridge University Press.
- Säftström, C. A. (2018.09). Om håp og dedikering. Foredrag. *The Annual Bergen Educational Conversation ved Solstrand hotel*: Bergen.
- Tangen, R. (2012). Introduksjon. Forståelsesmåter og hovedtemaer. I Befring, E., & Tangen, R.(Red.). *Spesialpedagogikk*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.

- Tangen, R. (2013). Balancing ethics and quality in educational research—the ethical matrix method. *Scandinavian Journal of Educational research, Volum 58* (6), 678–694. Hentet 20.9.2017. <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/00313831.2013.821089?scroll=true&needAccess=true>
- Thuen, E.M. (2011) *Et læringsmiljø som fremmer elevenes selvbestemmelse*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Tjora, A. (2017). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis* (3. utg.). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Tommelstad, K. (2017). *Nasjonale læreplanreformer som styringsverktøy i skolen. En kvalitativ studie av lokalt læreplanarbeid etter iverksetting av Læreplanverket for Kunnskapsløftet (LK06)*. (Doktoravhandling). Trondheim: NTNU.
- Trippestad, T-A. (2009). *Kommandohumanismen: En kritisk analyse av Gudmund Hernes' retorikk, sosiale ingeniørkunst og utdanningspolitikk*. (Doktoravhandling).Bergen: Universitetet i Bergen.
- Tveitnes, M.S. (2018). *En analyse av sakkyndighetskunnskapens institusjonaliserte kjennetegn. Et grunnlag for refleksjon og endring*. (Doktoravhandling). Fakultet for utdanningsvitenskap og humanoria. Institutt for grunnskolelærerutdanning, idrett og spesialpedagogikk. Stavanger: Universitetet i Stavanger.
- Uljens, M. (1989). *Fenomenografi – forskning om oppfatninger*. Lund: Studentlitteratur.
- Utdanningsdirektoratet. (2015). *Analyse. Tall fra grunnskolen 2015/16* (GSI). Hentet 02.01.20. <https://www.udir.no/globalassets/filer/tall-og-forskning/statistikk/gsi/grunnskole-gsi-notat-2015-16.pdf>
- Utdanningsdirektoratet. (2018). *Hva kjennetegner elever som ikke får grunnskolepoeng? Statistikknotat 5/2018*. Hentet 12.12.19. <https://www.udir.no/tallog-forskning/statistikk/statistikk-grunnskole/>
- Utdanningsdirektoratet. (2017). *Statistikk om grunnskolen 2017–18*. Hentet 18.10.18. <https://www.udir.no/Analyse-av-GSI--tall/>
- Utdanningsdirektoratet (a). (2019). *Utdanningsspeilet 2019*. Hentet 19.12.19. <https://www.udir.no/tall-og-forskning/finn-forskning/tema/utdanningsspeilet-2019/om-utdanningsspeilet/>
- Utdanningsdirektoratet.(b) (2019). *Hva er nytt i matematikk?* Hentet 20.12.19.<https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/fagspesifikk-stotte/nytt-i-fagene/hva-er-nytt-i-matematikk/>

- Utdanningsdirektoratet. (2006). *Kunnskapsløftet*. Hentet 15.05.13. <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/>
- Uthus, M. (2014). *Spesialpedagogenes oppfatning av sin rolle i en skole for alle. Idealer, realiteter og belastninger* (Doktorgradsavhandling) Trondheim: Norges teknisk naturvitenskapelige Universitet, NTNU.
- Uthus, M. (2019). Spesialpedagogikk. Fem gamle myter og nye muligheter. *Utdanningsnytt.no*. Hentet 01.12.19: <https://www.utdanningsnytt.no/fagartikkel-spesialpedagogikk-spesialundervisning/fagartikkel-spesialpedagogikk--fem-gamle-myter-og-nye-muligheter/219553>
- Vaaland, G.S., Idsoe, T., & Roland, E. (2011). Aggressivness and disobedience. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 55(1), 1–22.
- Valle, A.M. (2014). *Lærerens intuitive handlingskompetanse* (Doktoravhandling). Universitetet i Nordland.
- Valle, A.M. (2017). Teachers' intuitive interaction competence and how to learn it. *European Journal of Teacher Education*, 40(2), 246–256. <https://doi.org/10.1080/02619768.2017.1295033>
- Van Der Kolk, B. (2014). *The body keeps the score: Brain, mind, and body in the healing of trauma*. New York, NY: Penguin Random House.
- Vettrhus, B. (2002). *Konsentrasjonsvansker i skolen: En samling erfaringer til bruk ved refleksjon omkring tilrettelegging i skolen*. Klepp st: Info Vest.
- Vinding, A., Andersen, E. & Hansen, S. (2012, 29.08.). Dårlig inneklima over alt. *NRK*. Hentet 12.03.13. <http://www.nrk.no/dokumentar/darlig-inneklima-over-alt-1.8294394>
- Wackerhausen, S. (1992) Teknologi, kompetence og vidensformer. In Philosophias temanr.: *Teknologi Og Filosofi. Årg. 20, nr. 3-4*.
- Wackerhausen, S. (2004). Kausale felter, meta-antagelser og metodisk pluralisme. I Buur Hansen, J.G.N. (Red.). *Vidensteori, professionsuddannelse og professionsforskning* (s. 32–48). Glerup: Syddansk Universitetsforlag.
- Wackerhausen, S. (2009). Collaboration, professional identity and reflection across boundaries. *Journal of Interprofesjonal Care*, 23, 455–473. <https://doi.org/10.1080/13561820902921720>
- Wackerhausen, S. (2015). Erfaringsrom, handlingsbåren kunnskap og refleksjon. I McGuirk, J., & Methi, J.S.(Red.). *Praktisk kunnskap som profesjonsforskning* (s. 81–100). Bergen:Fagbokforlaget.

- Wackerhausen, S. (2017). Forskningsspørsmål, epistemologi og metode med fokus på praktisk kunnskap. I Halås, C.H.(Red.). *Humanistiske forskningstilnæringer til profesjonspraksis*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.
- Wendelborg, C. (2019). *Mobbing og arbeidsro i skolen: Analyse av Elevundersøkelsen skoleåret 2018/19*. NTNU Samfunnsforskning. Hentet 11.01.19
<http://hdl.handle.net/11250/2583694>
- Wendelborg, C., Kittelsaa, A., & Caspersen, J. (2017). *Rett til spesialundervisning eller rett til deltakelse? Faktorer som påvirker ekskludering og inkludering i skolen*. Forskningsrapport, NTNU Samfunnsforskning. Hentet 1.8.19
<http://hdl.handle.net/11250/2451546>
- Westhoff, K., & Hagemester, C. (2005). *Konzentrationsdiagnostik*. Lengerich: Pabst.
- Westhoff, K., Rütten, C., & Borggreffe, C. (1990). *Hilfen bei Konzentrationsproblemen in den Klassen 5 bis 10*. Broadstairs: Borgmann.
- Westerhof, L.L., & Knudsen, S.E. (2016). Fra dehumaniserende til humaniserende språk i psykiatrien. *Fokus på familien*, 2(44), 153-169. <https://doi.org/10.18261/issn.08077487>
- Westrheim, K. (2004). Kritisk pedagogikk og multikulturalisme i lys av Freiretradisjonen. Noen sentrale perspektiver. *Nordic Studies in Education*, 3, 212–226.
- Wienen, A., Bastra, W.L., Thoutenhoofd, E., Bos, E., & Jounge, P. (2017). Do troublesome pupils impact teacher perception of the behavior of their classmates? *European Journal of Special Needs Education*.1 (34), 114-123. Taylor & Francis Online.
<https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/08856257.2017.1421600>
- Wilhelmsen, G.B. (2012). *Barns funksjonelle syn*. Bergen: Høgskulen i Bergen.
- Wilhelmsen, G.B. (2014). Syn eller forstyrret syn? I Hvidsten, B.(Red.). *Spesialpedagogikk i barnehagen*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Wilhelmsen, G. B., Aanstad, M. L., & Leirvik, E.I.B. (2015). Implementing vision research in special needs education. *Support for learning*, 30(2), 86–171.
<https://doi.org/10.1111/1467-9604.12083>
- Wilhemsen, G. B. & Larssen, T. (2019). Synsvansker – aspekter ved læring og utvikling. I Befring, E., Næss, K-A.B., & Tangen, R.(Red.). *Spesialpedagogikk* (kap. 17). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Wilson, M., & Cooney, T. (2002). Mathematics teacher change and development – The role of beliefs. I E. Pehkonen, Törner, G., & Leder, G.C. (Red.). *Beliefs: A hidden variable in mathematics education?* Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.

- Wittgenstein, L. (1953). *Philosophical Investigations*. Oxford: Blackwell.
- Wittgenstein, L. (1958). The blue and the brown books: Preliminary studies for the "Philosophical Investigations". New York: Harper Torchbooks. Hentet: <https://digital.library.pitt.edu/islandora/object/pitt%3A31735061817932/view#page/1/mode/2up>
- Wittgenstein, L. (1969). *Über Gewissheit*. Oxford: Blackwell.
- Wittgenstein, L. (1975). *Philosophical Remarks*. Chicago: University of Chicago Press.
- Wittgenstein, L. (1980). Remarks on the philosophy of psychology, I H. Nyman & G.H. von Wright (Red.). (Oversetter C.G. Luckhardt & M.A.E. Aue). Vol.1. Oxford: Blackwell
- Wittgenstein, L. (1993). *Wittgenstein. Filosofiske undersøkelser*. Valdres trykkeri. Pax Forlag A/S.
- Wittgenstein, L. (1997). *Filosofiske undersøkelser* (oversatt av M.B. Tinn). Oslo: Pax.
- Wittgenstein, L. (2005). Om visshet. (oversatt av S.I. Berge & Ø. Hide). *Cappelen's populære skrifter*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- World Health Organization (2016). International classification of diseases ICD-10. 10th ed. Geneva: *World Health Organization*; 1992. Hentet 12.10.18. <https://www.who.int/classifications/icd/en/>
- Yin, R.K. (red.) (2009). *Case study research. Design and methods* (4. utg.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Zachrisson, H. D., & Dearing, E. (2014). Family income dynamics, early childhood education and care, and early child behavior problems in Norway. *Child Development*. 86 (2), 425-440. <https://doi.org/10.1111/cdev.12306>
- Østern, T., P., Selander, S., & Østern, A-L. (2019). Dybdeundervisning. Sanselige, designteoretiske og dramaturgiske perspektiver. I Østern, T.P., Dahl, T., Strømme, A., Petersen, J.A., Østern, A-L., & Selander, S., Dybde//læring. En flerfaglig, relasjons-skapende tilnærming. Oslo: Universitetsforlaget.
- Øgård-Repål, A., Strand, S.A., & Karlsen, T.I. (2017). Karakterpress, kroppspress og gjengpress. Fokusgruppeintervju av jenter i 9. klassetrinn etter funn fra Ungdata-undersøkelsen. *Tidsskrift for psykisk helsearbeid*, 2(14), 109-120. <https://doi.org/10.18261/issn.1504-3010-2017-02-03>

Artikkel I-IV. Her presenteres artiklene slik de er publisert eller foreligger som manus ved innlevering av avhandlinga.

Artikkel 1: Studie 1 er publisert i Nordic Studies in Education:

Bente Hvidsten og
Gunvor Birkeland Wilhelmsen:
Så konsentrer deg da!
Hvordan lærerstudenter
oppfatter en ukonsentrert elev.
Nordic Studies in Education,
Vol. 38, 1-2018, pp. 17–34.
ISSN 1891-5914.
© Universitetsforlaget

The individual allocation of hours for pupils with concentration difficulties is increasing. This article focuses on how teacher students, in their last year of study (N=80), describe a pupil with concentration challenges. Further, it studies how their way of assessing the term concentration may influence the strategy of individual adaptation in school. The informants participating in this study are student teachers answering this survey just before their graduation. The authors see a tendency of the students' professionalization to influence the understanding of the pupils' concentration, and that a small number of participants see the need for individual adaptation. The consequences of the students' understanding of the concept of concentration are discussed against research in the field, since it is the obligation of the school to provide pupils with an individual, modified education.

Keywords: Concentration · concentration challenges · attention · special needs education · students teacher

Manuscript received: 07.04.16
12.01.17 (peer reviewed)

Bente Hvidsten
Phd-kandidat, Nord Universitet
Høgskulen på Vestlandet
Email: Bente.Hvidsten@hvl.no

Gunvor Birkeland Wilhelmsen
Høgskulen på Vestlandet
Email: Gunvor.Birkeland.
Wilhelmsen@hvl.no

Så konsentrer deg da!

Hvordan lærerstudenter oppfatter en ukonsentrert elev

Let's Focus! –

How teacher students perceive pupils with concentration challenges

BENTE HVIDSTEN OG GUNVOR BIRKELAND WILHELMSEN

Innledning

Konsentrasjon og oppmerksomhet er en forutsetning for læring (Domsch 2014) både av praktiske og kognitive ferdigheter. I skolen pålegges elever en rekke aktiviteter som krever konsentrasjon og oppmerksomhet. Både foreldre og lærere knytter begrepet konsentrasjon til en atferd med visse ytre fellestrekk selv om det er en udifferensiert merkelapp som sier lite om årsaken til problemet (Stray 2013).

Halvparten av alle vedtak om spesialundervisning er på under syv timer i uken og går i stadig større grad til elever med konsentrasjons- og oppmerksomhetsvansker (Knudsmoen, Løken, Nordahl og Overland 2011). Andelen elever som får spesialpedagogiske vedtak med denne begrunnelsen, er stigende, og timetildelingen er ofte én til fire timer per uke. Søknadene begrunnes med et behov for en mer strukturert opplæring enn det som kan gis innen ordinær opplæring (Knudsmoen et al. 2011). Dette forutsetter innsikt i pedagogiske og

spesialpedagogiske tiltak som kan fremme konsentrasjonen hos den enkelte elev.

Yrkesaktive lærere og kommende lærere forstår elevene ut fra egen utdanning og faglige diskusjoner med kollegaer og medstudenter. I tillegg preges deres oppfatning av eget oppvekstmiljø, erfaringer og debatter i media. Deres innsikt i konsentrasjonens vesen får betydning for hvordan de vurderer og reagerer overfor eleven. Siden opplæringslovens § 1–3 krever at undervisning tilpasses den enkelte elevs evner og forutsetninger (KD 2015a), er det betimelig å spørre etter faglige kriterier og begrunnelser som benyttes når en elev oppfattes som å ha forstyrret konsentrasjon.

Siste års lærerstudenter er fremtidens lærere. I hvilken grad har disse lærerstudentene innsikt i elevens utfordringer knyttet til konsentrasjon for læring og behovet for en tilpasset opplæring? Artikkelen gir et innblikk i hvordan siste års lærerstudenter intuitivt oppfatter begrepet «konsentrasjon», hva de ser som årsaker til mangelfull konsentrasjon, hvordan de vurderer en ukonsentrert elev, og deres forslag til tilrettelegging i skolen. Problemstillingen blir derfor: Hvordan beskriver lærerstudenter en ukonsentrert elev, og hvordan kan deres oppfattelse av begrepet konsentrasjon påvirke fremtidig praksis i skolen?

Å være konsentrert

Begrepet konsentrasjon er det mest utbredte, teoretiske begrepet i pedagogikken (Kleber og Stein 1993). I *Pedagogisk ordbok* definerer Bø og Helle (2003) konsentrasjonsvansker som en nedsatt eller mangelfull evne eller ferdighet til å holde oppmerksomheten rettet mot noe. Dette kan være å lytte til en som snakker, å lære seg tekster eller gjennomføre et konkret arbeid, altså ferdigheter en bør beherske for å tilegne seg kunnskap.

I dagligtale benyttes begrepene «konsentrasjon» og «oppmerksomhet» ofte om hver-

andre. Imidlertid defineres konsentrasjon som en intenst fokusert oppmerksomhet på et smalt spekter av stimuli (Csikszentmihalyi 2014). Dette viser at begrepene er familiært forankret (Wackerhausen 2004). I tysk skoleforskning påpekes det et behov for en langt tydeligere avgrensning mellom disse begrepene (Westhoff og Hagemeister 2005). Først og fremst fordi oppmerksomhet er knyttet til «Wahrnehmen», altså å «oppfatte» eller «legge merke til», mens «Konzentration» går på at en selv velger å være fokusert på noe helt bestemt. Berg og Westhoff (2006) viser til at konsentrasjon krever en viss form for anstrengelse som ofte avtar etter hvert som en arbeider målrettet med en aktivitet. «Konzentriert» kan derfor gå over i «unkonzentriert». Oppmerksomhet er det en legger merke til, mens konsentrasjon er måten det arbeides på (Freyberg 1989 ref. hos Domsch 2014). En unyansert bruk av begrepene fører til at avgjørende aspekter ved elevenes mestring går tapt, mener Westhoff og Hagemeister (2005). De opplever ofte at elevens konsentrasjonsevne vurderes ut fra hvordan eleven velger ut informasjon, og hva eleven vektlegger.

Sammenblandingen av de to begrepene er ifølge Domsch (2014) en innflytelse fra engelskspråklig litteratur, hvor oppmerksomhet og konsentrasjon i stor grad sammenfattes som «Attention». Domsch (2014) hevder at konsekvensen blir unyanserte utredninger med upresise beskrivelser av elevens utfordringer. Følgene kan bli tiltak som i liten grad er tilpasset elevens behov.

Dagens samfunn er preget av testing i arbeidet med å identifisere og forklare atferdsavvik med en medisinsk terminologi (Hannås 2012). «Konsentrasjonsvansker» er imidlertid ikke en primærdiagnose, men anvendes som ett av flere symptomer på nedsatt funksjon. *Attention* benyttes i diagnosemanualen DSM-5 (APA 2013) for å beskrive symptomer på ADHD (Attention Deficit Hyperactivity

Disorder). Når det i den norske oversettelsen utdypes hva oppmerksomhetsvansker innebærer, vises det til «konsentrasjonsvansker». I klassifiseringssystemet ICD-10 er oppmerksomhetsvansker fremhevet (WHO 2016) ved ADHD mens «konsentrasjonsvansker» er ett av symptomene på «depressiv episode» (F32), nevrasteni (F48) og ulykkelighet (R45.2). Koziol, Barker og Jansons (2015) vurderer den nevropsykologiske bruken av «attention» og konkluderer med at begrepet står for et element i en nevrologisk prosess i et nevrologisk nettverk for koordinering av aktiviteter. De mener at begrepet er så unyansert at det ikke er til hjelp i praktisk arbeid. Det å blande konsentrasjon og oppmerksomhet i en pedagogisk sammenheng er lite hensiktsmessig da undervisningen kan trigge oppmerksomheten selv om eleven har begrenset konsentrasjon og omvendt.

For å være konsentrert og finne mening i det som det fokuseres på, må eleven kontinuerlig ignorere andre mentale prosesser. En må ha evne til å vise uforandret oppmerksomhet (Domsch 2014) ved å holde fokus på den aktuelle aktiviteten. Også norske teoretikere viser til at konsentrasjon krever fokusering og innebærer en begrensning av oppmerksomheten. Oppmerksomhetsbegrepet benyttes, men konsentrasjonen defineres da som: 1) selektiv oppmerksomhet, som innebærer å holde noe i bevissthetsmens andre inntrykk kuttes ut; 2) den vedvarende oppmerksomhet, som er evnen til å fokusere over tid, altså utholdenhet; 3) delt oppmerksomhet, som er evnen til å være oppmerksom på flere hendelser eller objekter samtidig. Disse tre kategoriene til Duvner (1999b) beskriver avgjørende elementer i konsentrasjonsevnen, og dette vil tydeliggjøre prosessene hvis begrepet konsentrasjon ble benyttet i stedet for oppmerksomhetsbegrepet.

Både det å være selektiv, utholdende og ha evne til å konsentrere seg om flere fokus samtidig er nødvendig for all læring, spesielt

for dybdelæring. Samtidig må en ha balanse mellom de pedagogiske utfordringene og elevens ferdigheter for å oppnå en lystbetont og frivillig konsentrasjon (Csikszentmihalyi 2014).

Årsaker til mangelfull konsentrasjon

Mental konsentrasjon krever i stor grad selvkontroll og motivasjon. En intens konsentrasjon forutsetter frivillighet (Csikszentmihalyi 2014). Dette er en utfordring i skolen da mange oppgaver er obligatoriske og lite tilpasset den enkeltes motivasjon og ferdigheter.

Olsen, Jentoft og Kvåle (2006) belyser skolehistoriene til unge uføretrygdete med lære-, atferds- og konsentrasjonsvansker. Disse ungdommenes utfordringer og manglende mestring toppet seg i slutten av tenårene og ble knyttet til en problematisk hjemmesituasjon. Spørsmålene er om utredningene på slike elevgrupper kommer tidlig nok, og om primærårsaken til utfordringene avdekkes.

Ethvert læringsmiljø påvirker elevens konsentrasjon, atferd og emosjoner. Ved tiltak for å bedre elevens konsentrasjon blir det i stor grad fokusert på et godt læringsmiljø med emosjonell støtte fra lærer (Thuen 2011). Ertesvåg (2014) finner at ungdomsskoleelevens grad av mobbing, konsentrasjons- og disiplinivansker varierer med læringsmiljøet ved skolene. Der lærere meldte om mye mobbing og en svak ledelsesstruktur, hadde elevene større utfordringer med disiplin og konsentrasjon. I slike sammenhenger er det å bygge gode relasjoner avgjørende for at hele klasser skal kunne få arbeide mer konsentrert (Stray og Stray 2014). Elever med noenlunde samme forutsetninger vil kunne ha et tilfredsstillende utbytte av undervisningen hos én lærer, men ikke hos en annen (Knudsmoen et al. 2011). Dette viser

sammenhengen mellom lærer-elev-relasjonen og elevens skoleprestasjoner (Drugli 2012). Som Csikszentmihalyi (2014) poengterer, er lyst og motivasjon fremtredende i konsentrasjonsarbeid og påvirker arbeidsinnsatsen.

I motsetning til forskere som vurderer de sosiale og emosjonelle faktorene som påvirker evnen til konsentrasjon, har andre sett på de fysiske forholdene. Vinding, Andersen og Hansen (2012) har vurdert faktorer knyttet til et godt innelima. Klasserom med dårlig utlufing, svak belysning eller støy vil redusere evnen til å være fokusert.

Elever som sliter med konsentrasjonen, uansett årsak, kan bli urolige og søke andre aktiviteter (Duvner 1999a). Også anatomiske og sansemotoriske forhold har betydning for konsentrasjonen. Det er mindre kjent at elever kan slite med konsentrasjonen fordi de ikke ser tydelig. Samsynsvansker og andre øyemotoriske utfordringer kan føre til at bokstaver hopper, bytter plass eller blir uklare. Konsekvensen blir at lesing og regning blir utfordrende (Wilhelmsen, Aanstad og Leirvik 2015; Sterner 2004; Wilhelmsen 2012). Eleven kan også bli rastløs eller oppgitt og vil heller gjøre andre mindre synskrevende aktiviteter. Forskere mener visuelle forstyrrelser forekommer hos mellom 15 % og 23 % av elevene (Heim, Haugen, Helland og Fostervold 2004; The Center for Health and Health Care in Schools 2004). Mye tyder på at sansetrening kan ha positiv effekt for denne gruppen (Hegreberg 2009; Sterner 2004; Wilhelmsen, Aanstad og Leirvik 2015; Ofte 2014). På samme måte kan små hørselsvansker eller APD (auditive prosesseringsvansker) føre til mangelfull konsentrasjon og gi utfordringer med å oppfatte nyanser i det som sies. Når auditive nyanser faller bort, blir innholdet i det verbale budskapet usammenhengende og meningsløst (Ofte 2014). Screeningundersøkelser av elever i skolen, både på hørsel og syn, kan avdekke

uoppdagete tilstander som hemmer konsentrasjon og arbeidsinnsats (Wilhelmsen 2012).

Konsentrasjon krever ikke bare vilje hos eleven, men kapasitet til å mobilisere nødvendig energi og oppmerksomhet på oppgaver og situasjoner (Vettrhus 2002).

Spørsmålet er om årsaken til elevens manglende konsentrasjon er godt nok kjent, og om en har den nødvendige innsikten som kreves for å utarbeide og gjennomføre et hensiktsmessig opplæringstilbud.

Siste års lærerstudenter møter elever som skal være konsentrert

I dagens skole får mange elever enkeltvedtak på grunnlag av utfordringer knyttet til sin konsentrasjonsevne (Knudsmoen et al. 2011). Spørsmålet er om lærerstudenter som står klar for jobb i skolen, har en mer differensiert tilnærming til begrepet konsentrasjon. Har de evne til å se flere pedagogiske muligheter knyttet til elever som sliter med å konsentrere seg? Er siste års lærerstudenter rustet til å se elevene i skolen (KD 2016b)? Kunnskapsdepartementet (2016b) viser til at elever med gode kognitive evner lett blir misforstått. Manglende pedagogisk tilrettelegging har ført til nedsatt konsentrasjon og svak motivasjon, dårlige relasjoner og frafall i skolen fordi lærere opplever det som vanskelig å se elevenes læringspotensial.

Den fireårige allmennlærerutdanningen har hatt praksis hvor lærerstudentenes evne til å reflektere over pedagogiske utfordringer vektlegges. Øvingslærere oppfatter imidlertid høyskoleundervisningen som «livsfjern» i forhold til praksisfeltet (Skagen 2009). Når vi ser på økningen av enkeltvedtak på konsentrasjons- og oppmerksomhetsvansker (Knudsmoen et al. 2011), er sjansen stor for at studentene vil møte elever som oppfattes som ukonsentrerte i praksisskolene. Øvingslærere med mange års ansiennitet har oppar-

beidet seg et stort repertoar å undervise etter, en form for «knowing how» (Dreyfus og Dreyfus 1986). Lærerstudenter må lære «knowing that» (Dreyfus og Dreyfus 1986) for å få automatisert sine pedagogiske handlinger. Spørsmålet er om øvingslærernes «knowing how» er tilstrekkelig forskningsbasert kunnskap for studentenes «knowing that» i forhold til problemstillinger knyttet til elevers konsentrasjon for læring.

Martinsen og Eriksson (2009) mener at den store teoretiske oppgaven i praktiske profesjoner er vitenskapelig refleksjon på hvordan praktisk kunnskap og kompetanse kan utvikles og gis gyldighet og troverdighet. Denne type bevisstgjøringsprosess er av betydning når en skal gi tyngden tilbake til praksisfeltet (Skjervheim 1992). For å få innsikt i siste års lærerstudenters oppfatning av elevers utfordringer med konsentrasjon for læring har 80 studenter fylt ut et spørreskjema. Hensikten var å fange deres intuitive oppfattelse av begrepet «konsentrasjon», det de ser som årsaker til mangelfull konsentrasjon, deres vurdering av en ukonsentrert elev og forslag til tilrettelegging for elevers konsentrasjon.

Metode

Undersøkelsen vil belyse hvordan kommende lærere ser «en ukonsentrert elev». Informantene er siste års lærerstudenter med forskjellige fagforydninger. De svarer på en spørreundersøkelse to måneder før lærerutdanningen er avsluttet. Alle fagansatte som underviste siste års lærerstudenter, ble kontaktet, fikk informasjon om prosjektet og ble bedt om å gi tilgang til klassene. De godkjente at spørreundersøkelsen ble gjennomført like etter en undervisningsøkt. For studentene fylte ut spørreskjemaet, fikk de en kort muntlig presentasjon av hvordan under-

søkelsen skulle gjennomføres, og hvorfor. Å besvare spørsmålene tok ti til femten minutter. Svarene gir derfor et spontant, intuitivt og «upolert» bilde av deres oppfatning av fenomenet «konsentrasjon».

Informantene og gjennomføring

Informantene var lærerstudenter, som antakelig bare var måneder fra sin første lærerjobb. Datainnsamlingen ble avviklet i april i studentenes siste studieår. På dette tidspunktet hadde alle hatt sine 20 uker praksis ved ulike skoler. Både i tredje og fjerde studieår har hver student gjennomført flere 30 studiepoengs fagforydninger med fagdidaktikk og/eller spesialpedagogikk. Samtidig har de hatt 60 studiepoeng pedagogisk teori med refleksjonsoppgaver knyttet til pedagogiske utfordringer.

Totalt 80 av 132 siste årsstudenter (61 %) svarte på undersøkelsen. Informasjon om studentenes fagforydninger ble innhentet for å vurdere om disse kan ha innvirket på forståelsen av elevers konsentrasjon. Det skulle krysses av for forydningfag à 30 studiepoeng. Fordeling av studenter på fag er: naturfag (n=11), matematikk (n=13), samfunnsfag (n=33), norsk (n=30), KRL (n=17), engelsk (n=21), forming (n=15), musikk (n=9) og drama (n=4), spesialpedagogikk (n=17), døvetolkning (n=1), idrett (n=5) og mat og helse (n=2). For å få en bedre oversikt over informantene (N=80) er deres fagvalg samlet i tre grupper, se tabell 1. I kategorien «Teoretiske fag» inngår alle med teoretiske skolefag samt faget pedagogikk, mens i kategorien «kunstfag» består gruppen av studenter med drama, musikk og forming. I kategorien «Kombinasjonsfag» er gruppen satt sammen av studenter med både teoretiske fag og kunstfag. Alle med spesialpedagogikk i fagkretsen befinner seg i denne gruppen.

Tabell 1 Informantene fordelt i tre fagforypningsgrupper

-
1. Teoretiske fag (n=34): Naturfag, matematikk, samfunnsfag, norsk, KRL og engelsk
 2. Kunstfag (n=6): Forming, musikk, drama
 3. Kombinasjoner (n=40) av teoretiske, praktiske inkl. spesialpedagogikk og kunstfag
-

Spørreskjema, data og analyse

Spørreskjemaet omfatter fire spørsmål som belyser begrepet konsentrasjon. Studentene skal skriftlig definere begrepet, si noe om hvorfor elever kan ha vansker med å konsentrere seg, årsakene til at elever sliter med konsentrasjonen, og hvordan en kan tilrettelegge for disse elevene. Spørsmålene, se tabell 2, er åpne for å kunne fange opp de karakteristikkene informantene selv spontant ville bruke for å beskrive fenomenet. Informantene skulle besvare skjemaet uten å snakke sammen. Undersøkelsen var anonym og frivillig. I tillegg til spørsmålene skulle informantene krysse av for kjønn og fagforydninger.

Kjønn og fagforydninger utgjør de to uavhengige variablene i undersøkelsen.

Studentenes karakteristikk av begrepet «konsentrasjon» er samlet etter likhetstrekk. Når studenter har beskrevet fenomenet med ord som omhandler tidsbegreper, som «lenge», «holde» eller «over tid», er disse samlet i kategorien «tid». Andre har benyttet beskrivelser relatert til evnen til å «stenge ute» unødvendig informasjon. Slike forklaringer er samlet under kategorien «oppmerksomhet». Kategorier som utkrystalliserte seg ut fra hyppig forekommende fellestrekk, er fokus, tid, oppmerksom og evne, se tabell 3. Slik har alle studentenes beskrivelser på de fire spørsmålene blitt systematisert etter fellestrekk for å skape oversikt over datamaterialet fra de 80 informantene. Studentenes forklaring på hvor årsaken eller årsakene til vansker med å konsentrere seg kunne ligge, resulterte i tre hovedkategorier: eleven, skolen og hjemmet samt kombinasjoner av disse, se tabell 6.

Det ble nødvendig med en kvantifisering av kategoriene for å få en helhetlig oversikt over datamaterialet. De navngitte kategoriene utgjør data på nominalnivå og er sortert i SPSS. Resultatene analyseres i forhold til spørsmålene for å få innsikt i hvordan lærerstudenter beskriver en ukonsentrert elev, og hvordan deres oppfattelse av begrepet konsentrasjon påvirker deres fremtidige yrkesutøvelse. Resultatene vises i krysstabeller med frekvens- og prosentfordeling (Ringdal 2013), for eksempel tabell 6.

Kritisk vurdering av metode

Data ble samlet inn ved hjelp av spørreskjema med åpne spørsmål. Det har derfor vært krevende å kategorisere svarene. Alternativt kunne en valgt et spørreskjema med svaralternativer for avkryssing. Et slikt alternativ hadde begrenset mangfoldet av innspill, ville vært førende for studentenes svar og hemmet deres refleksjoner.

Utfordringen med å benytte åpne spørsmål er å sortere svarene før analysen. Forskerens subjektive oppfattelse kan påvirke kategoriene som etableres (Entwistle 1997), og kreve at en går tilbake til datamaterialet for å få bekreftet om kategoriene er entydige og nyanserte nok.

Da svarene ikke kunne presenteres for informantgruppen, er kategoriene stadig kontrollert opp mot originalsvarene. Slik har en sikret at nødvendige nyanser gjenspeiles i kategoriene. Dette trygger reliabiliteten. Målet har vært å få frem informantenes oppfatninger og ikke nødvendigvis å kunne generalisere informasjonen til å gjelde alle pedagoger (Alexandersson 2009). I den grad det lykkes å identifisere ulike kvalitative oppfatninger

av fenomenet basert på informantenes erfaringer, kan undersøkelsen vurderes som valid (Uljens 1989). Ved å kombinere kvalitative data med kvantitative metoder bedres oversikten over studentenes svar, og dermed styrkes validiteten i undersøkelsen. Informantene hadde ikke mulighet til å påvirke hverandre under besvarelsen, og de representerer derfor sine egne oppfatninger. Alle svar er

avgitt anonymt, og studentene kunne trekke seg når de ville.

Resultater

Spørsmålene som studentene skulle besvare, er stilt opp i tabell 2. Resultatene vil bli presentert kronologisk.

Tabell 2 Spørsmålene som studentene besvarte.

Hva legger du i begrepet konsentrasjon?
Hva kjennetegner en ukonsentrert elev?
Hva kan årsakene være til at en elev har vansker med å konsentrere seg?
Hvordan kan du tilrettelegge for at elever kan konsentrere seg i en undervisningssituasjon?

«Hva legger du i begrepet konsentrasjon?»

Svarene på spørsmål A) gir et bilde av hva studentene legger i begrepet konsentrasjon. Beskrivelsene er kategorisert under overskriftene fokus, oppmerksomhet, tid og evner. Disse er listet opp etter hyppighet i tabell 3. Flere studenter ser konsentrasjon som et så innholdsrikt begrep at deres svar blir presentert i flere kate-

gorier. Beskrivelser som ikke forekommer så ofte, og som ikke passer inn i de fire kategoriene, er presentert i tabell 4. Informantene er i det følgende delt inn etter fordypning i gruppene «teorifag» (n=34), «kunstfag» (n=6) og «kombinasjonsfag» (n=40). Dette for å analysere om fagfordypninger kan ha farget studentenes oppfatninger.

23

Tabell 3 Tabellen viser de hyppigst forekommende begrepene som brukes for å beskrive «konsentrasjon». Svarene er fordelt på fagkombinasjonene: Teorifag, kunstfag og kombinasjoner av fag.

Begrep	Teorifag (n=34)	Kunstfag (n=6)	Kombinasjoner (n=40)
Fokus/fokusere	27 (79 %)	5 (83 %)	16 (40 %)
Tidsperspektivet (lenge, holde, over tid)	15 (44 %)	3 (50 %)	10 (25 %)
Oppmerksom/oppmerksomhet, følge med, stenge ute, unngå ytre forstyrrelser, målrettet, få med seg	5 (15 %)	4 (67 %)	18 (45 %)
Evne, noe å fare med	8 (24 %)	3 (50 %)	7 (18 %)

Evnen til å holde fokus og å fokusere var hyppigst forekommende begreper i beskrivelsen av konsentrasjon. Hos studentene med kombinasjoner av fag benyttes under halvparten forklaringen *fokus*. Nesten alle med teoretiske fag og kunstfag ser evnen til å

holde fokus, og det å være fokusert, som vesentlig ved evnen til konsentrasjon.

Det nest hyppigste aspektet ved konsentrasjonen er tid. Samlet sett påpeker informantene at fokus må holdes over *tid*, og at man må være oppmerksom og målrettet

samtidig som man stenger ute forstyrrelser. *Å ha evne til å holde* eller *evne til å klare* var også påpekt, spesielt hos studentene med kunstfag.

Studenter med kunstfag og lærerstudenter med kombinasjoner av fag var opptatt av at det å konsentrere seg krever at man *kan stenge ute* andre inntrykk og *være målrettet*. Halvparten av kunstfagstudentene mente at det å

konsentrere seg krever *en evne* eller innebærer *noe å fare med* i forhold til det en skal konsentrere seg om, tabell 3.

I tillegg til de hyppigst forekommende begrepene som fokus, tidsperspektiv, oppmerksomhet og evne ble en rekke andre ord benyttet. Disse er samlet i tabell 4 for de to største informantgruppene.

Tabell 4 Utsagn om «konsentrasjon» som ikke var hyppig forekommende, er samlet og fordelt på informanter med teorifag og kombinasjonsfag.

Studenter med Kombinasjonsfag (n=40):	Studenter med Teorifag (n=34):
<ul style="list-style-type: none"> – åpen, mottakelig, ta inn info, nye inntrykk – henge med, være tilstede og oppslukt – ta til meg og samle sinnet om ett punkt – ønsker, motivasjon og mening – fordype, våkenhet, energi – kropp og sjel, opplagt og våken – persepsjon, syn og hørsel, føle – øvelse, utføre, handling, aktuell – engasjert, få med det som skjer, drive med – uten å miste motet 	<ul style="list-style-type: none"> – en skal gjøre, en skal følge – disiplin, luke ut andre faktorer, – forholde seg til, uten sidesprang, om ett punkt – skal gjøre, ikke av relevans, viktig der og da – tilegne seg, kunnskap, vesentlig stoff, ta inn info – arbeide målrettet og ikke alt mulig annet – sile vekk, bestemt ting, sette seg inn i – være forberedt, ikke avbrutt – det foreliggende, tenke fag- og fagstoff – få med beskjeder

Studenter med kombinasjoner av fag benyttet i større grad begreper som viser til at konsentrasjonen er selvstyrt, som av et indre driv. Samlet sett benyttet studenter med kombinasjonsfag begreper som er positivt forankret, og viser en åpen tilnærming til det som fremmer konsentrasjonen. I studentgruppen med teorifag stod andres forventninger sentralt, og konsentrasjonsevnen beskrives som krevende og kontrollerende. De fremhevet i større grad sine forventninger til eleven. Tabell 4 viser det brede spekteret av elementer som inngår i lærerstudentenes forståelse av «konsentrasjon».

Hva kjennetegner en ukonsentrert elev?

Da studentene skulle beskrive kjennetegn på en ukonsentrert elev, fremhevet de selvsagt elevens manglende evne til å fokusere. Mange av beskrivelsene viser at eleven ikke oppfyller lærerens forventninger i undervis-

ningssituasjonen. De kvalitative dataene er ryddet i kategorier under begrepene fokus, umotivert, snakke, trøtt, motorikk, adferd og undervisning, se tabell 5.

Eleven blir på den ene siden vurdert som lite aktiv, rolig og slapp, og på den andre siden beskrevet som urolig, vandrende og aktiv i forhold til ikke-relevante oppgaver. Å bli vurdert som en konsentrert elev må derfor innebære at eleven i en undervisnings situasjon kan balansere mellom disse ytterpunktene.

Selv om det er små nyanser i språkbruken mellom teorifagstudentene og dem med kombinasjoner av fag, kan det virke som om studentene med teorifag er mer oppgitte og irriterte i sine beskrivelser, se tabell 5. De med kombinasjoner av fag legger større vekt på elevenes forstyrrende motoriske aktivitet, mens teorifagstudentene er mer opptatt av mangelen på innsats i undervisningen.

Tabell 5 Kjennetegn på en «ukonsentrert» elev slik studentene innen teorifag og kombinasjoner av fag vurderer disse.

Studenter med Kombinasjonsfag (n=40):	Studenter med Teorifag (n=34):
<i>Fokus:</i> Ser en annen retning, <u>bare opptatt av andre ting</u> , jobber ikke, driver med <u>annet enn det som er meningen</u> , kan ikke bruke informasjonen som er gitt, prøver ikke, kan ikke arbeide med oppgaver, tenker på mange ting samtidig, lett å vippe av pinnen, får ikke med beskjeder, distraherert, <u>blir forstyrret av elementer rundt seg</u> , klarer ikke fange det som skjer rundt, tankene på vandring, får gjort lite, lite fokus på oppgaven, mister fokus	<i>Fokus:</i> Stirrer ut vinduer, drømmer seg bort, virker fjern, <u>opptatt av alt annet, ikke fokus på det som foregår</u> , putler med andre ting (fikling av viskelær), rastløs, svarer lite og tankene vandrer fort av sted, fokus på andre elever, opptatt av alle lyder, <u>lar seg forstyrre</u> , problemer med å følge tankerekker og sammenhenger, flakkende blikk, <u>kan ikke fokusere på oppgaven</u> hvis ikke forutsetningene er akkurat slik denne eleven <u>må ha det</u> , hodet et helt annet sted, ufokusert
<i>Umotivert:</i> Slapp, umotivert, viljeløs, urolig i kroppen, hopper fra det ene til det andre, vanskelig å jobbe på egenhånd, <u>uengasjert</u> , lite motivert	<i>Umotivert:</i> Lite motivert, virrete, mange pauser, ufokusert, tanker på andre veier, <u>uinteressert i fag og emne</u> , uinteressant emne, kort oppmerksomhet, <u>urolig eller veldig rolig</u>
<i>Snakk:</i> Snakker konstant med medelever, snakker om andre ting, småpratere, kommenterer på «løpende» hendelser, prater	<i>Snakk:</i> Snakker, skravler, masing, tyting
<i>Trøtt:</i> Sover, døser, dagdrømmer, drømmende blikk, søvngig eller annen «stemning» som ikke bidrar til læring, faller bort, flakkende oppmerksomhet, fjern, skifter lett fokus, slapp, uengasjert, trøtt, følger ikke med	<i>Trøtt:</i> Kort oppmerksomhetstid, trøtthet, faller lett av, gjesper mye, faller fort bort, uopplagt
<i>Motorikk:</i> Urolig kropp, vandrer, bråkete, snur seg, dunker, fikler med ting, vandrer rundt, <u>fysisk uro</u>	<i>Motorikk:</i> Vandring
<i>Atferd:</i> Forstyrre andre, støy, velger å forstyrre medelever når fagstoffet blir abstrakt, krangler med lærer, kan ikke jobbe med arbeidsoppgaver, velger å gjøre andre ting, kikker seg rundt for se om det skjer noe, gjør alt annet enn det han skal, tar ikke imot beskjeder	<i>Atferd:</i> Avbryter aktivitet, bråk, rot, tar ikke imot beskjeder, lar seg fort rive med, en stresset elev, usikker, bråker og får ikke gjort arbeid, gjør andre ting, gjør annet enn å følge med, uorganisert, mye forglemmelser, skriver lapper
<i>Undervisning:</i> Vanskelig å komme i gang, får lite gjort på skolen/lekser, følger ikke med, bare holder på med andre ting og uengasjert, klarer ikke jobbe, har ikke satt seg inn i oppgaven, andre faktorer i livet leder oppmerksomheten bort	<i>Undervisning:</i> Kommer ikke i gang, lite effektiv i læringssituasjoner, annet viktigere enn undervisning, kan ikke samle seg, ser ikke nytten i det som blir sagt, forstår ikke det det blir undervist i, vet ikke når han skal følge med, får ikke med seg hva han går glipp av, ikke fokus på arbeidsoppgaven

C) Hva kan årsakene være til at en elev har vansker med å konsentrere seg?

77 av de 80 informantene svarer på dette spørsmålet. Svarene er definert inn i tre hovedkategorier av årsaker til vansker med konsentrasjonen: 1. Eleven (E): Elevrelaterte vansker som diagnoser eller andre utfordrin-

ger; 2. Hjemmet (H): Vanskelige hjemmeforhold; og 3. Skolen (S): Undervisningen, lærestoffet eller skolemiljøet. Flere informanter ser kombinasjoner av disse årsakene, og det er derfor syv svarkategorier i tabell 6. Svarene presenteres ut fra studentenes fagfordypninger.

Tabell 6 Lærerstudentenes mening om årsaken til at en elev har vansker med å konsentrere seg (n=77).

Kategorier av årsaker	Teori (n=33)	Kunst (n=6)	Kombi (n=38)	Totalt
Eleven	7 (21 %)	2 (33 %)	7 (18 %)	16 (21 %)
Hjemmet	0	0	1 (3 %)	1 (1 %)
Skolen	7 (21 %)	0	11 (29 %)	18 (23 %)
Eleven og hjemmet	2 (6 %)	1 (17 %)	7 (18 %)	10 (13 %)
Hjemmet og skolen	3 (9 %)	1 (17 %)	3 (8 %)	7 (9 %)
Eleven og skolen	8 (24 %)	1 (17 %)	6 (16 %)	15 (19 %)
Alle forklaringene	6 (18 %)	1 (17 %)	3 (8 %)	10 (13 %)
Totalt	33	6	38	77

Tabell 6 viser at kun 21 % (n=77) vurderer elevens vansker eller diagnoser alene som årsak til redusert konsentrasjon, mens halvparten av informantene viser til at eleven kan være én av flere mulige årsaker til problemet. Noen flere studenter med teorifag (70 %) enn studenter med kombinasjoner av fag (61 %) tar eleven med i sin årsaksforklaring. Fem av de seks kunstfagstudentene har eleven med som årsaksforklaring. Totalt 66 % av studentene nevner eleven som årsak til svak konsentrasjon alene eller i kombinasjon med andre forklaringer. Eleven blir dermed sett som en av to hovedutfordringer.

Den andre utfordringen informantene ser, er skolen. Det er en like stor gruppe informanter (23 %) som mener at årsaken til utfordringen med konsentrasjonen kun ligger på skolen som den andelen som så eleven alene som eneste årsak.

En tredjedel av alle lærerstudentene med kombinasjonsfag ser skolen, og det som skjer der, som eneste årsak til vansker med konsentrasjonen, mens ingen av de seks kunstfagstudentene ser det slik. Når de fire kategoriene som omhandler skolen, se tabell 6, vurderes under ett, nevner 65 % skolen som én årsaksforklaring. Dette tilsier at skolen, undervisningen og læringsmiljøet blir sett på som den andre hovedårsaken til at eleven sliter med å konsentrere seg.

Kun én av alle informantene betrakter hjemmet som eneste årsak. Sees alle årsaksforklaringene samlet, er det 36 % (n=28) som ser hjemmet som én av årsakene til at elever sliter med konsentrasjonen. Bare ti informanter ser årsaken ligge på alle tre arenaene: elev-skole-hjem, se tabell 6. Dette kan indikere at lærerstudentene ser skolen som eneste arena og lett glemmer elevenes sosiale kontekst.

D) Hvordan kan du tilrettelegge for at elever kan konsentrere seg i en undervisningssituasjon?

Tilretteleggingsforslagene som studentene presenterte, ble sortert i tre hovedkategorier. De som nevnte *Tilrettelegge undervisningen (S)* la vekt på at undervisningen generelt må være engasjerende og fengende for at elevene skal konsentrere seg. Andre viste til betydningen av å skape interesse og gjøre stoffet interessant eller behovet for kortere økter og mer variasjon. Noen ville *Tilrettelegge det fysiske rommet (R)* og påpekte betydningen av god ventilasjon, gode lysforhold, riktig høyde på pulter og stoler og store nok klasserom. Den tredje hovedkategorien hadde fokus på enkelteleven og her ville informantene *Tilrettelegge ut fra elevens utfordringer (E)* ved å finne elevens læringsstrategi, tilpasse oppgavene til elevens mestringsnivå, bruke eksempler som eleven kjenner fra sin hverdag, vite litt

om innholdet i elevens IOP, se elever som «dette av», og ha tett oppfølging, kartlegging og samtaler med hver elev. Flere informanter så behovet for tilretteleggingen av

kombinasjoner av tiltak. I tabell 7 er derfor følgende kombinasjoner benyttet: 4) S+R, 5) S+E, 6) R+E i tillegg til kategori 7, som viser til tilrettelegging på alle tre områdene.

Tabell 7 Kvinner og menns tilretteleggingstiltak for å fremme konsentrasjon hos elever. (Forkortelser se tekst.)

	1. S (n=54)	2. R (n=1)	3. E (n=7)	4. S+R (n=3)	5. S+E (n=8)	6. R+E (n=1)	7. Alle (n=3)
Kvinne (n=56)	38 (68%)		6 (11%)	3 (5%)	5 (9%)	1 (2%)	3 (5%)
Mann (n=21)	16 (76%)	1 (5%)	1 (5%)		3 (14%)		
Totalt (n=77)	54 (70%)	1 (1%)	7 (9%)	3 (4%)	8 (10%)	1 (1%)	3 (4%)

Det mest fremtredende tiltaket informantene mente ville fremme elevens konsentrasjon, var å tilrettelegge undervisningen. Dette var for 70 % av informantene det eneste alternativet, se tabell 7 og 8. En noe større andel menn (76 %) enn kvinner (68 %) så dette som løsningen.

Én mann var den eneste informanten som vurderte tilrettelegging av det fysiske rommet som det eneste nødvendige tiltaket. Noen flere kvinner (11 %) enn menn (5 %)

hadde ensidig fokus på elevens utfordringer i tilrettelegging, tabell 7.

Av de som ville tilrettelegge på flere områder, var det en større andel kvinner (21 %) enn menn (14 %). Tre kvinner var alene om å se behovet for å tilrettelegge innenfor alle svarkategoriene. Det var også en større prosentandel av kvinnene som trakk inn elevens utfordringer når de vurderte positive løsninger for å fremme elevens konsentrasjon, se tabell 7.

27

Tabell 8 Lærerstudentenes mening om hvordan tilretteleggingen bør være for bedre konsentrasjonen fordelt på deres fagforydninger (n=77).

Områder for tilrettelegging	Teori (n=33)	Kunst (n=6)	Kombi (n=38)	Totalt
Fysiske rom (R)	0	1 (17%)	0	1 (1%)
Eleven (E)	1 (3%)	1 (17%)	5 (13%)	7 (9%)
S+R	1 (3%)	0	2 (5%)	3 (4%)
S+E	6 (18%)	0	2 (5%)	8 (10%)
R+E	0	0	1 (3%)	1 (1%)
Alle forklaringene	1 (3%)	0	2 (5%)	3 (4%)
Totalt	33	6	38	77

Ut fra tabell 8 kan det se ut til at lærerstudentene med teorifag (73 %) har størst tro på at en generell tilrettelegging av undervisningen er den viktigste faktoren for å fremme elevenes

konsentrasjon. To kunstfagstudenter og seks studenter med kombinasjoner av fag nevnte ikke tiltak knyttet til den generelle undervisningen i det hele tatt, se tabell 8.

E) Sammenhengen mellom årsak og tilrettelegging

Hvordan er sammenhengen mellom studentenes oppfatning av årsakene til at elevene er

ukonsentrerte, og den tilretteleggingen de vil sette inn? I tabell 9 krysses studentenes svarkategorier på årsaker og tilrettelegging.

Tabell 9 Informantenes beskrivelse av årsaken til konsentrasjonsproblemet og deres forslag til tilrettelegging (n=77).

Årsak	Tilrettelegging							Totalt
	S	R	E	S+R	S+E	R+E	Alle	
E	11	1	2	0	1	0	1	16 (21 %)
H	1							1 (1 %)
S	15		2		1			18 (23 %)
E+H	6		1	2		1		10 (13 %)
H+S	5		1		1			7 (9 %)
E+S	10		1		4			15 (19 %)
Alle	6			1	1		2	10 (13 %)
Totalt	54 (70 %)	1 (1 %)	7 (9 %)	3 (4 %)	8 (10 %)	1 (1 %)	3 (4 %)	77 (100 %)

28

Av de 54 lærerstudentene som vil tilrettelegge for bedre konsentrasjon gjennom endret undervisning (S), har 20 % sett årsaken til manglende konsentrasjon hos eleven. Nesten like mange, 19 %, mener årsaken kan ligge både hos eleven og i skolen. Disse setter også inn tilrettelegging på undervisning.

Kun fire av totalt 77 studenter trekker inn elevrettet tilrettelegging, se tabell 9. Disse utgjør bare en fjerdedel av de 16 lærerstudentene som har trukket frem utfordringer hos eleven alene. En informant som kun ser utfordringen hos eleven, mente at behovet blir dekket ved tilrettelegging av det fysiske rommet alene.

Diskusjon

Siden konsentrasjonsvansker blir presentert som en stor utfordring hos elever i dag og stadig blir fremhevet som en hovedårsak til behovet for spesialpedagogiske tiltak, er det

ikke likegyldig hva vi legger i begrepet konsentrasjon. Lærernes oppfatning og tolking av en ukonsentrert elev medvirker til hvordan opplæringen tilpasses. Etter Opplæringslovens § 1.3 (KD 2015a) er skolen forpliktet til å gi en tilpasset opplæring, og de fleste klasser har elever med behov for en spesielt tilrettelagt opplæring over kortere eller lengre tid. For alle elever er det avgjørende å bli sett ut fra egne forutsetninger og videre bli møtt med tiltak og pedagogiske metoder som fremmer læring.

Siste års lærerstudenter er delvis påvirket av sin utdanning i forståelsen av begrepet «konsentrasjon» og en ukonsentrert elev. Datamaterialet antyder at forståelsen også kan være formet av fagene de har studert, og av deres kjønn. I tillegg vil strømninger i tiden og innflytelse fra andre miljøer prege begrepsforståelsen. Den oppfatningen lærerstudentene har om konsentrasjon og av ukonsentrerte elever, vil senere forme deres arbeid i skolen.

Begrepet konsentrasjon

Ved å skille konsentrasjon fra det omfattende oppmerksomhetsbegrepet følger informantene Westhoff og Hagemesters (2005) krav om en tydelig avgrensing av begrepene. Tabell 3 viser at 60 % av studentene (N=80) forklarer begrepet «konsentrasjon» som evnen til være fokusert, og 35 % hevder eleven må kunne fokusere over tid. Det er 34 % som fremhever at konsentrasjon innebærer å begrense oppmerksomheten (Csikszentmihalyi 2014; Duvner 1999b). Disse aspektene viser at informantene støtter Berg og Westhoff (2006), som betrakter konsentrasjon som en krevende og anstrengende oppgave som avtar etter hvert som tiden går. Imidlertid mener Csikszentmihalyi (2014) at konsentrasjonen kan holdes over tid hvis bare elevens lyst, motivasjon, ferdigheter og frivillighet er til stede.

Tabell 4 viser at studenter med kombinasjonsfag (n=40) er mer i tråd med Csikszentmihalyis (2014) beskrivelser av begrepet *konsentrasjon* ved at de benytter mer positive ord enn teorifagsstudentene. De sier for eksempel at konsentrasjon innebærer «å være til stede», «oppslukt», «ønsker», «motivasjon», «energi», «engasjert» og «mottakelig», mens teorifagsstudentene er mer knyttet til mer observerbare egenskaper som «disiplin», «luke ut», «vesentlig», «målrettet», «forberedt» og «beskjeder». Informanter med kombinasjonsfag nevner hyppigere elevens indre driv og persepsjon og fanger flere individuelle behov enn studenter med kun teorifag. Disse ser først og fremst på aktiviteter som gjenspeiler manglende konsentrasjon hos eleven.

Å være konsentrert er en evne man har fra naturens side, mener Schmidt-Atzert, Büttner og Bühner (2004). Også flere studenter viser til at konsentrasjon omfatter evner som å samle «sinnet mot et punkt», persepsjon og sansing, se tabell 4. Dette passer inn i Kleber og Steins (1993) betingelser for konsentrasjon som inkluderer organiske, nevrologiske

og sansemessige kapasiteter som de betrakter som relativt stabile personlighetstrekk.

Kjennetegn på en ukonsentrert elev

Elevens konsentrasjonsevne vurderes alltid gjennom læreres subjektive og situasjonsbestemte observasjoner. Westhoff, Rytten og Borggreffe (1990) spurte lærere i videregående skole om hvordan de kunne se om en elev var ukonsentrert. Disse vektla om eleven drømmer seg vekk, driver med andre ting, ikke hører etter, avledes av lyder de må sjekke, ikke sitter i ro, stryker over ting de har skrevet, ikke besvarer spørsmål, gjør flere feil i slutten av timen, forstyrrer eller erter andre. Disse beskrivelsene samsvarer godt med våre informanters vurderinger av en ukonsentrert elev, tabell 5. Lærerstudentene vektlegger om eleven drømmer, lar seg distrahere, har et flakkende blikk osv. sammen med observasjoner som går på motorisk uro, snakking og forstyrrende atferd. Ikke minst er de opptatt av at eleven ikke kommer i gang med arbeidet, ikke får dette ferdig eller ikke forstår undervisningen. Det er et overraskende stort samsvar mellom beskrivelsene og kjennetegnene på en ukonsentrert elev hos lærerne i tysk videregående skole for over tjue år siden (Westhoff, Rytten og Borggreffe 1990) og dagens norske lærerstudenter.

Et problematisk sosialt miljø utenfor skolen, som for eksempel i hjemmet, vil kunne forstyrre konsentrasjonsevnen (Olsen, Jentoft og Kvåle 2006). Våre informanter finner i stor grad forklaringen på svak konsentrasjon hos eleven selv og legger mindre vekt på forhold i hjemmet. Spesielt fremhever teorifagstudenter at eleven må oppfylle lærerens forventninger om å «være forberedt for oppgaven», «ha disiplin» eller «ikke la seg avlede av alt annet», se tabell 5. Disse informantene har et smalt og begrenset fokus på årsaker og forventer at eleven oppfyller lærerens eller «systemets» krav om å arbeide raskt og nøyaktig. Med disse forventningene retter de fo-

kuset mot den mest kognitivt krevende delen av konsentrasjonen (Schmidt-Atzert, Büttner og Bühner 2004).

Selv om informantene kunne ha forskjellige oppfatninger av hva det innebærer å være konsentrert, var det sju kjennetegn på en ukonsentrert elev som gikk igjen. Her vurderte lærerstudentene om eleven ikke er fokusert på oppgaven, om eleven er umotivert, snakker mye, er trøtt, motorisk urolig eller er lite effektiv i læringssituasjonen. Disse kjennetegnene representerer et subjektivt blikk fra lærerstudentenes ståsted og er nødvendige observasjoner for et pedagogisk endringsarbeid. Også undervisning som ikke er tilpasset elevens ferdigheter, ikke trigger oppmerksomheten (Aase og Meyer 2005) eller motivasjonen (Csikszentmihalyi 2014), vil skape konsentrasjonsproblemer.

Sammenhengen mellom årsak og tilrettelegging

Selv om elevene har fått en «arbeidsmiljølov» i Opplæringslovens § 9a (KD 2015a) i 2003 hvor det påpekes at elevenes helse, trivsel og læring er avhengig av et godt fysisk og psykososialt miljø, finnes det skoler med dårlig inneklima i hele landet (Vinding, Andersen og Hansen 2012). Disse elementene er i stor grad oversett av våre informanter. Dårlig inneklima fører til at konsentrasjonen varierer (Schmidt-Atzert, Büttner og Bühner 2004), og elever blir trøtte, får hodepine, og konsentrasjonen og utholdenheten hemmes.

Informantene så årsaker til elevers manglende konsentrasjon innen tre hovedkategorier: skole, elev og hjem. I tabell 6 fremkommer det at 23 % mente at årsaken kun lå i skolens læringsmiljø eller undervisning. Nesten like mange så problemet eller utfordringen hos eleven alene. Til tross for at flere nevnte hjemmeforhold som én mulig årsak til manglende konsentrasjon, var det ingen av informantene som nevnte tiltak rettet mot hjemmet, eller fremhevet samarbeid med

hjemmet som et tiltak. Informantene ser ut til å betrakte eleven kun ut fra situasjonen i skolen. De ser i liten grad elevens livssituasjon. Dette kan føre til at årsaksforklaringer på eleven blir mangelfull.

Det er behov for en nyansert innsikt i årsaker til elevers manglende evne til å konsentrere seg all den tid årsaken kan være skjulte sensoriske funksjonsnedsettelse som APD (Ofte 2014) eller synsforstyrrelser (Wilhelmsen 2012). Slike utfordringer kan for noen bedres med relevant kompetanse og metodikk (Wilhelmsen, Aanstad og Leirvik 2015). Andre elever har nevrobiologiske utfordringer, situasjonsbetingede vansker eller psykisk og fysisk stress i hjem eller nærmiljø.

I 1993 hevdet Kleber og Stein at bruk av begrepet konsentrasjonsvansker er blitt en avlastning for lærer, elev og foresatte. Hvis elevens skoleprestasjoner er mangelfulle, forklares dette både hos foreldre, eleven selv og skolen med elevens konsentrasjonsproblem og fraskrives lærerens evne til å utforme en tilpasset, motiverende og engasjerende undervisning ut fra elevens evner og ferdigheter.

Vårt datamateriale viser at 70 % av informantene (n=77) foreslår en generell tilrettelegging av opplæringen som løsning for å fremme konsentrasjonen, se tabell 9. Kun tre av informantene så behovet for tilrettelegging både knyttet til fysiske forhold, elevrelaterte utfordringer og selve undervisningen. Informantenes forklaringer på årsaker til utfordringer med konsentrasjonen gjenspeiles i liten grad i forslagene til tilrettelegging, se tabell 9. Dette kan indikere at lærerstudenter har begrenset innsikt i pedagogiske virkemidler knyttet til enkeltindividets behov for en tilrettelagt undervisning.

Lærerstudentene ser et mangfold av årsaker til at en elev er ukonsentrert, men vil løse utfordringene selv gjennom sin undervisning. Har de fått de nødvendige pedagogiske verktøyene til å mestre dette og for å kunne gjøre de individuelle grepene som kreves?

Konsekvensene av manglende innsikt

Er det mulig for lærere å nå alle elever ved stadig å forbedre sin undervisning? Flere mener at de skolepolitiske ambisjonene om full inkludering krever mer spesialpedagogisk kunnskap og innsikt (Skogen 2010). I skolen undervises elever med særlige behov både av lærere med og uten formell spesialpedagogisk kompetanse. Prosjektet *Kvalitet i opplæringa* hadde som mål å få mer innsikt i undervisningskvaliteten (Bele 2010). Her ble det avdekket at lærerne med formell spesialpedagogisk kompetanse i større grad tok flere spesialpedagogiske kurs enn de uten formell spesialpedagogisk kompetanse. Dette viser at de som allerede har innsikt, i større grad ser behovet for mer innsikt.

En annen kartlegging viser at lærere i større grad enn andre yrkesutøvere bygger på hverandres kunnskap gjennom erfaringsutveksling (Jensen 2008). Dette kan indikere at kommende lærere vil benytte øvingslærernes og fremtidige kollegaers erfaringer i møte med elevene. Faren er at lærerkollegiets erfaringer overtar for lærerstudentens teori-baserte metoder, og at skolens holdninger sementeres i de nyutdannede lærernes kunnskapsbase.

Lærernes samtaler om elever innehar etiske aspekter. En negativ beskrivelse av en elev kan bidra til å sementere bildet (Damsgaard 2014 ref. Mosvold og Ohnstad 2016) eller «fryse en oppfatning» om eleven (Sfards 2008). Denne kan sette seg som en sannhet som lærerne føler de ikke kan gjøre noe med (Junge 2013). Når vil våre informanter gå fra å beskrive en elev som ukonsentrert til å mene at eleven har en konsentrasjonsvanske?

Den manglende sammenhengen lærerstudentene viser mellom årsak og tiltak knyttet til en ukonsentrert elev, viser behovet for en mer kompetent dialog og økt kompetanse. Tiltakene som settes inn, enten det er en generell tilrettelegging for klassen, tilpasninger for den enkelte eller spesialundervisning, må

i langt større grad kvalitetssikres og evalueres i forhold til effekt. Konsekvensen av manglende innsikt i å avdekke årsaken til at eleven er ukonsentrert, og tiltak tilpasset denne eleven, blir en opplæring som ikke treffer elevens behov. Dette kan føre til lite læring, lavt selvbilde, frustrasjon og aggresjon, skolevegring og frafall.

Konklusjon

Lærerstudentene ser «konsentrasjon» som en krevende evne til å holde fokus på en oppgave over tid. Visse kjennetegn ved konsentrasjonen vurderes ulikt ut fra fagfordypning. Informanter med kun teorifag ser ut til å være mer opptatt av at eleven oppfyller lærerens forventninger, mens studenter med kombinasjoner av fag i større grad ser elevens indre driv og mulighet. Dette kan føre til en ulik tilnærming til elevens utfordringer.

Et konsentrasjonsproblem kan utløse timer til spesialundervisning (Knudsmoen et al. 2011), men ingen informanter nevner direkte spesialpedagogisk tilrettelegging som et mulig tiltak. Hele 70 % hevder at bedre konsentrasjon oppnås ved å tilrettelegge den generelle undervisningen. Er dette et uttrykk for en «vente og se»-holdning? En slik holdning kan forklare at tre ganger så mange elever får enkeltvedtak på grunnskolens siste trinn i forhold til på de første trinnene (Udir 2015).

Mangelfull konsentrasjon har utallige årsaker. En «konsentrasjonsvanske» alene bør ikke tjene som begrunnelse for individuelle tiltak. Den primære årsaken til elevens utfordringer må avdekkes for å møte eleven med metoder som er reelle i forhold til årsaken. Opplæringslovens § 5-4 (KD 2015a) pålegger skolen å vurdere og avgjøre om eleven har rett til spesialundervisning, og hvilken opplæring eleven har behov for. Her må vi i større grad få inn forskningsbaserte tiltak som evalueres i forhold til effekt. Unyttige

tiltak som ikke fremmer læring, må ikke vedvare. Elever med konsentrasjonsvansker trenger en skole med bred pedagogisk kompetanse som igangsetter fleksibel, forskningsbasert opplæring i intensive perioder. Informantene i undersøkelsen hadde rike beskrivelser av en ukonsentrert elev, men begrenset innsikt i løsninger og tilretteleggingsforslag.

Våre data indikerer at lærerstudenter har behov for flere forskningsbaserte praktisk-pedagogiske og spesialpedagogiske emner med fokus på tiltak for enkeltelever. Innsikt i barns utvikling, læringens vesen og forskningsbaserte metoder kan bidra til at flere elever får utviklet sine ressurser og oppnår økt motivasjon for læring. At pedagogikk og spesialpedagogikk nå blir fremhevet i masterdelen av den nye lærerutdanningen (KD 2016a), gir håp.

Referanser

- Alexandersson, M. (2009). Den fenomenografiske forskningsansatsens fokus. I B. Starrin og P.-G. Svensson (red.), *Kvalitativ metod och vetenskapsteori*, 111–136. Lund: Studentlitteratur AB.
- APA, American Psychiatric Association. (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (5th ed.). Arlington, VA: American Psychiatric Publishing.
- Aase, H. og Meyer, A. (2005). Pedagogisk programvare for elever med konsentrasjonsvansker. I T. Brøyn og J.-H. Schultz (red.), *IKT og tilpasset opplæring* (Bind 2), kap. 6, 124–136. Oslo: Universitetsforlaget.
- Bele, I. V. (2010) Læreres egenvurdering av spesialpedagogisk kompetanse – og viktige kilder for kompetanseutvikling. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 94(6), 476–491.
- Berg, A. og Westhoff, K. (2006). Facetten konzentrierten Arbeitens. *Report Psychologie*, 31(1), 20–26.
- Bø, I. og Helle, L. (2003). *Pedagogisk ordbok*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Csikszentmihalyi, M. (2014). *Flow and the Foundation of Positive Psychology. The Collected Works of Mihaly Csikszentmihalyi*. Dordrecht. Springer.
- Domsch, H. (2014). Konzentration und Aufmerksamkeit. I A. Lohaus og M. Glüer (red.), *Entwicklungsförderung im Kindesalter. Grundlagen, Diagnostik und Intervention*, 63–82. Göttingen: Hogrefe Verlag.
- Dreyfus, H. og Dreyfus, S. (1986). Five steps from novice to expert. Kap. 1 i H. Dreyfus og S. Dreyfus, *Mind over Machine*. Oxford: Blackwell.
- Drugli, M. B. (2012). *Relasjonen lærer-elev-avgjørende for elevens trivsel*. Oslo: Cappelen Damm Undervisning.
- Duvner, T. (1999a). *AD/HD: impulsivitet, overaktivitet, konsentrasjonsvansker*. Oslo: NKS-forlaget.
- Duvner, T. (1999b). *Barnenevropsykiatri. MBD/DAMP, autistiske forstyrrelser og dysleksi*. Oslo: NKS-forlaget.
- Entwistle, N. (1997). Introduction: Phenomenography in higher education. *Higher Education Research & Development*, 16(2), 127–134. DOI: 10.1080/0729436970160202
- Ertesvåg, S. K. (2014). Profesjonelle kulturar og uro i skulen. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, 98(3), 165–177.
- Hannås, B. M. (2012). ADHD-kategorien og epidemien i Norge i årene 1992 til 2011. *Psykologi i kommunen*, 47(6), 5–22.
- Hegreberg, G. (2009) *Lesing med stadig blikk. Synsrelaterte lesevaner og effekten av synspedagogisk metodikk*. Masteroppgave. Oslo: Universitetet i Oslo. <http://www.duo.uio.no/sok/work.html?WORKID=92150>.
- Heim, J., Haugen, O., Helland, M. og Fostervold, K. I. (2004). *Syn og lesing hos elever i grunnskolen*, Sluttrapport, Trondheim: SINTEF.
- Jensen, K. (2008). *Profesjonslæring i endring. (Pro-Learn)*. Oslo: Pedagogisk forskningsinstitutt, UiO / Senter for profesjonsstudier, HiO.

- Junge, J. (2013). *Læreres kollegasamtaler – et rom for læring? En studie av samtaler i en studiegruppe med fire ungdomsskolelærere*. Doktoravhandling. Stavanger: UiS.
- KD, Kunnskapsdepartementet (2015a). Opp-læringsloven. Oslo: Lovdata. <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>
- KD, Kunnskapsdepartementet (2016a). Slik blir den nye lærerutdanningen. Innholdet i ny, femårig mastergrad for grunnskolelærere er fastsatt. *Pressemelding fra Statsministerens kontor* 07.06.2016, nr. 60-16. <https://www.regjeringen.no/no/sok/id86008/?term=masterfordypning>
- KD, Kunnskapsdepartementet (2016b). *Mer å hente— Bedre læring for elever med stort læringspotensial*, NOU 2016: 14. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Kleber, E. W. og Stein, R. A. (1993). Konzentrationsprobleme – Fehldiagnose oder Zeitkrankheit? *Heilpädagogische Forschung. Zeitschrift für Pädagogik und Psychologie bei Behinderungen*, *xlx*(4), 147–152.
- Knudsmoen, H., Løken, G., Nordahl, T. og Overland, T. (2011). Tilfeldighetenes spill. En kartlegging av spesialundervisning 1–4 timer pr. uke. *Rapport nr. 9*. Lillehammer: HiH.
- Koziol, L. F., Barker, L. A. og Jansons, L. (2015). Attention and Other Constructs: Evolution or Revolution? *Applied Neuropsychology: child*, *4*, 123–131.
- Martinsen, K. og Eriksson, K. (2009). *Å se og å innse: om ulike former for evidens*. Oslo: Akribe.
- Mosvold, R. og Ohnstad, F. O. (2016). Profesjonsetiske perspektiver på læreres omtaler av elever. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, *100*(1), 26–36.
- Ofte, S. H. (2014). APD: en skjult hørselsvanske? Kap. 13 i B. Hvidsten (red.), 191–201. *Spesialpedagogikk i barnehagen*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Olsen, T. S. Jentoft, N. og Kvåle, G. (2006). *Tid er ikke alt. Evalueringen av regelverk og endringen i rehabilitering og pengeordningen*. FoU-rapport nr. 4. Kristiansand: Agderforskning.
- Ringdal, K. (2013). *Enhet og mangfold. Samfunnsvitenskapelig forskning og kvantitativ metode*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Schmidt-Atzert, L., Büttner, G. og Bühner, M. (2004). Theoretische Aspekte von Aufmerksamkeits-/Konzentrationsdiagnostik. I G. Büttner og L. Schmidt-Atzert (red.), *Diagnostik von Konzentration und Aufmerksamkeit*, 3–22. Göttingen: Hogrefe.
- Sfards, A. (2008). *Thinking as communicating: Human development, the growth of discourses, and mathematizing*. New York: Cambridge University Press.
- Skagen, K. (2009). *Et klassisk pedagogikkfag i en ny, stabil lærerutdanning?* Trondheim: Tapir akademisk forlag.
- Skjervheim, H. (1992). *Eit grunnproblem i pedagogisk filosofi*. Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- Skogen, K. (2010). Kvalitetsutvikling i spesialpedagogikken. Kap. 9 i J. Buli-Holmberg og S. Nilsen (red.), 167–177. *Kvalitetsutvikling av tilpasset opplæring*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Sterner, B. (2004). *Ocular accommodation*. Dr. theses. Göteborg: Göteborg Universitet.
- Stray, T. (2013). *DAt-Kon – et verktøy for differensiering av atferds- og konsentrasjonsvansker hos barn*. Doktoravhandling. Stavanger: UiS.
- Stray, T. og Stray, I. E. (2014). Alle elever har behov for å bli forstått. Tilpasset opplæring sett i et differensiert relasjonsperspektiv. I M. Bunting (red.), *Tilpasset opplæring- i forskning og praksis*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- The Center for Health and Health Care in Schools (2004). *Childhood Vision. What the research tells us*. Washington: The Georg

- Washington University: www.healthin-schools.org.
- Thuen, E. M. (2011). Et læringsmiljø som fremmer elevenes selvbestemmelse. I U.V. Midthassel, E. Bru, S. K. Ertesvåg og E. Roland (red.), *Sosiale og emosjonelle. Barnehagens og skolens møte med sårbare barn og unge*, 163–181. Oslo: Universitetsforlaget.
- Udir, Utdanningsdirektoratet (2015). Analyse – Tall fra grunnskolen 2015/16, (GSI). <http://www.udir.no/Tilstand/Analyser-og-statistikk/Grunnskolen/GSI-tall/Analyse-av-GSI--tall/>.
- Uljens, M. (1989). *Fenomenografi – forskning om oppfatninger*. Lund: Studentlitteratur.
- Vettrhus, B. (2002). *Konsentrasjonsvansker i skolen: en samling erfaringer til bruk ved refleksjon omkring tilrettelegging i skolen*. Bryne: Info vest forlag.
- Vinding, A., Andersen, E. og Hansen, S. (2012). Dårlig inneklima over alt. NRK, 29.08.2012. <http://www.nrk.no/dokumentar/darlig-inneklima-over-alt-1.8294394>.
- Wackerhausen, S. (2004). Kausale felter, meta-antagelser og metodisk pluralisme. I N. B. Hansen og J. Gleerup, *Viden-skapsteori, profesjonsuddannelse og Profesjonsforskning*, 31–50. Odense: Syddansk Universitetsforlag.
- Westhoff, K. og Hagemeister, C. (2005). *Konzentrationsdiagnostik*. Lengerich: Pabst.
- Westhoff, K., Rütten, C. og Borggreffe, C. (1990). *Hilfen bei Konzentrationsproblemen in den Klassen 5 bis 10*. Broadstairs (UK): Borgmann.
- WHO (2016). ICD-10: *Den internasjonale statistiske klassifikasjonen av sykdommer og beslektede helseproblemer = International statistical classification of diseases and related health problems*. Oslo: Helsedirektoratet. <https://finnkode.ehelse.no/#icd10/0/0/0/-1>.
- Wilhelmsen, G. B. (2012). Barns funksjonelle syn. Gir synsvansker som ikke klassifiseres etter ICD-10 behov for tiltak? Prosjektrapport, Bergen: HiB. <https://bora.hib.no/item/528>.
- Wilhelmsen, G. B., Aanstad, M. og Leirvik, I. B. (2015). Implementing vision research in special needs education. *Support for learning*, 30(2), 134–149.

Artikkel 2: Studie 2.

Hvidsten, B. og Valle, A-M. (2020). Counsellors perceptions of the phenomenon of Concentration difficulties. *The journal of Support for Learning*

Counsellors perception of the term Concentration difficulties

Abstract:

Pupils' lack of concentration is a concern in everyday classrooms in Norway as in many other countries. Whereas researches have defined different behaviour issues in classroom contexts, there has been less focus on how the counsellors, working at the Educational and Psychological Counselling Service (EPCS), describe different behaviour issues. This article is based on a study that aims to develop a deeper understanding of how the counsellors perceive the term 'concentration difficulties'. Even though the term is widely used in templates and in national strategic documents to describe pupils disruptive behaviour, few other studies emphasize this perspective. The study has a phenomenological-hermeneutic inspired approach and is based on individual in-depth interviews with counsellors working at the EPCS. The key findings suggest that the counsellors understanding of the term are influenced by their personal perceptions of the term, their education and the way they facilitate adapted learning.

Keywords: Concentration difficulties, pedagogical templates, Counsellors in EPCS, phenomenological-hermeneutic approach, in-depth interviews

Subject classification codes:

EPCS = Educational and Psychological Counselling Service

NSD = Norwegian Centre for Research Data

Counsellors perceptions of the phenomenon of Concentration difficulties

1. Introduction

‘Concentrate’! We all say it to our pupils, but they do not learn how to concentrate and is not a topic in the syllabus (Münchhausen 2016). Pupils’ ability to concentrate in classroom contexts is vital for their academic progress (Gochenour and Poskey 2017; Kercood and Banda 2012; Rabiner, Carrig and Dodge 2016) and important for their emotional adjustment and relationship with others (Wang and Dix 2017). Nevertheless, research show that pupils lack of concentration on learning tasks is a concern in Norwegian schools as well as in schools in other Western societies (Bru 2009; Drugli 2013; Münchhausen 2016; Nagashibaevna 2019; Scates 2005; Skaalvik and Skaalvik 2012; Skaalvik and Skaalvik 2016). As many as 33 % of Norwegian adolescent students say they have been disturbed by interrupting behaviour in class (Wendelborg 2012). Previous research indicates that disruptive behaviour is contagious among pupils in many classrooms (Ødegård 2017). Disruptive behaviour is also the main trigger for teachers to leave their teaching profession within five years after post-qualification (Greene 2014). The difficulties are often perceived to be pupil-related (Engstrøm 2017; Casin 2019; Hvidsten and Wilhelmsen 2019), and teachers also understand pupils with ‘concentration difficulties’ differently (Hvidsten and Wilhelmsen 2018; Hvidsten and Wilhelmsen 2019).

Counsellors in Norway working at the Educational and Psychological Counselling Service (EPCS) are mandated to perform assessments through testing, mapping and observations, and they also give the advice to help schools develop inclusive environments (Education 1998; Mjevle, Ulleberg and Vonheim 2018). The counsellors often use the term ‘concentration difficulties’ to describe disruptive behaviour, but in research, there has been less focus on how the counsellors working at the EPCS describe this term. (Münchhausen 2016; Stray 2013). The aim of the study is therefore to develop a deeper understanding of how this term is perceived by counsellors in the EPCS. The research question in this study is:

How do counsellors from The Educational and Psychological Counselling Service perceive the term ‘concentration difficulties’?

In order to operationalize the research question, seven in-depth interviews with counsellors working at the EPCS in Norway have been conducted. The study highlights three main

questions: First, how do the counsellors perceive what falls within the concept of concentration difficulties? Second, how do counsellors perceive the concept of concentration difficulties used in reports from teachers? And third, what actions do the counsellors recommend, based on their perceptions of the concept as described in templates?

1.1 The term concentration difficulties

The term ‘concentration difficulties’ is often used when describing any type of behavioural deviation, from learning problems (Burgess 2009) to child maltreatment (Elkit, Michelsen and Murphy 2016; Selvik 2018). The majority of children who had been exposed to maltreatment struggled with concentration difficulties, but also by negative thoughts and was insecure about the future besides flashbacks of experienced violence (Selvik 2018).

The expert assessments and strategic documents, like pedagogical templates, often use the term in an explanatory way (Knudsmoen et al. 2011; Stray 2013). According to Stray, Stray and Tønnessen (2012), concentration difficulties are the most prevalent term in education, but less established as a concept used in educational research. Even if it has been difficult to find research on how the term ‘concentration difficulties’ is perceived by counsellors working in the EPCS, German school researchers as early as in 1990 used the term when describing pupils in learning environments. The researchers found that pupils with concentration difficulties can struggle to listen to someone speaking, learn texts or carry out a specific task; that is, they lack the skills needed to acquire knowledge (Westhoff, Rütten and Borggreffe 1990).

Researchers (Münchhausen 2016; Berg and Westhoff 2006) points out that concentration requires a certain effort, which often decreases as one works on an activity in a focused way. The concept of ‘concentration difficulties’ is also used when describing attention in the ADHD diagnosis in the diagnostic manual APA (American Psychiatric Association 2019). Westhoff and Hagemester (2005) suggest a distinction between the terms concentration and attention. The term attention is linked to ‘warnehmen’ – that is, to apprehend or notice – while ‘konzentration’ refers to that which one has chosen to focus on, something in particular. Domsch (2014) suggests that teachers’ assessments of pupils’ ability to concentrate often relate to how the pupils select information, and what they emphasise. Domsch (2014) and Kreinbacher (2015) find that the explanation for the mixing together of these two terms are influenced by English-language literature, in which attention and concentration are both largely referred to as attention. Brünken and Seufert (2006) say they prefer the term concentration because it has a level of intention and is more targeted. While psychiatrists

often diagnose using the terms 'disorder' or 'disturbance', educationalists often use the term 'difficulties' about the same phenomenon (Pihl 2010). Data from GSI (the information system from the Norwegian schools 2016-17) show that 45% of EPCS staff are teachers with upper secondary education in special needs, and 13% are psychologists. The rest of the EPCS staff (42%) are educationalists with master's degrees in pedagogy or professionals with another background. Despite different educational backgrounds, all counsellors may assess pupils with all kinds of special needs.

1.2. Referral from school to the Educational and Psychological Counselling Service

As stated, the templates called pedagogical reports to make frequent use of the term 'concentration difficulties' when describing disrupted behaviour. Stenberg (2006) found that this restricted comprehensive description of the pupil's difficulties. He also interpreted the weak descriptions from teachers as a result of the inadequate categories used in the templates. When pedagogical templates use specific terms to describe different difficulties, this may restrict the way in which the problems are understood. These forms also tend to exclude descriptions of the teacher-pupil relationship, and relations among the pupils (Stenberg 2006). Here is an example of one local authority's text in a pedagogical reporting form (2019). The heading is Working strategy, followed by; concentration, attention, distractibility, perseverance, ability to plan, ability to complete tasks and organization. The term 'concentration' is frequently used as a sub-category or as a leading word, and because of this, teachers may feel obligated to use this term when describing the pupils.

The decision to grant 1 – 4 hours of weekly support is often based on general terms like concentration and attention difficulties (Knudsmoen et.al 2011). This is also related to paragraph 5.1 of the Education Act, in which the right to be granted special education hinges on the pupil not having satisfactory benefit from ordinary education. Knudsmoen et al. (2011) found a lack of system-focused work within EPCS in the time between referral and provisions being made. The teacher's competence also has an impact on classrooms interactions (Hattie 2009; Valle 2014).

1.3 Collaboration between EPCS and the school

The principal task of the counsellors is to carry out expert assessments based on medical and psychological knowledge (Mjevle, Ulleberg and Vonheim 2018; Nordahl et al. 2018; Opdal and Svenkerud 2019; Pihl 2010; Tveitnes 2018). Andestad (1997) points out that the

counsellors want to deliver what they assume to be the teachers' wishes and requests, in contrast to Tveitnes (2018) who characterises the EPCS as a hierarchical top-down organisation. This divided focus maintains traditional ways of working with a focus on the pupils' challenges while keeping an eye on the system in which the pupils are attending (Opdal and Svenkerud 2019). If the expert assessment does not lead to additional time resources, the headmasters and local education authority chiefs can decide to assign 1-4 hours per week. Knudsmoen et al. (2011) raise the question of whether or not such a decision has any effect on the pupil's learning.

The combination of limited resources and working with problem behaviour adversely affects the teacher's work. This clearly has a downward spiral effect on the quality of teaching and may affect the assessment for many pupils (Lang et al. 2013; Wienen et al. 2017; Bosco 2018). Findings from Bru (2009) indicate that Norwegian pupils perceive classrooms as noisy learning environments. The teacher's actions have a comprehensive impact on what happens in the classroom and the quality of the interaction between teachers and pupils (Aspfors and Valle 2017; Casin 2019; Skålvik and Skålvik 2016; Valle 2014). When observing pupils with concentration difficulties, it is essential also to observe the class context, as the teachers' stress and coping level may affect the assessments they make.

Stenberg (2006) argues that the work methods in different EPCS centres will lead to differing educational psychological cultures, even though the EPCS itself has largely retained its psychological/therapeutic character (Hustad et al. 2016; Tveitnes 2018). The professional debates within special education in Norway have been characterized by two different views; between a diagnostic-therapeutic orientation on the one hand and education welfare and teaching-focused orientation on the other (Befring and Sæbø 1995; Hausstätter and Vik 2016; Hvidsten 2014; Tveitnes 2018). These contradictions also appear in Stray's (2013) research on assessments. He argues that counsellors increasingly carry out their assessments through evaluation of cognitive and special educational elements, however without integrating these with the social and emotional aspects of learning. Stray (2013) points out that there is greater concern regarding discipline problems in those schools, where EPCS has a supervisory role via system-focused work. Herlofsen (2014) argues that, in many expert assessments, the extent of the special needs provisions given in teaching per hours per year is not earmarked in any way. The increasing number of individual decisions set at 1-4 hours per week is based on the need for more structured teaching of the class, and refers to the Education Act paragraph 1.3, stipulating adapted education ahead of specific measures aimed at the pupils.

2. Method

The study is inspired by a phenomenological-hermeneutic tradition, seeking to understand the subjective reality of experiences, thoughts and understanding (Creswell 2012; Petticrew and Roberts 2006). This approach is often used when the purpose is to investigate in-depth experiences (Befring 2015). Moustakas (1994) explains that the shared experiences and individual perceptions gathered from personal interviews help contribute knowledge and wonder, adding depth to the study. These shared stories convey the essence of the phenomena. It is a process that helps unveil wonderings about an idea, which drives curiosities and creates unity between past and present.

2.1 The data material

Seven in-depth interviews with ECPS counsellors were conducted. The counsellors were selected on the basis of more than three years of experience as counsellors in the EPCS. The managers at three different (randomly selected) EPCS services in a Norwegian city were asked to give permission to contact counsellors with more than three years of experience. Participating ECPS centres are located in the east (E), west (W) and north (N) of a Norwegian city. Then the counsellors were contacted by email to ask if they would like to participate in the study. Table 1 shows the seven participants, their gender, profession, education and specialty as well as their EPCS-place of work:

Table 1.

Overview over participants.

Title ST/P	Gender (M, W) & location (E,W,N)	Education and specialty	EPCS 1, 2 and 3 prioritises: -
1ST	WE	Teacher, special needs teacher. Specialty in reading & writing difficulties	Language, reading & writing difficulties EPCS 1
2P	ME	Psychologist, cand.psychol.	Language, reading & writing difficulties EPCS 1
3P	WW	Psychologist, cand.psychol.	Social and emotional difficulties EPCS 2
4P	MW	Psychologist, cand.psychol..	Social and emotional difficulties EPCS 2
5ST	MN	Speech therapist & specialist educational-psychological counselling	No special priority areas EPCS 3
6ST	WN	Teacher with special needs qualifications	No special priority areas EPCS 3
7ST	WN	Teacher with qualifications in special needs /learning difficulties	No special priority areas EPCS 3

Participants (N=7): gender (W/M), profession (ST-special needs teacher, P – psychologist), education and specialty, and EPCS-place of work.

The interview guide operationalizes the research question and explores three limited main questions: How do the counsellors perceive what falls within the concept of concentration difficulties? Second, how do they experience the teachers' perceiving of concentration difficulties as a concept? And third, what actions do the counsellors recommend, based on their understanding of the concept as described in templates?

2.2 Data analyses

The data material from the in-depth interviews was analysed using qualitative content analysis (Kvale & Brinkmann 2009). This is an inductive analysis strategy where the interchange between theory and the narratives can develop new knowledge (Blaike 2000). The data material has been coded and categorized. The transcribed in-depth interviews were conceptualized in an analytic framework and the underlying structure of the participants' experiences helped identify new categories and formed new concepts and sub-categories (Creswell, 2012). The developed categories are accounted for in the next section.

2.3 Ethical considerations

Research ethics guidelines (NESH 2016) have been followed and approved by NSD (Norwegian Centre for Research Data). The participants were informed about the use of the data material, their anonymity, confidentiality and also their right to drop out at any time without explanation. Their anonymity was ensured using a pseudonym comprised of numbers and letters for each informant, and all sound recordings were deleted. In line with Lincoln and Guba (1985), that named this method 'member-checking' because it helps to make the study valid and trustworthy, the participants were given the opportunity to comment on the transcribed text. Since this is a phenomenological-hermeneutic -study, based on in-depth interviews the purpose has not been to generalize the findings.

3. Findings

The participants displayed, in their reflections, a depth of knowledge that made it possible to differentiate between the various informants' understanding of the term 'concentration difficulties' (Creswell, 2012; Petticrew and Roberts 2006). All seven participants stated that the concept is a widely used term in notifications from the school, and that 'concentration difficulties' arise as a consequence of diagnosis or an identified problem.

3.1 The counsellors' understanding of the concept of concentration difficulties

Three of four counsellors educated as teachers in special needs (participants 1WE, 5MN and 7WN) claim that concentration difficulties are a problem area related to learning difficulties. One of them said that;

“There could be a lot of children with language difficulties, learning disability issues”!
(WE1).

The counsellors that brought this up all agreed that disruptive behaviour in many cases also relates to other learning difficulties.

Two participants (1WE and 7WN) also claim that this may be connected to home circumstances, something which the counsellor with psychologist background does not mention. The counsellors educated as special needs teachers use the word 'problems' to describe the concept of 'concentration difficulties', whilst the counsellors with a psychologist background are more preoccupied with physiological deficiencies. They were unanimous, and largely unhesitant, in their explanations of the concept, whereas the special needs teachers were more inquiring in their approach to the concept. In terms of offering explanations as to possible causes of these difficulties, they were more waggish, but also raised a number of possibilities, while the psychologists were briefer and more concise in their answers. The psychologists spoke of coping, physiological deficiencies, ADHD and boredom, whilst the special needs teachers included home circumstances, different aspects of learning difficulties, neurological conditions as well as ADHD. They have, in other words, a rich range of descriptions of different kinds. Examples of this are psychologist 4MW and special needs teacher 5MN:

4MW: So, a main area of difficulty will be biological diagnoses like ADHD or ADD.

5MN:it may be very, very many different things.

In this study, most of the descriptions from counsellors with a background as special needs teachers come from classroom contexts. The psychologists were more concerned with describing the pupil. Educational psychological offices have different professional priorities (Table 1) and the participants from different parts of Norway focus on different themes. Participants from the EPCS in East include difficulties with reading and writing, language and learning to a greater extent in their descriptions of causation. Those in the West describe pupils with concentration difficulties from the perspective of social and emotional problems. Participants from North refer to the training they receive in the DA_t-Kon (Differentiation of Behavioural- and Concentration difficulties) mapping tool, which includes consideration of the different aspects of concentration difficulties.

3.2. How counsellors understand the concept of concentration difficulties used in reports from teachers

According to the counsellors, the concept 'concentration difficulties' were used as a descriptor of pupils in 50-80% of written referrals from teachers.

1WE said: «This is big. I think in around half of all the requests, that is the explanation... Yes. I'm not sure I can give an exact number, but it is very commonly used.»
2ME: said: «Yes. Over 80% - yes, definitely.»

None of them stated that this might be related to the reporting templates used by teachers. In this template, 'concentration difficulties' form their own sub-heading under the main heading. All of the participants stated that the reports refer to school subjects regarded as core subjects or academic subjects, namely, Norwegian, Mathematics and English. The counsellors point out that arts subjects are not included in the reports, and that the teachers also seek assessments that focus on specific diagnoses, or at least focus on the areas of difficulty that they assume the pupil is having. One example from WM7:

«Teachers want to have a diagnosis, and over half of them emphasize concentration difficulties. Thinking of ADHD! Worrying».

Whether or not teachers and parents share this opinion is not clear, as that question was not asked in the interviews. The psychologist counsellors reported that teachers use observations as a basis for the preparation of their report. The counsellors that had previous experience in schools as special needs teachers (1WE, 5 SMN and 7WN) did mention observations but also stated that teachers use reporting tools such as ADDES (Attention Deficit Disorders

Evaluation Scale), Logos (a diagnostic test for reading difficulties), 5-15 (a diagnostic test of the child's development) and 6-16 (a language screening test) in their referrals. The participants claimed that they were able to remain objective in their reading of the referrals received from teachers and that referrals only supplied certain pointers in the conduction of their expert assessments.

The counsellors felt that teachers had become more proficient at writing, even though most referrals had to be sent back to the school for expansion and clarification. An example of this is when psychologist counsellor 4MW said:

«They are better - at school! They are more descriptive than interpretive. Maybe this is just fine?»

Counsellors state that when they need to conduct investigations, it is common that the pupils visit the EPCS. Additional information about the pupils comes from speaking to parents/caregivers and teachers. Five participants stated that they seldom have time to visit schools in order to see the pupils under tuition. One example of this is:

«Sometimes the parents follow them, but I'm never in class to see the pupil» (WW2).

This is perceived as having too little time for observations before finishing the proposed measures.

3.3 The counsellors' recommendations of measures and recommendations proposal after a pupil is identified as having concentration difficulties

Adaptation at a system level is something that all the participants talk about. They refer to different packages of measures such as PMTO (Parent Management Training – Oregon), guidance material on ADHD and the anti-bullying program (Olweus). These programs are made for classroom teaching and suitable for all pupils in line with the Education Act paragraph 1.3. The participants made the point that packages of measures require time in order to become operational and implemented in each school. When it comes to measures aimed at the individual pupil seen as having concentration difficulties, the data shows a few such.

The special needs teacher 1WE said:

«The school must do its best. This means for all of the children. We have a long way to go in working with the schools. System-based work is important.»

All seven participants said that they have insufficient time to offer guidance and counselling to schools, as the pressure of work and expert assessments dominate their working day. Their expertise is clear in the work they do. The discussion concerning expert assessment and provision of appropriate measures hinges rather on the question of measures for the individual pupil. There, the expert language takes on a more general tone and they do not specify what measures they would recommend.

Examples of this are when two of the special need teachers said:

1WE: «It has to do with the whole group of children, doesn't it!»

7WN: «When I come into the classroom, then I take a look at... – or, when I do studies, then I take a look at the pupil, and then I take a look at the teachers, and then I take a look at the learning environment so that they are warned about what... – about what I am looking at.»

Though the special needs teachers describe a pupil with concentration difficulties in the classroom, and the psychologists are more focused on individual difficulties, they generally have similar proposals with regard to provisions.

4. Discussion

In line with previous research, the teachers (Hvidsten and Wilhelmsen 2018; Hvidsten and Wilhelmsen 2019), as well as the counsellors use words such as restlessness, walking around and noisiness when describing the concept concentration difficulties. All participants assert that concentration difficulties may be related to ADHD. The number of ADHD medicine recipients has risen from 13,000 in 2006 to 18,000 in 2016 (Norwegian Institute of Public Health 2017). The counsellors with a background as psychologists say they refer pupils to BUP (Children's and Young Person's Psychiatric Outpatient Clinic) if the pupil falls within the criteria for ADHD. By identifying and delimiting behavioural deficiencies using medical terminology, this may affect teachers' and parents' way of perceiving a pupil's behaviour (Hannås 2012; Honkasilta, J., S. Vehmas, and T. Vehkakoski. 2016) and also free up resources for special needs provision (Backmann et al. 2016). Researchers (Skrtic 1991; Paju et.al 2018) argue that one reason why knowledge and awareness of the contradictions within

the field may be inadequate is that special needs education includes many professional specialities. 'Concentration difficulties' is not a primary diagnosis but is considered one among several symptoms of a disability. Koziol, Barker and Jansons (2015) suggest that it is an element of a neurological process within a neurological network for the coordination of activity and that the concept is so unwieldy that it might be of no use in practical situations. Domsch (2014) points out that in order to concentrate one must have the capacity to maintain unwavering attention. Moreover, there should be a balance between challenge and capability if a pleasurable and voluntary level of concentration is to be achieved (Csikszentmihalyi 2014; Burgess 2009).

In this study, the participants relate differently to the concept of 'concentration difficulties'. The counsellors educated as special needs teachers speak about the role of the pupils in the classroom, whereas the psychologists speak about children from a physiological viewpoint. The psychologists do employ descriptions of the child in class but mostly based on descriptions of what is evident; what the child displays. The special needs teachers describe the interplay in class and are somewhat more subjective, more enquiring and pragmatic, giving fuller descriptions of the ways in which the concept of 'concentration difficulties' can be understood. The psychologists are more conclusive in their reflections and this might be related to their strong profession.

Although this is a small study based on seven in-depth interviews, the data material indicates that the counsellors understand the term 'concentration difficulties' differently. While the psychologists have a diagnostic-therapeutic approach, the counsellors educated as a special needs teacher have a social pedagogical and learning-focused approach. In line with previous research (Befring and Sæbø 1995; Hausstätter and Vik 2016; Tveitnes 2018), the results from this study suggest that both professional background and the focus area of the individual EPCS centres may affect the understanding of the term concentration difficulties. Sfard (2008) criticises traditional cognitive psychologists and their view of what some researchers (Wadel 1991; Honkasilta, Vehkakoski, and Vehmas 2016) calls 'explanation by attribution' or 'reification', and argues the need for developing a better way of understanding the aspects of learning by using the observable discourse to avoid misattribution. He also gives an example of this when changing the sentence from; "Magnus is unable to concentrate" to "Magnus has concentration difficulties". That which is fundamentally a description of an event or process is changed into a static object, which can be described as a 'frozen picture' (Sfard and Prusak 2005). Reporting templates in Norway could also be understood as a "frozen picture" or a

static object. The templates may affect counsellors understanding of teachers descriptions of the term concentration difficulties. As Table 2 shows, the content of the templates varies by the different local authorities and cities.

Table 2.

Overview over 33 templates, used in different municipalities, towns and cities, that emphasise attention and concentration difficulties.

	H	SH	N
Municipalities	Askøy	Stjørdal, Gjemnes, Fræna and Eide, Fjell, Ski, Bærum, Gran, Rennebu, Nes, Asker, Vesterålen & Lødingen	Bindal, Brønnøy, Sømna, Vega, Vevelstad, Ringsaker, Rælingen, Alstadhaug, Kongsvinger, Klæbu
Towns and cities	Trondheim Hamar Tønsberg	Levanger Drammen Oslo Bergen	Bodø Tromsø Arendal

EPCS templates which show concentration difficulties as a main heading (H), as a sub-heading (SH) or not at all (N) in the template for making the educational report for referral

The EPCS templates used in several local communities in Norway may also affect a teacher’s or a counsellor’s description of what the pupil’s difficulties are (Hvidsten and Wilhelmson 2019). As stated Kundsmoen et.al (2011) found a lack of system focus work at EPCS. The way the expert assessments and the referral forms are formulated may also affect the assessment, and the referrals often have to be improved when they contain too general information (Stenberg 2006) – the counsellors refer to this as ‘A4 referrals’. When the templates focus on the individual, they indicate that the pupil “owns” the problem (Hustad et al. 2016; Fasting 2015). Counsellors can also feel pressure from teachers wishing to receive the maximum possible resources in class (Fylling and Handegård 2009; Skaalvik and Skaalvik 2019). More focus on classroom contexts could lead to better teaching and adequate organisations making it easier for the pupils to learn (Valle 2017). If teachers interaction competence are well developed this could lead to more children not being classified as having special educational needs. Bachmann and Haug (2006) make a point of this, stating that the consequence of this may, in the extreme, be that if the teaching is inadequate, the solution is to give pupils special education. EPCS may thereby feel pressured to recommend resources to the individual pupil (Smeeds & Roeleveld 2016), rather than focusing on the quality of teaching and the interaction between pupils and teachers. However, it would not be fruitful to exclude the individual perspective. Both perspectives are of importance to meet the pupil's needs (Mjøs and Flaten 2018).

The participants describe different tools used to investigate the pupil's difficulties, but when interviewed they didn't talk about the context and how the pupil's story could affect the assessments. In line with Tveitnes (2018), the results from the study suggest that the participants seem to create a sort of distance from classroom practice, from the pupils' learning arena that is under evaluation. However, this doesn't mean that the counsellors are not concerned with what is going on in the classroom. The counsellors state that they should spend more time out of office, being present to make observations, something that Nordahl et al. (2018) pointed out is essential when delivering correct measures in school.

The study shows that the preparation of expert assessments is individual-focused whilst the recommended measures and provision are system-focused (Stenseth 2019). Fylling (2016) argues that a considerable difficulty for many EPCS centres is that educators don't want them to work with their pupils in a system-facing way, preferring them to focus on the individual. Their proposals concern systemic counselling work with different large packages of measures requiring careful introduction over time. The results from Mjelve (2017) indicate that ECPS counsellors emphasised process competence more strongly than expert knowledge. Mjøs and Flaten (2018) argue that individual and systemic perspectives should be perceived as a unit when making appropriate provision. The counsellors' twofold role in schools increases the need to be engaged in both special needs counselling and system-focused work counselling (Nordahl et al. 2018; Hustad et al. 2013; Stray 2013).

Nordahl et al. (2018) claim that pupils receiving special education work less hard than other pupils. It is largely the teacher's ability to foster teaching and to create a learning environment that leads to improved learning outcomes (Hattie 2009). In line with this, it is important to record background information for referrals, gained from observations or other appropriate measures, and then use the competence of a special needs teacher in order to provide tutoring for pupils (Herlovsen 2014).

5. Conclusion

The findings in this study indicate that ECPS counsellors understand the concept ‘concentration difficulties’ as one among several symptoms of a disability and that they act based on their competence and preconceptions. This could mean that the consultant who processes the case can give different conclusions according to these findings. Moreover, the concept is mainly used in the headings of the pedagogical templates. There is a chance that this type of headings can contribute to turning a description of a pupil into a static object. The preparation of expert assessments is individual-focused whilst the recommended measures and provision are system-focused. Because of this, the templates should be more open and written by the teachers who have first-hand experiences from classroom teaching.

Special needs education arising from individual assessments is nearly three times as common in year 10 of school as in year 1 (GSI 2016-17; NOU 2016:17). A political aim is to lower the quantity receiving special needs education in Norwegian schools, but perhaps it would be fruitful to also take more account of the complexities in the field of special needs, within which there are various specialities relating to different difficulties and diagnoses. The current conceptualising of inclusive pedagogy and arguments against a deficits-based focus on the needs of individual pupils have been on the political agenda for several decades. This may not always give the pupil the help they need in order to master their studies. Public policy guidelines emphasise language, reading and writing difficulties, together with behavioural problems, in nurseries and schools. The counsellors in this study focus on different aspects; the EPCS in North focuses on the DAT-Kon mapping tool, in West, they focus on behaviour and relational issues and in East language, reading and writing difficulties are the main perspectives (Table 1). It is possible that the focus areas of the EPCS centres may influence the counsellors’ competence area development and perception of pupils with concentration difficulties. The counsellors in North provided richer and more complex descriptions of the concept of concentration difficulties, probably because of their knowledge of DAT-Kon (Stray 2013). Schütz argued, as early as 1942, that the way in which the counsellor acts, based on their competence and preconceptions, shapes the way the pupil is understood. We need to understand the ‘rules of the game’ (Wittgenstein 1993) – in this case, the political, economic and structural regulations the counsellors must adhere to while carrying out their work (Sundqvist, Nisser and Ström 2014). The outcome of their assessment affects the pupils and

may change the course of their school life. This change becomes evident in how the pupils experience themselves at school, and how they are experienced by others there (Valle 2014).

Future research should take into account the various influences when a pupil is described with concentration difficulties (Hvidsten and Wilhelmsen 2018; Hvidsten and Wilhelmsen 2019). The measures taken should be correctly targeted in order to be as accurate as possible. In order to give a particular pupil the help he or she needs, the measures taken must also be correctly targeted in order to make a difference. This may be assessed through follow-up counselling, where the team from EPCS should be involved (Hustad et.al. 2016; Fasting 2015). When headteachers use 50% of staff without professional competence, the results may be poor (Nordahl et. al. 2018). System-wide measures and individual provision should be seen in conjunction with each other. Assessment may be undertaken by means of follow-up counselling by teachers and the EPCS team (Da Fonte and Barton-Arwood 2017; Nordahl et al. 2018). The discussion should focus both on inclusions as well as an individual focused discourse based on equity and social justice in educational systems (Mjøs and Flaten 2018). Future research could address the pupil voice, also stated by Casin (2019) who say; the most important is not to forget to ask the pupils themselves.

References:

Andestad, T. (1997). Hva er hjelp?: lærere og foreldre forteller om hvilken nytte de har hatt av kontakten med rådgivere ved et PP- kontor. [What is help? Accounts of the practical use of ECPS counsellor contact.] Hovedfagsoppgave, NTNU: Trondheim.

American Psychiatric Association. APA. (2019). Diagnostic and statistical manual of mental disorders (5th ed.). *American Psychiatric Publishing*: Arlington, VA.

Aspfors, J. and Valle. A-M. (2017). Designing Communicative Spaces – Innovative Perspectives on Teacher Education. *Education Inquiry*. Volume 8, 2017 - Issue 1. doi: org/10.1080/20004508.2016.1275176

Auwarter, A. E. and Mara, S. A. (2008). Counselor perceptions of students who vary in gender and socioeconomic status. *Social Psychological Education* 11:389–395. doi: 10.1007/s11218-008-9056-0

Bachmann, K. and Haug, P. (2006). Forskning om tilpasset opplæring. [Research on adapted education]. *Forskningsrapport nr. 62*. Volda, Høgskulen i Volda: Møreforskning Volda.

Bachmann, K. Haug P. and Nordahl. T. (2016). *Kvalitet i Opplæringen for elever med utviklingshemming*. [Quality in education of pupils with disability.] Notat nr.2/2016: Høgskolen i Volda

Befring, E. (2015). *Forskningsmetoder i utdanningsvitenskap*. Oslo. Cappelen Damm Akademisk

Befring, E. and Sæbø.J. (19959). *Spesialpedagogiske forskningsoppgaver: Utredning om Kunnskapsstatus og behov for forskning på det spesialpedagogiske området*: Rapport [Report on knowledge and research needs in special education] 28. mai 1993. Hefte. Oslo. Bibliotekatalogen.

Berg, A. and Westhoff. K. (2006). Facetten konzentrierten Arbeitens. [Facets of concentrated work.] *Report Psychologie*, 31(1), 20 26.
<http://psydok.psycharchives.de/jspui/handle/20.500.11780/3594>

Blaikie, N. (2000). *Designing social research: The logic of anticipation*: Polity Press

Bosco, A. F. (2018). *Secondary Level Teachers of Students with Emotional Disturbance: An Interpretative Phenomenological Approach*. *ProQuest LLC*, Ed.D. Dissertation: Northeastern University. ED590968

Bru, E. (2009). Academic outcomes in school classes with markedly disruptive pupils. *Social Psychology of Education* 12:461–479. DOI 10.1007/s11218-009-9095-1

Brünken, R. und Seufert.T. Aufmerksamkeit, Lernen, Lernstrategien. In Heinz Mandl, Helmut Felix Friedrich. (2006). *Handbuch Lernstrategien*. Hogrefe Verlag

Burgess, J. (2009). Pay attention please! Strategies to reduce the learning difficulties experienced by children with attention and concentration problems. *Australian Journal of Learning Disabilities*. doi: org/10.1080/19404150309546733

Casin, M. (2019). I have got too much stuff wrong with me' – an exploration of how young people experience the Social, Emotional and Behavioural Difficulties (SEBD) label within the confines of the UK education system. *Emotional and Behavioural Difficulties*. doi: [10.1080/13632752.2019.1587899](https://doi.org/10.1080/13632752.2019.1587899)

Creswell, J. W. (2012). *Qualitative Inquiry and Research Design: Choosing among Five Approaches*. Thousand Oaks, CA: Sage.

Csikszentmihalyi, M. (2014). *Flow and the Foundations of Positive Psychology*. The collected Works of Mihaly Csikszentmihalyi. Division of Behavioral & Organizational Science. Claremont Graduate University, CA. USA. doi: 10.1007/978-94-017-9088-8

Da Fonte, A. M. and Sally. M. B-A. (2017). Collaboration of General and Special Education Teachers: Perspectives and Strategies. *Intervention in School and Clinic 2017*, Vol. 53(2) 99 – 106. doi: 10.1177/1053451217693370

Drugli, M. B. (2013). How are closeness and conflict in student–teacher relationships associated with demographic factors, school functioning and mental health in Norwegian schoolchildren aged 6–13? *Scandinavian Journal of Educational Research*, 57(2), 217-225.

Domsch, H. (2014). Konzentration und Aufmerksamkeit. [Concentration and attention.] I A. Lohaus og M. Glüer (red.) *Entwicklungsförderung im Kindesalter. Grundlager, Diagnostik und Intervention*, 63-82. Göttingen: Hogrefe Verlag.

Elkit, A, Michelsen L. & Murphy, S. (2016). Childhood Maltreatment and School Problems: A Danish National Study. *Scandinavian Journal of Education Research*. doi: [org/10.1080/00313831.2016.1253608](https://doi.org/10.1080/00313831.2016.1253608)

Engström, I. (2017). «En värdefull skola.» [A valuable school.] I: Ingemar Engström (red.). *Skolans arbete med elevers psykiska hälsa* (s. 9–22). Malmö: Gleerups.

Fasting, R. B. (2015). PP-tjenesten en merkevare? Om tolkningsfellesskap og PP-tjenestens rolle i barnehager og skoler. [Is ECPS a brand?] *Psykologi i kommunen*, nr. 6. s. 53–62.

Fylling, I. (2008). Meget er forskjellig, men noe blir problem: en sosiologisk studie av spesialundervisningens institusjonelle praksis. *Sociological study of the institutional practice of special education*. Sosiologisk institutt, Universitetet i Bergen, Bergen. doi: [doi:org/10.1080/0885625990140205](https://doi.org/10.1080/0885625990140205)

Fylling, I. & Handegård, T. L. (2009). *Kompetanse i krysspress?: kartlegging og evaluering av PP-tjenesten. [Competence in the crossfire? ECPS mapping and evaluation.]* Bodø: Nordlandsforskning.

Fylling, I. (2016). *Systemrettet arbeid i lokal kontekst. [System-focused work in a local setting.]* Accessed 12.06.2018. <https://www.sevuppt.no/wp-content/uploads/2016/11/Systemrettet-arbeid-i-lokal-kontekst-SEVU-PPT-30112016.pdf>.

Greene, R. W. (2014). *Lost at school. Why our kids with behavioral challenges are falling through the cracks and how we can help them*. New York: Scribner.

GSI, 2016-17. Grunnskolens informasjonsystem. Accessed 12.10.2018.
<http://www.udir.no/Tilstand/Analyser-og-statistikk/Grunnskolen/GSI-tall/Analyse-av-GSI-tall/>)

Gochenour, B. and Poskey, G. A. (2017). Determining the effectiveness of alternative seating systems for students with attention difficulties: A systematic review. *Journal of Occupational Therapy, Schools, & Early Intervention*. doi: [org/10.1080/19411243.2017.1325817](https://doi.org/10.1080/19411243.2017.1325817)

Hannås, B. M. (2012). ADHD- kategorien og epidemien i Norge i årene 1992 til 2011. [The ADHD epidemic, 1992 – 2011.] *Psykologi i kommunen*, 47(6), 5–22.

Hausstätter, R. S. and Vik, S. (2016). Spesialpedagogisk teoridannelse. [Generating theory in special education.] In R. S. Hausstätter & S. M Reindal (Eds.), *Spesialpedagogikk: Fagidentitet og Samfunnsnytte* (pp. 37-48). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.

Hattie, J. (2009). *Visible learning: a synthesis of over 800 meta-analyses relating to Achievement*. London: Routledge.

Herlofsen, C. (2014): *Spesialundervisningens tiltakskjede – lokal praksis sett i forhold til regelverk og retningslinjer. En kvalitativ dokumentanalyse av elevsaker. [The chain of provision in special education.]* Avhandling for graden Ph.d. Det utdanningsvitenskapelige fakultet: Institutt for spesialundervisning, UIO.

Honkasilta, J., Vehmas, S. and Vehkakoski, T. (2016). “Self-pathologizing, Self Condemning, Self-Liberating: Youths’ Accounts of Their ADHD-related Behavior.” *Social Science & Medicine* 150 (2): 248–255. [PubMed]

Hustad, B -C., Strøm T. and Strømsvik, C., L. (2013). *Kompetanse i PP-tjenesten - Til de nye forventningene? Kartlegging av kompetansen i PP-tjenesten. [Competence in the ECPS.]* NF-rapport nr. 2/2013. Bodø, Norway: Norlands Forskning. [Nordland Research Institute].

Hustad, B- C., Lødding, B., Fylling I. And Ulriksen. R. (2016). *Systemorientering gjennom kompetanseutvikling? Første delrapport fra evaluering av Strategi for etter- og videreutdanning i PP-tjenesten. [System orientation through competence development.]* Rapport 2016: 24. Oslo: NIFU / Nordlandsforskning.

Hvidsten, B. and Wilhelmsen, G., B. (2018). Så konsentrer deg da! [Concentrate!] *Nordic Studies of Education*. doi: 10.18261/issn.1891-5949-2018-01-03

Hvidsten, B. and Wilhelmsen, G., B. (2019). Ungdomsskolelærenes erfaring med oppmelding til PPT og samarbeid med aktuelle aktører når elever oppfattes å ha konsentrasjonsvansker. [Experience with ECPS referral and stakeholder cooperation.] *Tidsskriftet Spesialpedagogikk: Utdanningsnytt.no*.

Hvidsten, B. Relasjonelle vansker. I Hvidsten, B. (2014). *Spesialpedagogikk i barnehagen*. Bergen. Fagbokforlaget.

ICD-10. (2017). *Den internasjonale statistiske klassifikasjonen av sykdommer og beslektede helseproblemer*. Oslo: Dir.for e-helse.

Kercood, S. and Banda. D. R. (2012). The effects of added physical activity on performance during a listening comprehension task for students with and without attention problems. *International Journal of Applied Educational Studies: IJAES* – Vol. 13 No. 1 Pg. No. 30

Kleber, E., W. and Roland S. (1993). Konzentrationsprobleme - Fehldiagnose oder Zeitkrankheit? [Concentration problems – Misdiagnosis or time-typical disease] *Heilpädagogische Forschung. Zeitschrift für pädagogik und Psychologie bei Behinderungen:* Band xlx, Heft 4, 147-152.

Knudsmoen, H., Løken, G., Nordahl T. and Overland. T. (2011). *Tilfeldighetenes spill. En kartlegging av spesialundervisning 1–4 timer pr. uke. [Mapping special education.]* Rapport nr. 9. Lillehammer: HiH.

Kreinbacher, C. (2015). Neuronale Korrelate fokussierter Aufmerksamkeit und der Zusammenhang mit leistungsbezogenen Parametern im Sport. EEG-Studien im Sportschießen Pistole und Basketball. Die Dissertation wurde am 13.07.2015 bei der Technischen Universität München eingereicht und durch die Fakultät der Sport- und Gesundheitswissenschaft am 27.10.2015 angenommen

Koziol, L., F., Barker, L. A. and Jansons. L. (2015). Attention and Other Constructs: Evolution or Revolution? *Applied Neuropsychology: child*, 4, 123-131.

Kvale, S. and Brinkmann, S. (2009). *Det kvalitative forskningsintervju.* Oslo. Gyldendal Akademisk.

Lang, I. A., Marlow, R. R., Goodman, R., Meltzer H. and Ford. T. (2013). “Influence of Problematic Child-Teacher Relationships on Future Psychiatric Disorder: Population Survey with 3-Year Follow-Up.” *The British Journal of Psychiatry* 202 (5): 336–341. doi:10.1192/bjp.bp.112.120741.

Langfeldt, G. (2005). *Effektivitet og likeverd i norsk grunnskole. En empirisk undersøkelse av elevens resultater i ungdomsskolen med særlig vekt på sammenligning av resultater fra elever som får spesialundervisning med resultater fra øvrige elever. [Efficiency and equality in Norwegian primary schools.]* Avhandling til dr.polit.-graden Oslo: Det utdanningsvitenskapelige fakultet, Pedagogisk forskningsinstitutt: Universitetet i Oslo.

Lankshear, C. and Knobel. M. (2004). *A Handbook for Teacher Research. From Design to Implementation.* Berkshire: Open University Press.

Lincoln, Y., S. & Guba. E., G. (1985). *Naturalistic Inquiry.* Beverly Hills, CA: Sage Publications, Inc.

Mjelve, L. Ulleberg I., H. and Vonheim.K. (2018). What do I Share? Personal and Private Experiences in Educational Psychological Counselling. *Scandinavian Journal of Educational Research.* <https://doi.org/10.1080/00313831.2018.1527396>

Mjelve, L. H. (2017). Process Competence and Expert Knowledge: Educational and Psychological Counseling Service vis-à-vis kindergartens and schools. *Nordisk tidsskrift i veiledningspedagogikk* 2017, vol. 2:Issue 1, 1-15. doi: [org/10.15845/ntvp.v2i1.870](https://doi.org/10.15845/ntvp.v2i1.870)

Mjøs, M. and Flaten. K. (2018). PP-tjenesten er en viktig samarbeidspartner for barnehage og skole. [ECPS as an important collaborant.] *Spesialpedagogikk*. Utdanningsnytt.no: Høgskolen i Østfold.

Moustakas, C. (1994). Phenomenological research methods. *Sage research methods*. doi.org/10.4135/9781412995658

Münchhausen, M., V. (2016). Konzentration: Wie wir lernen, wieder ganz bei der Sache zu sein. *GABAL Verlag GmbH*. Copyright.

Nagashibaevna, Y., K. (2019). Students' Lack of Interest: How to Motivate Them? *Universal Journal of Educational Research* 7(3): 797-802, 2019. DOI:10.13189/ujer.2019.070320

Nesh. Den nasjonale forskningsetiske komitee. 2016. Accessed 12.12.2018. <https://www.etikkom.no/hvem-er-vi-og-hva-gjor-vi/Hvem-er-vi/Den-nasjonale-forskningsetiske-komite-for-samfunnsvitenskap-og-humaniora/> .

Nordahl, T., Dyssegaard, C., B. Hennestad, B., W., Johnsen, T. Martinsen, J., Paulsrud, P., Persson, B., Vold, E., K. and Wang, M., V. (eds). (2018). *Inkluderende fellesskap for barn og unge. Ekspertgruppen for barn og unge med behov for særskilt tilrettelegging. [Including communities for children and youths.]* Bergen: Fagbokforlaget.

Norwegian Institute of Public Health. "Folkehelseinstituttet". Statistikk fra Reseptregisteret: Accessed 16. 06. 2017. <http://www.reseptregisteret.no/Prevalens.aspx>

NOU 2016:17. *På lik linje- Åtte løft for å realisere grunnleggende rettigheter for personer med utviklingshemming. [On equal terms.]* Oslo. Barne- og likestillingsdepartementet.

Olweusprogrammet. RKBU Vest - Regionalt kunnskapssenter for barn og unge. Accessed 15.12.19. <http://uni.no/nb/uni-helse/hva-er-olweusprogrammet/>

Opplæringsloven: Accessed: 31.08.2018. <https://www.udir.no/regelverk-og-tilsyn/finn-regelverk-barnehage/etter-paragraf/Opplæringsloven/Utdanningsdirektoratet>.

Opdal, L. and Svenkerud. S., W. (2019). Roller og relasjoner: PP-rådgiveren mellom sakkyndig ekspert og skoleutvikler. [Roles and relations.] *Psykologi i kommunen* 2-2019.

Paju, B., Kajamaa1, A., Pirttimaa A. & Kontu. E. (2018). Contradictions as Drivers for Improving Inclusion in Teaching Pupils with Special Educational Needs. *Journal of Education and Learning*; Vol. 7, No. 3; 2018. ISSN 1927-5250

Petticrew, M. and Roberts.H. (2006). *Systematic reviews in the social sciences: a practical guide*. Oxford: Blackwell Publishing.

Pihl, J. (2010). *Etnisk mangfold i skolen: det sakkyndige blikket. [Ethnic diversity in schools.]* Oslo: Universitetsforlaget.

Rabiner, D., L., Carrig M., M. and Dodge. K., A. (2016). Attention problems and academic achievement: Do persistent and earlier-emerging problems have more adverse long term effects? *Journal of attention disorders*, 20, 946–957. doi.org/10.1177/1087054713507974

Scates, V., E. (2005). Managing student behaviour is necessary for academic success. In Sandy. W. Watson (Ed.), *Culminating experience empirical and theoretical research projects*. Chattanooga: University of Tennessee.

Schutz, A. (1942). Scheler's Theory of Intersubjectivity & the General Thesis of the Alter Ego. In *Philosophy and Phenomenological Research*. 2: 323–347. DOI:10.2307/2103164

Selvik, S. (2018). School Strategies of Children with Multiple Relocations at Refuges for Abused Women. *Scandinavian Journal of Education Research*. Doi: [org/10.1080/00313831.2018.1539032](https://doi.org/10.1080/00313831.2018.1539032)

Sfard, A. (2008). *Thinking as communicating: Human development, the growth of discourses, and mathematizing*. New York, NY: Cambridge University Press.

Sfard, A. and Prusak. A. (2005). Telling identities: In search of an analytic tool for investigating learning as a culturally shaped activity. *Educational Researcher* 34(4). doi: [org/10.3102/0013189X034004014](https://doi.org/10.3102/0013189X034004014)

Skrtic, T. (1991). The Special Education Paradox: Equity as the Way to Excellence. *Harvard Educational Review*. July 1991, Vol. 61, No. 2, pp. 148-207. doi: [org/10.17763/haer.61.2.0q702751580h0617](https://doi.org/10.17763/haer.61.2.0q702751580h0617)

Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2019). Teacher Self-Efficacy and Collective Teacher Efficacy: Relations with Perceived Job Resources and Job Demands, Feeling of Belonging, and Teacher Engagement. *Scientific Research*. DOI:10.4236/ce.2019.107104

Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2016). Teacher stress and teacher self-efficacy as predictors of engagement, emotional exhaustion, and motivation to leave the teaching profession. *Creative Education*, 7, 1785–1799. doi:10.4236/ce.2016.713182.

Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2012). *Skolen som arbeidsplass. Trivsel, mestring og utfordringer. [School as a workplace for teachers]*. Oslo: Universitetsforlaget.

Smeets, E. and Roeleveld. J. (2016). The identification by teachers of special educational needs in primary school pupils and factors associated with referral to special education, *European Journal of Special Needs Education*, 31:4, 423-439, doi: [10.1080/08856257.2016.1187879](https://doi.org/10.1080/08856257.2016.1187879)

Stray, T. (2013). *Dat-Kon – et verktøy for differensiering av atferds- og konsentrasjonsvansker hos barn*. Doktoravhandling. Stavanger: UiS. Accessed 02.05.2017 <http://hdl.handle.net/11250/185890>

Stray, T., Stray, L.L. and Tønnessen, F. E. (2012). Dat-Kon – Et verktøy for differensiering av atferds- og konsentrasjonsvansker hos barn. *Spesialpedagogikk* (6): 40-56.

Stenberg, O. (2006). *Pedagogisk-psykologiske rådgiveres tilnærminger til problematferd i skolen. [ECPS counsellor approaches.]*2006:57, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet: Trondheim.

Stenseth, S. (2019). *En undersøkelse av PP- rådgiveres bidrag til skolemiljøet*. Avdeling Lillehammer, Fakultet for lærerutdanning og pedagogikk.

Sundqvist, C., D., Nisser V.A. and Ström. K. (2014). Consultation in special needs education in Sweden and Finland: a comparative approach, *European Journal of Special Needs Education*, 29:3, 297-312, doi: 10.1080/08856257.2014.908022

Tveitnes, M., S. (2018). *En analyse av sakkyndighetskunnskapens institusjonaliserte kjennetegn; et grunnlag for refleksjon og endring. [The institutionalized marks of expert knowledge.]* PhD. Fakultet for utdanningsvitenskap og humaniora. Institutt for grunnskolelærerutdanning, idrett og spesialpedagogikk. Universitetet i Stavanger.

Valle, A., M. (2017). Teachers' intuitive interaction competence and how to learn it. *European Journal of Teacher Education*, 40:2, 246-256, DOI: 10.1080/02619768.2017.1295033

Valle, A., M. (2014). *Lærerens intuitive handlingskompetanse. [Teacher's intuitive interaction competence.]* PhD diss: University of Nordland.

Wadel, C. (1991). *Feltarbeid i egen kultur. [Field work in own culture.]* Flekkefjord: Seek.

Wang, Y., and Dix.T. (2017). Mothers' depressive symptoms in infancy and children's adjustment in grade school: The role of children's sustained attention and executive function. *Developmental Psychology*, 53, 1666–1679. doi: [org/10.1037/dev0000373](https://doi.org/10.1037/dev0000373)

Wendelborg, C. (2012). Mobbing, diskriminering og uro i klasserommet: analyse av Elevundersøkelsen 2012 Rapport / NTNU samfunnsforskning, Vol. 2012.

Westhoff, K., Rütten C. and Borggreffe.C. (1990). Hilfen bei Konzentrationsproblemen in den Klassen 5 bis 10. [Help with concentration problems.] *Broadstairs* (UK): Borgmann.

Westhoff, K. and Hagemeister. V., C. (2005). Konzentrationsdiagnostik. [Diagnosing concentration.] Lengerich: Pabst.

Wienen, A., W., Bastra, L., Thoutenhoofd, Bos, E. H. and Jounge, P. (2017). Do troublesome pupils impact teacher perception of the behavior of their classmates? *European Journal of Special Needs Education*. Taylor & Francis Online.

Wittgenstein, L. (1993). *Wittgenstein. Filosofiske undersøkelser. [Philosophical investigations.]* Av Anfinn Stigen. Valdres trykkeri: Pax Forlag A/S.

Ødegård, M. (2017). *A Comparative Study of Disruptive Behavior between Schools in Norway and the United States. A conceptual and empirical exploration of disruptive behavior in schools.* Dissertation submitted for the degree Philosophiae Doctor Department of Special Needs Education. University of Oslo.

**Artikkel 3: Forskningsbidrag, publisert i tidsskriftet
Spesialpedagogikk (2019) nr. 5, s. 50-63.:**

Ungdomsskolelærernes erfaring med oppmelding til PPT og samarbeid med aktuelle aktører når elever oppfattes å ha konsentrasjonsvansker

Sammendrag

Konsentrasjonsvansker er et operativt begrep som benyttes hyppig i oppmeldingsmalere og sakkyndighetsrapporter og som begrunnelse for at elever får enkeltvedtak. Formålet med denne artikkelen er å forstå hvordan lærerne erfarer oppmelding og samarbeid når en elev oppfattes å ha konsentrasjonsvansker. Lærerne beskriver at disse elevene ofte har et negativt atferdsmønster og et svakt læringsutbytte. I spørsmål relatert til samarbeid mener lærerne at foreldrene må skånes fra negative beskrivelser av eleven. Lærerne mener videre at tilretteleggingsforslag fra pedagogisk-psykologisk tjeneste er for tidkrevende og lite skolerelevant. Dette kan bidra til å skape en avstand mellom PPTs vurdering og det lærerne legger vekt på, noe som på sikt ikke tjener eleven.

Summary

Concentration difficulties is an operational term that is frequently used as an explanation in written referrals from schools, in registration templates and in expert reports from the counsellors in Educational and Psychological Counselling Service (EPCS). The purpose of this article is to understand how teachers experience enrollment and collaboration when a pupil is perceived to have concentration difficulties. Teachers' descriptions of pupils with concentration difficulties are perceived within a negative behavioral pattern and a weak learning outcome. In questions related to collaboration, the teachers protect the parents in guiding conversations by omitting negative descriptions of the pupil. They also mention that the proposals from the EPCS are time consuming and not school relevant. This can create a distance between the EPCS assessment and the teachers' focus, which would not help the pupil in the long run.

Nøkkelord

UNGDOMSSKOLELÆRERE
KONSENTRASJONSVANSKER
OPPMELDING
SAMARBEID

BENTE BORTHNE HVIDSTEN, høyskolelektor ved Høgskulen på Vestlandet og doktorgradsstudent ved Nord Universitet.

GUNVOR BIRKELAND WILHELMSEN, førsteamanuensis ved Høgskulen på Vestlandet.

En rekke elever i skolen sliter av ulike årsaker med å konsentrere seg. I dagens skole tenker en gjerne at dette må være elever med en ADHD-diagnose eller vansker av sosi-oemosjonell art. Artikkelen konsentrerer seg om lærernes oppfatning av elever som ikke har de nevnte diagnosene, og hvor en ikke kjenner årsaken til manglende konsentrasjon. Begrepet *konsentrasjonsvansker* brukes ofte som begrunnelse ved tildeling av 1–4 timer spesialundervisning per uke i et enkeltvedtak (Knudsmoen, Løken, Nordahl & Overland, 2011). Dette er elever som kommer inn under de 20–25 prosent av elevene i grunnskolen som ikke får tilfredsstillende læringsutbytte (NOU 2009:18). Bekymringen er da at elever ikke sikres tidlig hjelp (Meld. St. 16, 2006–07; Meld. St. 21, 2016–2017), eller at kvaliteten på den hjelpen de mottar, ikke er tilstrekkelig tilpasset den enkeltes utfordringer (NOU 2009:18; NOU 2009:22; Nordahl mfl., 2018).

Henvisninger til PPT har økt (Aasen mfl., 2010; Nevøy & Ohna, 2014), spesielt i høyere klassetrinn, etter at Kunnskapsløftet (2006) trådte i kraft (Nordahl & Sunnevåg, 2008). På ungdomstrinnet får 9,9 prosent spesialundervisning på 7. trinn, og på 10. trinn er tilsvarende tall 10,7 prosent (Udir 2017–18). En årsak kan være innføringen av de nasjonale prøvene og at disse benyttes som kartlegging og dokumentasjon på elevens utfordringer (Hausstätter, 2013; Gunnulfsen & Møller, 2016).

Ungdomsskolelærere har i større grad enn lærere på barnetrinnet formell kompetanse i fagene de underviser i (Udir, 2017–18), men kan mangle kunnskap i å ivareta elev-

mangfoldet (Bele, 2010). Derfor er det av betydning å få innsikt i lærernes erfaringer med elever de oppfatter har konsentrasjonsvansker (Westerhof & Knudsen, 2016; Stray 2013), gjennom problemstillingen:

Hva bidrar til at lærere på ungdomstrinnet vurderer at en elev har konsentrasjonsvansker, og hvilke erfaringer har de med oppmelding og videre samarbeid rundt eleven?

Lærerne i denne undersøkelsen ble bedt om å beskrive hva de legger til grunn for å melde en elev med konsentrasjonsvansker til sakkyndig vurdering, og fortelle om sine erfaringer med samarbeid med interne og eksterne aktører. PPT er den eksterne aktøren som lærerne i hovedsak fremhever.

Bakgrunn

Jensens forskning (2008) bidrar til å forklare hvordan en kollektiv oppfatning av en elev kan oppstå. Han påpeker at lærere benytter hverandres praksiserfaringer i større grad enn andre yrkesgrupper. En negativ beskrivelse av en elev kan dermed bidra til å sementere bildet av elevens utfordringer (Damsgaard, 2014 ref. av Mosvold & Ohnstad, 2016) eller «frys en oppfatning» (Sfards, 2008). Denne oppfatningen kan sette seg som en sannhet som lærerne handler etter i møte med eleven (Junge, 2013). Junge skriver videre at da hun viste ungdomsskolelærere filmopptak av deres egen undervisning, ble de positivt overrasket over at eleven de oppfattet som «lite motivert» faktisk var aktiv i gruppearbeid. I påfølgende samtaler valgte de likevel å beskrive eleven som svak og lite motivert. Forskningsresultater viser at det er mye støy i norske klasserom (Bru, 2009). Dette kan bidra til at læringsmiljøet i klasserommet blir utfordrende for alle. Terskelen for hva hver enkelt lærer karakteriserer som støy, er individuell. I den forbindelse kunne det derfor vært interessant å undersøke om det er en sammenheng mellom den økende graden av konsentrasjonsvansker som begrunnelse for oppmelding til PPT og i enkeltvedtak (Knudsmoen mfl., 2011), og støy i klasserommet.

Lærers handlinger har omfattende innvirkning på det som skjer i klasserommet, og på kvaliteten på samspillet mellom lærer og elev (Valle, 2014; Aspfors & Valle, 2017).

I en studie med siste års lærerstudenter mente disse at en generell, tilpasset opplæring jf. Opplæringsloven § 1.3 er tilstrekkelig for en ukonsentrert elev (Hvidsten & Wilhelmsen, 2018). På sikt kan dette imidlertid føre til at eleven med konsentrasjonsvansker får et segregert tilbud. Lærere på ungdomstrinnet underviser i fag der de har formell kompetanse (Udir 2017–18), og de benytter i stor grad resultatene fra de nasjonale prøvene for å måle elevens kunnskap i fagene (Gunnulfsen & Møller, 2016). Kan en lærers fagkompetanse også bidra til å forme oppfatningen av en ukonsentrert elev? Analyser av svarene til siste års lærerstudenter (N=80) med fordypning i realfag indikerer at de forklarer elevens utfordringer ut fra et individperspektiv, mens studenter med humanistiske fag i større grad vektlegger relasjonen mellom læreren, lærestoffet og eleven (Hvidsten & Wilhelmsen, 2018).

Haugen (2019) vektlegger hvordan skolen kan forholde seg til at en elevs væremåte vekker bekymring. Dette samsvarer også med veilederen til UDIR. Haugen fremhever betydningen av at skolene bør ha et godt ressursteam der lærere får diskutert eleven før de kontakter sentrale hjelpeinstanser som PPT, BUP og barnevernet, men også foresatte.

Metode

Studien vi presenterer her, er forankret i en fenomenologisk og hermeneutisk tradisjon. Analysen har som mål å beskrive «virkeligheten», fortolke beskrivelsene og forstå hva deltakernes virkelighet handler om (Hoel, 2011). En hermeneutisk tilnærming er å være bevisst ens egen for forståelse og at denne kan påvirke både hvordan man utformer intervjuguiden og hvordan man beskriver og analyserer deltakernes utsagn (Gadamer, 2012). Vi har derfor vært bevisste på å la temaene fremtre på deltakernes egne premisser innenfor rammene vi har satt i intervjuene.

Når deltakernes erfaringer og oppfatninger analyseres, er målet at dette skal bidra til ny kunnskap om fenomenet som belyses (Gadamer, 2012; Husserl, 1997). De subjektive utsagnene får et erkjennelsesinnhold gjennom deltakernes valg av ord og bidrar til å forme en virkelighetsoppfatning (Wittgenstein, 1993).

Metodedesignet ble valgt for å komme tett på prak-

sisfeltets kunnskapsbærere. Denne undersøkelsen presenterer således lærerens erfaring med oppmeldingsrutiner til PPT og deres erfaringer med samarbeid med interne og eksterne aktører når en elev oppfattes å ha konsentrasjonsvansker.

Semistrukturert intervju

Intervjuguiden ble delt inn i ulike temaer, og de som presenteres her er knyttet til konsentrasjonsvansker, oppmelding til PPT og samarbeid. Et semistrukturert intervju er en delvis strukturert samtale. Her dominerer samtaleformen fremfor intervjuguiden (Nilsen, 2012; Postholm, 2005). I semistrukturerte intervjuer legges det vekt på deltakernes praksis, intensjoner og handlinger (Grønmo, 2004; Postholm, 2005). Når de forteller om sine erfaringer og sin virkelighet, vil deres utsagn berike datamaterialet (Lock & Strong, 2014; Tjora, 2017).

Undersøkelsens hovedspørsmål er delt inn i tre temaer: a) begrepet *konsentrasjonsvansker*, b) oppmelding av elever med konsentrasjonsvansker og c) samarbeid med interne og eksterne aktører.

Lærerne ble intervjuet enkeltvis ut fra tema i intervjuguiden, tabell 1. Stort sett ble spørsmålene stilt i kronologisk rekkefølge hvis ikke deltakernes utdyppninger underveis gjorde det naturlig å endre rekkefølgen.

Analysen

En hermeneutisk sirkelanalyse er å lytte på opptakene av intervjuene og vurdere transkriberingen flere ganger før informasjonen sorteres etter intervjuguidens tema (Baun & Clarke, 2006). Under temaene konsentrasjonsvansker, oppmelding og samarbeid oppsto ulike underkategorier ut fra ordene og forklaringene som deltakerne benyttet. Det var også viktig å få frem de fyldige formuleringene i kombinasjon med fortetningsprosessene, altså hvor mange som mente det samme om ett og samme tema. Fenomenologiens rolle i denne sammenheng er å se nærmere på hva som viser seg når det gjelder fenomenet *konsentrasjonsvansker*, og å se analysen i en ny sammenheng (Kvale & Brinkmann, 2015; Wolf, 2002). Dette vil kunne avdekke ny kunnskap som gir en ny virkelighetsoppfatning (Wittgenstein, 1993) i møte med elever som

TABELL 1. Intervjuguide

TEMA	SPØRSMÅL
a) <i>Eleven som oppfattes å ha konsentrasjonsvansker</i>	Hva kjennetegner en elev med konsentrasjonsvansker?
b) <i>Erfaringer med oppmelding av elever med konsentrasjonsvansker</i>	Hva gjør dere når dere får mistanke om konsentrasjonsvansker hos elever? Hvilke rutiner har dere for oppmelding av elever med konsentrasjonsvansker til PPT? – <i>Har dere skrevet pedagogiske rapporter til PPT der dere beskriver elever med konsentrasjonsvansker eller konsentrasjonsproblemer?</i> Hvordan mener dere malene til de pedagogiske rapportene fungerer når dere skal melde opp elever med konsentrasjonsvansker? – <i>Hvordan kartlegger dere elever som viser konsentrasjonsvansker?</i> Hvilken veiledning har dere mottatt fra PPT når en elev er utredet for konsentrasjonsvansker? – <i>før, etter og under?</i>
c) <i>Samarbeidserfaringer med eksterne aktører i forbindelse med elever som sliter med konsentrasjonen</i>	Hvilke betydning har samarbeid med foresatte? Andre instanser? – <i>Hvordan opplever dere samarbeidet med PPT når det gjelder elever som har konsentrasjonsvansker?</i>

defineres med konsentrasjonsvansker. I diskusjonskapitlet vil vi se på resultatene av vår studie sett i lys av annen relevant forskning.

Deltakerne

Når vi skulle rekruttere deltakere til denne studien, var det viktig å få informanter som hadde erfaring med elever med konsentrasjonsvansker, oppmelding til PPT og samarbeid med interne og eksterne aktører rundt eleven (Flyvbjerg, 2006). Kriteriet for å få delta i undersøkelsen var at lærerne jobbet på ungdomstrinnet og hadde mer enn tre års erfaring som lærere. Først ble rektorene ved de aktuelle skolene kontaktet på telefon og informert om prosjektet. Seks av ti rektorer takket ja da de hørte at temaet

var elever som oppfattes å ha konsentrasjonsvansker. I etterkant mottok rektorene den godkjente NSD-søknaden og videreformidlet denne til sine ansatte med mer enn tre års erfaring. Resultatet ble tretten lærere med alt fra 3 til 40 års erfaring. De ble videre kontaktet på telefon, og tid og sted for intervjuet ble avtalt. I den første telefonsam-

talen, før gjennomføringen av intervjuet, ble det tydelig formidlet at det ikke her fantes rette/gale svar, men at vi ønsket at de skulle dele sine erfaringer med oss om elever med konsentrasjonsvansker.

Intervjuene fant sted på lærernes egen arbeidsplass, det vil si i deres naturlige omgivelser (Yin, 2009). Tabell 2

TABELL 2. Fakta om informantene (N=13): Lærererfaring og skole, kjønn, utdanning og undervisningsfag.

ÅRS ERFARING SOM LÆRER V/ SKOLE	KJØNN (K/M), NR.	UTDANNING OG FORDYPNING	UNDERVISER I:
5 år byskole 1	M1	2 års lærerutdanning (halve utd.) + årsenhet i norsk, samfunnsfag og KRLE.	Norsk, samfunnsfag, KRLE + valgfag: «Forskning i praksis».
9 år byskole 1	K2	4-årig lærerutdanning m/matematikk (30 studiepoeng), naturfag (30 studiepoeng). Videreutdanning i mat og helse (30 studiepoeng) og IKT.	Matematikk, naturfag + valgfag: mat og helse.
6 år byskole 2	K3	Universitetsutdanning i fransk, engelsk og latin.	Fransk, engelsk, KRLE, utdanningsvalg.
10 år byskole 3	K4	Allmennlærer med fordypning i historie, kunst og håndverk.	Kunst og håndverk, avdelingsleder i ressursteamet.
10 år byskole 3	M5	Allmennlærer. Har en uferdig master i norsk.	Norsk og samfunnsfag
5 år byskole 4	M6	Allmennlærer med utenlandsk opprinnelse.	Norsk, engelsk + valgfag: «Internasjonalt samarbeid».
29 år byskole 4	M7	Allmennlærer med fordypning i matematikk, naturfag, kroppsøving.	Matematikk, naturfag, kroppsøving. Er også rådgiver i 20 % stilling.
4 år bygdeskole 5	K8	Allmennlærer med fordypning i engelsk, kunst og håndverk. Videreutdanning i spesialpedagogikk.	Spesialpedagog i basegruppe med fem elever. Hun har de fleste fag her.
3 år bygdeskole 5	K9	Allmennlærer med fordypning i mat og helse og samfunnsfag. Videreutdanning i spesialpedagogikk og psykisk helse.	Spesialpedagog i alle fag for 2 elever med særskilte behov.
15 år bygdeskole 6	M10	Universitetsutdanning i sosiologi, nordisk og samfunnsfag. Pedagogikk og spesialpedagogikk fra høyskole.	Norsk, samfunnsfag + noen spesialpedagogiske oppgaver.
10 år bygd 6	K11	Universitetsutdanning i samfunnsfag, kulturvitenskap, engelsk og PPU.	Engelsk, mat og helse, KRLE, svømming.
9 år bygdeskole 6	K12	Faglærer i praktisk-estetiske fag, interkulturell pedagogikk + tar videreutdanning i norsk.	Norsk, KRLE og musikk.
40 år bygdeskole 6	M13	Allmennlærer (3 år) med matematikk. Videreutdanning i KRLE og data.	Matematikk, naturfag, engelsk, KRLE. Dataansvarlig i kommunen.

viser deltakernes skole, lærererfaring, kjønn, utdanning og undervisningsfag.

Som vist i tabell 2 var tre deltakere universitetsutdannet, en var faglærer, mens de resterende ni var allmennlærere. To hadde videreutdanning i spesialpedagogikk og arbeidet med segregerte grupper. Det er syv kvinner og seks menn som deltar. En kan ikke generalisere funnene ut fra tretten deltakere, men resultatene kan gi viktige bidrag til forskningstemaet når de ses i lys av annen forskning om samme tema.

Etiske vurderinger

Undersøkelsen er godkjent av NSD, og deres retningslinjer er fulgt. Dette betyr at deltakerne fikk informasjon om at de kunne trekke seg før, under eller etter intervjuet. De fikk også informasjon om at anonymitetskriteriene fra NSD blir fulgt, og at lydopptak ble slettet når transkriberingsarbeidet var ferdig. Intervjuene varte mellom 40 og 70 minutter, og alle fikk tilbud om å lese transkripsjonen av sitt intervju, men kun tre av tretten ønsket dette. Disse tre hadde ingen kommentarer til transkriberingsteksten. Lincoln & Guba (1985) kaller denne metoden *member-checking* og mener den bidrar til å gjøre studien gyldig og troverdig.

Resultater

Alle lærerne informerte om at de seks aktuelle skolene har ressursteam bestående av spesialpedagog, sosiallærer og rektor. Når lærerne melder behov for hjelp angående en elev, kommer noen fra teamet og observerer eleven i klassen for å se om de er enige og støtter lærernes opplevelser og vurderinger. Deretter følger kartlegginger før skolen eventuelt oppmelder eleven til PPT.

Kjennetegn på en elev med konsentrasjonsvansker

På spørsmål om hva som kjennetegner elever med konsentrasjonsvansker, nevner syv at konsentrasjonen er spesielt utfordrende for gutter. Tolv av tretten forklarer konsentrasjonsvansken hos eleven som utagerende atferd. Eksempler på dette er:

... og de gjør gjerne ting som er uakseptable, blir kløvner eller hyler og skriker, eller ... (K3)

Han sitter og raper, promper, skriker, og så skal han gjerne prøve å være vittig. Plutselig kan han rope «god natt» og tro at det er litt morsomt ... men så er det bare forstyrrende. (K9)

Lærerne mener elever med konsentrasjonsvansker kan ha en atferds- eller lærevansker, at de kan ha ADHD, eller at det er vanskelige forhold i hjem eller skole. Dette kan indikere at fenomenet konsentrasjonsvansker forstås ut fra et individperspektiv eller ut fra vanskelige oppvekstvilkår. En informant, M10, fremhever at eleven da har «problem med å holde fokus og mangler utholdenhet». Flere av lærerne bruker betegnelser som indikerer lærevansker: Eleven forstår ikke, evnene strekker ikke til, de får ikke tak i meningen eller det blir for «skolsk» for dem (M1 og M5). Lærerne ser elever med «manglende mestring» og M1 utdypet: «Men jeg er ganske sikker på at det er en sammenheng mellom mestring og konsentrasjonsvansker». De fremhever også at manglende mestring får en negativ innvirkning på motivasjon og lærelyst. Elever med konsentrasjonsvansker blir vurdert som sosialt svake og noe klønete i relasjoner med medelever. Noen kan imidlertid ha en høy status i en viss elevgruppe og prøver å være den kule ved å hevde seg på områder der de ikke mislykkes. Andre derimot vurderes til å ha en generelt lav status og vil helst være usynlige. Disse elevene kan melde seg helt ut for å få en pause fra krav de ikke kan innfri. Begge rollene kan brukes for å beskytte seg selv, påpeker enkelte lærere.

Lærernes erfaringer med oppmelding

De to spesialpedagogene uttrykker at det er nyttig å drøfte eleven med ressursteamet når den pedagogiske rapporten skal utarbeides. De andre deltakerne gir ressursteamet muntlige beskrivelser fremfor å gi fra seg skriftlige observasjoner. Noen forteller at de rett og slett melder seg ut når eleven utredes.

Det er ikke mitt ansvar lenger. Det er rektor sitt. Jeg har meldt fra. Jeg benyttet rådgiver og sosialpedagog, for vi har en sånn her. Dette er et eget stammespråk – det med å melde opp. (M1)

Lærerne beskriver at oppmelding av en elev er utfordrende, og bruker uttrykk som «stammespråk», «rapportspråk»

(M1), «internt skjema» (K2) og «en pedagogisk rapport innenfor det språket» (K3) om utarbeidelse av teksten. Alle mener imidlertid at ressursteamene fungerer tilfredsstillende. Siden lærere kan vurdere en elev ulikt og være uenige om behovet for oppmelding til PPT, kan en gjennomgang i ressursteamet bidra til å avklare om skolen selv har ressurser til å løse elevens utfordringer eller ei.

Da snakker vi med rådgiver og med ledelsen om det, og diskuterer med dem. Og så prøver vi å gjøre noen tiltak her på skolen for å se om vi kan konkretisere ting, og samtale med foreldrene. Vi prøver å finne ut om det kan være noe på hjemmebane eller noe annet som gjør at de ikke kan klare å konsentrere seg. (K12)

Å ha en gjennomgang i ressursteamet blir også en vurdering av ressursbruk. Skolens begrensede antall spesialpedagoger og PPTs begrensede kapasitet nevnes av alle deltakerne.

Det fremkommer at resultater av nasjonale prøver ofte benyttes i utredning av eleven. Den viser hva eleven mestrer / ikke mestrer. Hvis sosiallærer, rådgiver eller spesialpedagog foretar kartlegging av eleven, kan lærers beskrivelse påvirke valg av kartleggingsmateriell for å finne elevens utfordringer i ulike fag. De fleste nevner at rektor godkjenner kvaliteten på den pedagogiske rapporten før den sendes til PPT. Informant K2 hevder at beskrivelsen av eleven ikke kan være helt objektiv, for da vil ikke skolen få ekstra ressurser. Informant M13 har opplevd at elever meldes til PPT uten at ressursteamet har observert eller utredet eleven:

Men jeg må jo si at det ikke har skjedd med noen av mine elever. Men jeg har hørt noen uttale seg veldig tydelig om elever uten at de har sett dem, og det mener jeg er totalt meningsløst. (M13)

Lærerne ønsker en pedagogisk rapportmal som kan gi et mer nyansert bilde av eleven. Dagens maler vurderes som kompliserte og vanskelige å anvende. Flere informanter, M5, K4, M1, K2, K4 og M7, foreslår at det kommer inn flere spørsmål og åpne felt for observasjoner og beskrivelser.

Jeg kan vel ikke si at det er enkelt å fylle ut en pedagogisk rapport uten å ha sett en annens arbeid. Det er ikke sånn at: Oh-ja, er det det du mener! Er det det du vil ha! (M5)

Litt flere store felt hvor en kan fylle ut tanker og følelser du har der og da. For det er ikke sikkert disse passer inn i skjemarutene. Ofte føler en at en må krysse av en plass, selv om en ikke er helt enig. (K2)

Malene, slik de er i dag, kan lukke for beskrivelser som lærere ønsker å få frem i oppmeldingen til PPT, og rent praktisk er den elektroniske malen begrensende og tungvint.

De fungerer ganske dårlig. Det første problemet er at de må fylles ut digitalt. Hvis du blir avbrutt i arbeidet, kan du ikke lagre – så en kan miste alt som er skrevet. Og så stopper de opp på en ting som må være med, men som kanskje ikke er relevant i saken. Dette oppleves som firkantet, egentlig! (K4)

Den gir meg ikke anledning til å beskrive eleven sånn som han er, eller som jeg oppfatter ham. Det er ikke rom for nyansene ... (M1)

Nei, den er så avskrekkende at du venter lenger enn du bør. Det er litt synd, fordi du tenker at du heller vil prøve å løse dette mest mulig selv, fordi skjemaene er så tunge og så vanskelige at ... du gjerne ikke går den veien. (K2)

K11 og K12 mener flere spørsmål vil gjøre den pedagogiske rapporten mer konkret, mens de elleve andre ønsker å gi rikere beskrivelser av eleven.

Oppfattelsen av den individuelle opplæringsplanen (IOP)

Et tema som lærerne tok opp utenom intervjuguiden, var individuelle opplæringsplaner (IOP) som følger eleven fra barnetrinnet som informasjonsmateriell. Flere mener kvaliteten og ordbruken i disse er verken beskrivende eller objektive, og de er betenkte over hvordan eleven er beskrevet.

Når vi får beskrivelser av elever fra barneskolen, blir jeg rystet. Det er nærmest karakterdrap. (M1)

Vi har altfor mange elever som ikke har vært plukket opp på barneskolen. Det er typisk at disse går under konsentrasjonsvansker fordi at de bare har blitt holdt gående på barneskolen. (K4)

Det alarmerende er jo hvis det er mange saker på ungdomsskolen. Det må bety at det er for dårlig avdekking på barnetrinnet, sant? (M7)

Uttalelsene kommer fra lærere ved tre ulike skoler, noe som kan indikere at IOP-er som har vært benyttet på barnetrinnet oppfattes som unyanserte og mangelfulle.

Samarbeid med pedagogisk-psykologisk tjeneste (PPT)

Alle deltakerne har samarbeidet med PPT, og fem skisserer positive erfaringer med god veiledning og relevante råd.

Nå har jeg jobbet her i to år, og veiledningsressursen har fungert veldig godt. Vi har en fast rådgiver tilknyttet her på skolen, og vi har faste PPT-dager hele året. Da får vi gjerne veiledning i forkant på elever som vi lurer på om vi skal melde opp, og da kan det komme konkrete tips som gjør at vi kan prøve noe annet først. (K8)

Åtte deltakere er mindre fornøyde med veiledningen.

Nei, jeg synes ikke veiledningen er så god. De har vært inne og observert begge to, men jeg har ikke fått noen tilbakemelding. Det har ikke vært noe møte heller. Når jeg har spurt om de kan observere forskjellige ting, så har jeg ikke fått tilbakemelding. Jeg vet at vi skal ha et møte snart, men det er en stund siden de var her og observert. Det hadde vært nyttig for meg å få observasjonene og tankene deres i forkant. Bare noen stikkord, men jeg har ikke hørt noe – ingenting! (K9)

Fire deltakere fremhever at rådene og anbefalingene fra PPT er lite praksisnære. På spørsmål om hvordan anbefalte tiltak fra PPT fungerer i skolehverdagen kommer slike kommentarer:

... det er jo det som kanskje er vanskelig ... du får en del tips på at sånn og sånn kan du gjøre ... og så er det det å følge opp og klare det. (M7)

For å si det sånn: PP-tjenesten er etter min oppfatning ... psykologutdannet. Noen er pedagoger, men de har jeg i mindre grad møtt ... Og i den grad de er der, så er det skrivebordspedagoger. (M5)

Jeg håper de har for mange saker – for hvis ikke, er de inkompetente. (M1)

Deltaker K2 forteller om en svaksynt elev som fortalte at han ikke ville skille seg ut i forhold til sine medelever. Tiltakene fra PPT var å benytte uthevet tekst (A3-ark), noe eleven følte var stigmatiserende.

Han ville heller komme stille og rolig fram og spørre etter timen (K2)

Noen etterspør konkrete tiltak fra PPT som kan passe for lærere:

Ja, sant! Noen er jo veldig godt inne i situasjonen til en lærer som har 28 elever samtidig, og vet hva som er realistisk! Hvis de sier til læreren at her er det fem ulike elever som trenger en personlig oppfølging med timesats, så får vi ikke det til. Så det gjelder å tenke gruppe! Hva kan vi få til i en gruppe eller eventuelt i en halv klasse? Så noen er veldig realistiske, og av dem får jeg de beste tipsene. (M10)

Flere deltakere tar opp hvordan PPT benytter sine ressurser i sakkynndighetsarbeidet. De påpeker at erfaringer lærere har, burde vektlegges i større grad når utredningsarbeidet pågår. De mener at anbefalingene fra PPT er ressurskrevende å følge. K9 føler PPT ikke har tid og sier: «De driver og springer rundt, føler jeg!»

Oppsummert opplever åtte av tretten at veiledningen og samarbeidet med PPT er lite anvendelig, og at PPT er delvis fraværende. Tiltakene som foreslås, passer ofte ikke inn i lærernes hverdag. Noen opplever også at forslagene har vært prøvd tidligere uten positive resultat.

Samarbeid med barne- og ungdomspsykiatrisk poliklinikk (BUP)

Alle deltakerne nevner at de har samarbeidet med BUP. Syv mener de har fått mye positiv informasjon ved å få delta på fellesmøter, men opplever institusjonen stort sett som fraværende. Fire lærere sier det er for mange skriv og skjema

fra BUP i stedet for tilstedeværelse på møter og i klassen. «BUP er ikke skolsk, men helseorientert», påpeker en deltaker. De opplever likevel at fagfolkene ved BUP lytter:

Vi har fått litt prioritet (nevner en sjelden diagnose), så vi fikk en økt med psykolog fra BUP som fortalte oss litt om traumer, og hvordan vi kan forholde oss ... og hvordan jobbe med elever som har sterke traumer. (M5)

Samarbeid med barnevernet

Vel halve utvalget har hatt, eller har, samarbeid med barnevernet. Ved én skole er lærerne (M6 og M7) tydelige på at barnevernet har vært til hjelp, mens andre mener det må være veldig alvorlig før de melder fra til denne instansen. De opplever samarbeidet som ensidig, fordi informasjonen kun går én vei. Lærerne informerer, men da alt er taushetsbelagt, kommer ingen informasjon eller veiledning i retur.

Å sende bekymring om elever er en tøff vei å gå. Du prøver i det lengste med foreldrene, men det er jo skolen sin politikk og oppgave. Men må det meldes, så gjør vi det, selvsagt. (K8)

Flere deltakere har elever de er bekymret for, men en informant forteller at ledelsen ikke ønsker å melde tilfellet til barnevernet.

Samarbeid med foresatte

Deltakerne ser behovet for foreldrekontakt, men opplever denne som utfordrende. Seks lærere mener at foresatte ikke kan presenteres for all informasjonen de har om eleven. Argumenter for å holde tilbake informasjon er av hensyn til de foresattes følelser og for å avverge eventuelle sanksjoner fra foresatte overfor elevene (K9). Svarene her tolkes som at lærerne opplever et ubehag når de tar opp negative temaer. Hvis en elev faller utenfor sosialt, kan lærerne dekke over dette og være mer positive i beskrivelsene overfor foresatte. Resultatet kan bli at den individuelle opplæringsplanen – et felles dokument mellom hjem og skole – blir unyansert. Dette kan få konsekvenser for elevens manglende fremgang og utvikling og påvirke hvordan faglærere tilrettelegger for eleven.

Dilemmaet med IOP er at vi må sende noe tilbake til foreldrene som viser litt fremgang. For det er vi som skal sørge for fremgang med hensyn til målene som er satt. Og noen ganger får jeg mistanke om at lærerne skriver litt fremgang selv om de ikke har hatt det. (M6)

K4 antar at «atferdsvanskene viser seg på skolen og ikke i hjemmet» og mener det derfor ikke er nødvendig å nevne alt for foreldrene.

Jeg er opptatt av å ikke sende det videre til foreldrene. Ikke fordi at de ikke skal vite om det, men fordi eleven har atferdsproblemer på skolen ... Da er det skolen som må gjøre noe med det, for det er veldig lite foreldrene kan gjøre noe med at ... han fant på ett eller annet tull i dag. De er jo ikke her. (K4)

Nyansene i utsagnene viser at lærerne er reflekterte og etterstreber å oppnå en god relasjon med foresatte. M5 og K9 mener foreldresamarbeidet kan være krevende av flere årsaker, som for eksempel når familiesituasjonen er utfordrende.

Skolene ønsker ofte at foreldre følger eleven tettere opp, men M10 vet at dette ikke alltid kan forventes. På den andre siden nevner tre lærere ressurssterke foresatte som krever mer tilrettelegging av skolen. Læreren med 40 års yrkeserfaring, M13, forteller at det å være åpen, direkte og ærlig er nødvendig for å få en god relasjon med foresatte:

Jeg synes samarbeid med hjemmet er langt bedre når vi snakker rett ut; kaller en spade for en spade, og bruker spaden mer konstruktivt. Nei, det har noe med respekt å gjøre i alle sånne forhold ... Det gjelder som i de fleste områder i livet at ... hvis du møter mennesker med respekt, og prøver å se ting fra deres synsvinkel, og se på hjemmesituasjonen som en ressurs som vi skal trekke med i arbeidet for elevens beste, så ... tenker jeg ... det er langt mellom foreldre som ikke er med på et sånt samarbeid. Jeg har ennå ikke truffet dem. (M13)

Ellers trekker ti av deltakerne uoppfordret frem kollegaene som sine beste samarbeidspartnere. Med dem snakker de om enkeltelever, både formelt og uformelt. To lærere, M1 og M13, velger å ta direkte kontakt med rektor i elevsaker.

De to spesialpedagogene, K8 og K9, ønsker seg flere kollegasamtaler om elevene og en større vilje hos faglærere til å inkludere elevene i undervisning i stedet for å trekke dem ut av timene. De ser behovet for en tettere og åpnere dialog med faglærerne om eleven med konsentrasjonsvansker.

Diskusjon

Oppfatninger av eleven med konsentrasjonsvansker

Oppfatninger av eleven med konsentrasjonsvansker

Deltakerne i denne undersøkelsen beskriver en elev med konsentrasjonsvansker som en gutt med utagerende atferd eller en elev med lærevansker, diagnosen ADHD eller vanskelige forhold i hjem og skole. Disse vanske- og diagnoseområdene har det i lang tid har vært satset på i offentlige føringer og innen ulike pedagogisk skoleringer (NOU 2009:18; Nordahl mfl., 2018).

For å være konsentrert og finne mening med den aktuelle oppgaven må eleven ha en viljestyrt oppmerksomhet (Domsch, 2014; Stray, 2013). Eleven må kontinuerlig ignorere andre mentale prosesser. Årsakene til manglende kapasitet på dette området kan være mange. Siden konsentrasjonsvansker ikke har status som en diagnose eller sykdomstilstand, oppfattes den mer som en av flere symptomforklaringer på en primærvanske innenfor en diagnose. Mathisen & Vedøy (2012) fremhever imidlertid at diagnoser er en drivkraft for å få utløst timer til spesialundervisning. Deltakernes beskrivelser av elever med konsentrasjonsvansker er knyttet opp mot et negativt atferdsmønster og et svakt læringsutbytte. Søkelyset rettes i liten grad mot de stille elevene eller de med gode evner som ikke konsentrerer seg tilstrekkelig.

Oppmelding

Det er viktig at eleven med sine utfordringer blir hørt når ressursteamet, i samarbeid med lærerne, starter observasjonsarbeidet sitt. Dette er vesentlig for valg av kartlegging og for videre henvisning. Dette vil også lette tidspresset når sakkynndighetsarbeidet starter, og vedtak skal vurderes (Haugen, 2019).

Hvis eleven over tid ikke viser fremgang med hensyn til læringsmålene, kan lærere med foresattes samtykke melde eleven opp til utredning hos PPT. På spørsmål om hvem

som utarbeider en pedagogisk rapport til PPT, sier alle at det er ressursteamet ved skolen. Dette samsvarer med annen forskning om dette temaet (Opdal & Svenkerud, 2019). Elleve av deltakerne forteller at de gir muntlige beskrivelser av eleven til teamet, som observerer og kartlegger eleven videre. Spørsmålet er om lærerens beskrivelse av eleven påvirker teamets oppfatning. Siden medlemmene i ressursteamet har hatt denne typen oppgaver over lengre tid, kan utførelsen og tankemønsteret styre og legitimere etablert praksis (Douglas, 1989). Deltakerne uttrykker at oppmelding er noe ressursteamet kan bedre enn dem, da de selv mener at de ikke behersker «oppmeldingsspråket». Malene som benyttes i de to aktuelle kommunene, har en underoverskrift der *oppmerksomhet og konsentrasjon* benyttes. Kan dette legge føringer for hvordan eleven beskrives, og bidra til at elever meldes opp for konsentrasjonsvansker uten at dette er et reelt problem?

Stenberg (2006) har gjennomført en studie om PP-tjenestens tilnærming til problematferd i skolen hvor han blant annet så på skolenes henvisninger. Konklusjonen var at de pedagogiske rapportene begrenser rike beskrivelser av elevens utfordringer på grunn av forhåndsbestemte kategorier. Ikke bare vil informasjonen i malen ha noe å si for hvordan elevens utfordringer forstås og oppfattes, men også for hva som vektlegges og fylles ut (Stenberg, 2006). I Stenbergs studie påpekte samtidig rådgiverne i PPT at de pedagogiske rapportene fra ressursteamet ofte måtte utbedres da de inneholdt for generelle beskrivelser av eleven. Dette kalte rådgiverne for A4-henvisninger, som gjorde det utfordrende å få synliggjort vansker eller problemer som ikke så lett lar seg kategorisere. Når også malenes rammer er individrettet, kan dette føre til at lærere kun ser problemer som er knyttet til eleven. Dermed ser de ikke hva skolen selv bidrar med, eller problemet ut fra et relasjonelt eller samfunnmessig og kulturelt perspektiv (Tangen, 2012; Hvidsten, 2014; Hustad, 2016; Fasting, 2015; Karlsen, 2016). Hvis elevens eventuelle vansker ikke beskrives ut fra et helhetsperspektiv, kan motstridende syn og forventninger mellom skole og PPT bli resultatet.

Det påpekes i ekspertrapporten fra Nordahl mfl. (2018) at PPT i for liten grad er ute i skolene for å observere og

veilede. Dermed får ikke skolene nok assistanse, kunnskap og kompetanse som kunne ha bidratt til å avdekke elevens behov og årsaken til konsentrasjonsvanskene. Spørsmålet er om oppmeldingsmalene og de nasjonale prøvene gir tilstrekkelig informasjon om eleven til å kunne iverksette relevante tiltak (Gunnulfsen & Møller, 2016).

Etter oppmelding. Hva skjer da?

Det som vekker frustrasjon hos enkelte deltakere, er negative beskrivelser av eleven i de individuelle opplæringsplanene (IOP) som barneskolelærerne har benyttet, og som videreformidles som informasjon til ungdomsskolen. Dette kan blant annet handle om at lærere på barnetrinnet ikke har sett fremskritt hos eleven.

De fleste deltakerne i undersøkelsen mener at PPT bør være nærmere skolehverdagens utfordringer når de foreslår tiltak eller tilrettelegging. De ansatte bruker 70 prosent av sine stillinger på sakkyndighetsarbeid, og de jobber under tidspress (Nordahl mfl., 2018). Avstanden til hva som skjer i skolene, og hva som blir foreslått som tilrettelegging for elevene, blir for lite konkret og gjennomførbart (Skrtic, 1991). Deltakerne opplever at PPT er for lite «skolsk». Dette kan indikere at lærerne ikke ønsker forandringer i sin profesjonsutøvelse, da det å forholde seg til eksterne føringer kan by på forandringer de ikke har kapasitet til. Ifølge Nordahl & Haustätter (2009) viser elever som mottar spesialundervisning, generelt en betydelig lavere arbeidsinnsats enn andre elever. Da må lærere i større grad være lyttende omsorgspersoner og etablere et godt læringsmiljø som gir økt læringsutbytte også for disse elevene (Rutter, 2006; Hattie, 2009; Nordahl & Haustätter, 2009). I den sammenhengen er det avgjørende å observere hvordan eleven oppfattes i samspill med klassemiljøet og i undervisningen som gis.

Samarbeid med interne og eksterne aktører

De fleste lærerne mente at BUP gir god ekstern veiledning, men at den ikke er tilpasset lærernes hverdag. Informantene mener at barnevernet er en viktig instans, men at de ikke får informasjon og tilbakemelding fra dem. Junge (2013) fant i sin studie at ungdomsskolelærerne var engasjerte i elevenes personlige problemer. Men lærerne

opplevde ofte at de ikke strakk til i møte med elevens behov, og mente det var avgjørende med tilgang til ekstern hjelp for å oppnå et vellykket utfall. Det de hadde å bidra med, var som omsorgspersoner. Ser en Junges forskning opp mot lærerne i denne undersøkelsen, samsvarer funnene. Deltakerne forteller at de ønsker å tilrettelegge, men at liten tid kombinert med manglende spesialpedagogisk kompetanse gjør at de foretrekker at elever med konsentrasjonsvansker får segregert undervisning.

Spesialpedagogene K8 og K9 nevnte at ved mistanke om strenge sanksjoner i hjemmet, kunne de utelate negative beskrivelser for å skåne eleven. De andre deltakerne var mer opptatt av å skåne de foresatte og fortalte at negativ informasjon om eleven ble holdt igjen. Det å ikke snakke om elevens utfordringer frarøver foresatte mulighet til å tilrettelegge eller samarbeide tettere med skolen til det beste for ungdommen. Wendelborg mfl. (2015) har forsket på foresattes opplevelse av tiltak som gikk fra spesialundervisning tilbake til ordinær tilpasset opplæring. De foresatte uttrykte en utrygghet ved en slik endring, da de ønsket tettere oppfølging av sine barn på skolen. Johnsen & Bele (2012) fant at foresatte er fornøyd med den tette oppfølgingen eleven får når de blir gitt spesialundervisning. Dette står i kontrast til dem som ikke får spesialundervisning, men mener at barnet trenger det. Dette kan indikere at mange foresatte med barn med spesielle behov ønsker en tettere oppfølging av sitt barn enn det de får i dag. Kanskje kan dette oppnås med flere lærere med spesialpedagogisk kompetanse i klasserommene, noe som også kunne ført til nedgang i søknader om spesialundervisning (Meld. St. 18, 2010–2011).

En undersøkelse av Fylling & Handegård (2009), der de har samarbeidet med lærere og PPT, viser at PP-rådgivere opplever et press fra lærere om mest mulig ressurser. Rådgiverne i PPT er særlig opptatt av å undersøke to problemstillinger: Er det a) svak undervisning eller manglende organisering fra lærer som skaper et problem for elevens læring, eller b) elevens forutsetninger for å tilegne seg kunnskap, som ikke strekker til? Rådgiverne ønsker ofte selv mer tid til å være ute i skolene for å få direkte observasjoner (Hvidsten & Valle, 2019 u.v.), noe som også Nordahl mfl. (2018) nevner som et kritisk punkt innen spesialpeda-

gogisk tilrettelegging og tiltak i skolen. Ansatte ved skolene håper at PPT leverer sakkyndige tilrådinge som resulterer i øremerkete ressurser. Dette kan oppfattes som en ansvarsfraskrivelse da dette ikke nødvendigvis endrer egen lærerpraksis. Skoleledernes holdninger til ekstra midler er positiv, men arter seg annerledes da vedtak om ekstra tilrettelegging som regel må realiseres innenfor skolens egen ressursramme. Innenfor dette perspektivet kan samarbeid mellom PPT og skole stoppe opp hvis lærerne vegrer seg for endring av praksis (Mjøs & Flaten, 2018).

I samsvar med Junges (2013) forskning viser denne studien at lærerne er lite spørrende når det gjelder deres egen rolle som kunnskapsformidler når en elev blir oppfattet å ha konsentrasjonsvansker. Det å utveksle erfaringer med kollegaer eller be om kollegaveiledning (Midthassel, 2003) kan bidra til en bevisstgjøring om egen praksis. Våre handlinger kan fort bli automatiserte (Leontjev, 2002), og da kan kollegaveiledning bidra til en mer objektiv forståelse av rollen som kunnskapsformidler.

Det å utfordre seg selv faglig kan kreve en trygg arena fordi en blottstiller sin usikkerhet eller manglende kunnskap om noe. Dette gir en følelse av utilstrekkelighet. Lærerne trenger således en tydeligere forståelse av hva de legger i begrepet *konsentrasjonsvansker*, og også at det skapes trygge fellesrom der de kan ta opp problemstillinger relatert til det å kjenne på sin egen rolle overfor elever som ikke konsentrerer seg. Forskning fra Helleve, Ulvik & Smith (2018) viser at der rektor gir lærere større handlingsrom, bidrar dette til mer fleksible løsninger for elevene. Da kan lærere omforme planer og rammevilkår for at elever skal få så god undervisning som mulig. Når handlingsrommet uteblir, handler det meste først og fremst om å finne praktiske løsninger og deling av planer (Helleve mfl., 2017).

Lærere bør alltid søke å få innsikt i elevens utfordringer. Disse må ivaretas når lærerne planlegger elevaktiviteter, tilrettelegger og gir oppgaver som eleven ikke selv har valgt (Domsch, 2014; Stray, 2013). Det å utfordre eleven til å gjennomføre egenstyrte aktiviteter er bevisstgjørende prosesser som vil bidra til elevens videre utvikling (Bjerklund, 2017).

Konklusjon

De erfarne ungdomsskolelærerne knytter konsentrasjonsvansker i hovedsak til elever som de opplever som forstyrrende da de av ulike årsaker ikke lærer som forventet. Lærerne opplever at de får hjelp til utredning, spesielt av skolens ressursteam. Det er imidlertid teamene som overtar det videre ansvaret uten at lærerne er delaktige. Lærerne savner konkret hjelp til funksjonelle undervisningsmetoder og spesifikke tiltak, spesielt fra PPT. Muligens skyldes dette at kartleggingen per i dag er for lite spesifikk med hensyn til elevens utfordringer.

Knudsmoen (2017) fremhever betydningen av frimodige samtaler mellom profesjonsarbeidere i skolen og PPT, og påpeker at dette ikke er vanlig praksis. Denne type samtaler mellom PPT og lærere vil være «et kjærkomment kritisk tenkerom» (Mjøs & Flaten, 2018) og kan bidra til bedre tilrettelegging for elevens skolehverdag. Intervjuene med deltakerne i vår undersøkelse tyder på at lærerne trenger hjelp til å gjennomføre frimodige og åpne dialoger også med foresatte. □

REFERANSER

- AASEN, A.M., WILSON, D., NORDAHL, T. & KOSTØL, A.K. (2010). "Onger er rare": Evaluering av spesialundervisning i Østre Toten kommune (Høgskolen i Hedmark, Rapport nr. 4). Hentet fra: <http://hdl.handle.net/11250/133944>
- ASPFORS, J. & VALLE, A.M. (2017). Designing Communicative Spaces – Innovative Perspectives on Teacher Education. *Education Inquiry*, 8(1). doi.org/10.1080/20004508.2016.1275176
- BELE, I.V. (2010). Læreres egenvurdering av spesialpedagogisk kompetanse – og viktige kilder for kompetanseutvikling. *Norsk pedagogisk tidskrift*, 94(6), s. 476–491.
- BJERKLUND, M. (2017). Diagnostiser knyttet til atferdsforstyrrelser og følelsesmessige forstyrrelser i barnehagealder. I: E.J. Lyngseth & B. Mørland (red.). *Tidlig innsats i tidlig barndom*. Gyldendal Akademisk (s. 168–185).
- BRAUN, V. & CLARKE, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77–101. Oslo.
- BRU, E. (2009). Academic outcomes in school classes with markedly disruptive pupils. *Social Psychology of Education*. DOI: <https://doi.org/10.1007/s11218-009-9095-1>
- DOMSCH, H. (2014). Konzentration und Aufmerksamkeit. I: A. Lohaus & M. Glüer (red.). *Entwicklungsförderung im Kindesalter. Grundlagen, Diagnostik und Intervention*, s. 63–82. Göttingen: Hogrefe Verlag.

- DOUGLAS, V.P.** (1989). Four Concepts of Social Structure. *Journal of the theory of the social behavior*. Hentet fra: <https://doi.org/10.1111/j.1468-5914.1989.tb00144.x>
- FASTING, R.B.** (2015). PP-tjenesten en merkevare? Om tolkningsfellesskap og PP-tjenestens rolle i barnehager og skoler. *Psykologi i kommunen*, nr. 6. s. 53–62.
- FLYVBJERG, B.** (2006). Five misunderstandings about case study research. *Qualitative Inquiry*, 12(2), s. 219–245. doi: [10.1177/1077800405284363](https://doi.org/10.1177/1077800405284363)
- FYLLING, I. & HANDEGÅRD, L.** (2009). Kompetanse i krysspress? Kartlegging og evaluering av PP tjenesten. NF-rapport 5/2009 Hentet fra: http://nordlandsforskning.no/files/Rapporter%202009/rapp_05_09.pdf
- GADAMER, H-G.** (2012). *Sannhet og metode: grunntrekk i en filosofisk hermeneutikk*. Oslo: Pax forlag.
- GRØNMO, S.** (2004). *Samfunnsvitenskapelige metoder*. Bergen: Fagbokforlaget.
- GUNNULFSEN, A.E. & MØLLER, J.** (2016). National Testing: Gains or Strains? School Leaders' Responses to Policy Demands. *Leadership and policy in schools*. Taylor and Francis online. Hentet fra: <https://doi.org/10.1080/15700763.2016.1205200>
- HATTIE, J.** (2009). *Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. London & New York: Routledge.
- HAUGEN, V.D.** (2019). Samarbeid om tiltak ved bekymring for elever i skolen. *Psykologi i kommunen* nr. 1. s. 63–73. Hentet fra: <http://www.fpkf.no/tidsskrift/>
- HAUSTÄTTER, R.S.** (2013). "20-prosentregelen" – Omfanget av spesialundervisning i norske skoler. *Spesialpedagogikk* nr. 1, s. 5–12.
- HELLEVE, I., ULVIK, M. & SMITH, K.** (2018). «Det handler om å finne sin egen form» Læreres profesjonelle handlingsrom – hvordan det blir forstått og utnyttet». *Acta Didactica Norge*. Doi: <http://dx.doi.org/10.5617/adno.4794>
- HVIDSTEN, B. & WILHELMSEN, G.B.** (2018). Så konsentrert deg da! Hvordan lærerstudenter oppfatter en ukonsentrert elev. *Nordic Studies in Education*, 38(1). Doi: [10.18261/issn.1891-5949-2018-01-03](https://doi.org/10.18261/issn.1891-5949-2018-01-03)
- HVIDSTEN, B.** (2014). Spesialpedagogikkens overordnede mål (kap. 1). I: B. Hvidsten. *Spesialpedagogikk i barnehagen*. Bergen: Fagbokforlaget.
- HOEL, L.** (2011). *Å gjenopprette orden. En studie av politibetjentens praktiske kunnskap – i et fenomenologisk-hermeneutisk perspektiv*. Doktoravhandling i studier av profesjonspraksis. Senter for praktisk kunnskap. Bode: Universitetet i Nordland.
- HUSSERL, E.** (1997). *Fenomenologiens idé*. København: Hans Reitzels forlag.
- HUSTAD, B.-C., LØDDING, B., FYLLING, I. & ULRIKSEN, R.** (2016). Systemorientering gjennom kompetanseutvikling? Første delrapport fra evaluering av Strategi for etter- og videreutdanning i PP-tjenesten. Rapport 2016: 24. Oslo: NIFU / Nordlandsforskning.
- JENSEN, K.** (2008). ProLearn: Profesjonslæring i endring. *Kunnskap, utdanning og læring – KUL*. Oslo: Norsk Forskningsråd.
- JOHNSEN, A.A. & BELE I.V.** (2012). Parents of students who struggle in school: Are they satisfied with their children's education and their own involvement? *Scandinavian Journal of Disability Research*, 15(2), s. 89–107. Doi: [http://doi.org/10.1080/15017419.2012.676564](https://doi.org/10.1080/15017419.2012.676564)
- JUNGE, J.** (2013). *Læreres kollegasamtaler – et rom for læring? En studie av samtaler i en studiegruppe med fire ungdomsskolelærere*. Doktorgradsavhandling (PhD). Universitetet i Stavanger. Det humanistiske fakultet, Institutt for førskolelærerutdanning.
- KARLSEN, T.** (2016). *Arbeid i grunnskolens spesialpedagogiske team – en intervjuundersøkelse*. Masteroppgave i spesialpedagogikk. Universitetet i Stavanger.
- KNUDSMOEN, H., LØKEN, G., NORDAHL, T. & OVERLAND, T.** (2011). *Tilfeldighetenes spill. En kartlegging av spesialundervisning 1–4 timer pr. uke*. Rapport nr. 9. Høgskolen i Lillehammer.
- KNUDSMOEN, H.** (2017). Frimodige samtaler om tilfredsstillende læringsutbytte. I: Haug, P. (red.). *Spesialundervisning: innhold og funksjon* (s. 170–189). Oslo: Samlaget.
- KVALE, S. & BRINKMANN, S.** (2015). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- LEONTJEV, A.N.** (2002). Virksomhet, Bevidsthed, Personlighed. København: Hans Reitzels Forlag.
- LINCOLN, Y.S. & GUBA, E.G.** (1985). *Naturalistic Inquiry*. Beverly Hills, CA: Sage Publications, Inc.
- LOCK, A. & STRONG, T.** (red.) (2014). *Sosialkonstruksjonisme: teorier og tradisjoner*. Bergen. Fagbokforlaget.
- MATHINSEN, I.H. & VEDØY, G.** (2012). *Spesialundervisning – drivere og dilemma*. International Research Institute in Stavanger. Hentet fra: <http://www.skolenett.no/stj/skfu/Lists/Kunngjoringer/Attachments/11/Spesialundervisning%20-%20drivere%20og%20dilemma.pdf>
- MELD. ST. 16** (2000–2007). ... og ingen sto igjen – Tidlig innsats for livslang læring. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- MELD. ST. 18** (2010–2011). *Læring og fellesskap*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- MELD. ST. 21** (2016–2017). *Lærelyst – tidlig innsats og kvalitet i skolen*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- MIDTHASSEL, U.V.** (2003) Kollegaveiledning – er det verd å bruke tid på? *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 93(3-4), s. 168–174.
- MJØS, M. & FLATEN, K.** (2018). PP-tjenesten er en viktig samarbeidspartner for barnehage og skole. *Spesialpedagogikk*, nr. 3. Hentet fra: <https://www.utdanningsnytt.no/fagartikkel/pp-tjenesten-er-en-viktig-samarbeidspartner-for-barnehage-og-skole/110453>
- MOSVOLD, R. & OHNSTAD, F.O.** (2016). Profesjonsetiske perspektiver på læreres omtaler av elever. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 100 (01). Doi: [10.18261/issn.1504-2987-20160104](https://doi.org/10.18261/issn.1504-2987-20160104)
- NEVØY, A. & OHNA, S.E.** (2014). *Spesialundervisning – bilder fra Skole-Norge: En studie av spesialundervisningens dynamikk i grunnopplæringen*. Rapporter fra Universitetet i Stavanger, nr. 45. Hentet fra: <http://hdl.handle.net/11250/219791>
- NILSSEN, V.** (2012). *Analyse i kvalitative studier. Den skrivende forsker*. Oslo: Universitetsforlaget.

- NORDAHL, T. & SUNNEVÅG, A.-K.** (2008). *Spesialundervisningen i grunnskolen. Stor avstand mellom visjoner og realiteter*. Rapport nr. 2: Elverum: Høgskolen i Hedmark.
- NORDAHL, T. & HAUSSTÅTTER, R.** (2009). *Spesialundervisningens forutsetninger, innsatser og resultater; situasjonen til elever med særskilte behov for opplæring i grunnskolen under Kunnskapsløftet*. Rapport nr. 9. Elverum: Høgskolen i Hedmark.
- NORDAHL, T. MFL.** (2018). *Inkluderende fellesskap for barn og unge. Ekspertgruppen for barn og unge med behov for særlig tilrettelegging*. Bergen: Fagbokforlaget. NOU 2009:22. Det du gjør, gjør det helt – Bedre samordning av tjenester for utsatte barn og unge. Oslo: Barne- og likestillingsdepartementet. NOU 2009: 18. Rett til læring. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- POSTHOLM, M.B.** (2005). *Kvalitative metoder: En innføring med fokus på fenomenologi, etnologi og kasusstudier*. Oslo: Universitetsforlaget.
- RUTTER, M.** (2006). Implications of resilience concepts for scientific understanding. *Annals of the New York Academy of Sciences*, s. 1–12. Hentet fra: <https://nyaspubs.onlinelibrary.wiley.com/doi/full/10.1196/annals.1376.002>
- SFARD, A.** (2008). *Thinking as communicating: Human development, the growth of discourses, and mathematizing*. New York: Cambridge University Press.
- SKRTC, T.M.** (1991). *Behind special education: A critical analysis of professional culture and school Organization*. Hentet fra: <http://books-gipdf.com/behind-special-education-a-critical-analysis-of-professional-culture-and-school-organization-free-openly-licensed-textbooks.pdf>
- STENBERG, O.** (2006). *Pedagogisk-psykologiske rådgiveres tilnærminger til problemferd i skolen*. Doktorgradsavhandling, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, Trondheim.
- STRAY, T.** (2013). *DAT-Kon – et verktøy for differensiering av atferds- og konsentrasjonsvansker hos barn*. Doktoravhandling. Stavanger: Universitetet i Stavanger. <http://hdl.handle.net/11250/185890>
- TANGEN, R.** (2012). *Tilnæringsmåter og temaer i spesialpedagogikk – en tilnæringsmåte*. I: Befring, E. & Tangen, R. (2012). *Spesialpedagogikk*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- TJORA, A.H.** (2017). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- UTDANNINGS-DIREKTORATET** (2017–18). *Statistikk om grunnskolen*. Lastet ned 18.10.18 fra: <https://www.udir.no/tall-og-forskning/finn-forskning/tema/elever-og-ressurser-i-grunnskolen2/>.
- VALLE, A.M.** (2014). *Lærers intuitive handlingskompetanse*. Doktorgradsavhandling (PhD). Universitetet i Nordland.
- WENDELBOG, C., RØE, M., FEDERICI, R.A. & CASPERSEN, J.** (2015). *Elevundersøkelsen 2014. Analyse av Elevundersøkelsen 2014*. Hentet fra: <https://samforsk.no/Publikasjoner/Analyse%20av%20Elevunders%C3%B8kelsen%202014%20WEB.pdf>
- WESTERHOF, L.L. & KNUDSEN, S.E.** (2016). Fra dehumaniserende til humaniserende språk i psykiatrien. *Fokus på familien*, 44(2). Doi: [10.18261/issn.0807-7487-2016-02-05](https://doi.org/10.18261/issn.0807-7487-2016-02-05)
- WITTGENSTEIN, L.** (1993). *Wittgenstein. Filosofiske undersøkelser*. Av Anfinn Stigen. Pax forlag.
- WOLF, J.** (2002). *Hvad er fænomenologi? I: J. Wolfe & M. Gjerris (red.). Spor i sandet* (s. 93–106). Anis. København.
- YIN, R.K.** (red.) (2009). *Case Study Research. Design and Methods* (4 ed.). Thousand Oaks, Calif.: Sage.

Artikkel 4: Publiseres i Juni 2020 i en antologi med arbeidstittel: *Spesialpedagogikk i teori og praksis. Innenfor eller utenfor?* Fagbokforlaget i Bergen.

Læreres erfaringer i undervisning med elever som oppfattes å ha konsentrasjonsvansker på ungdomstrinnet

Å spørre inn i levd erfaring

Bente Borthne Hvidsten, Høyskolelektor v/Høgskulen på Vestlandet og doktorgradsstudent v/Nord Universitet

Sammendrag:

Konsentrasjonsvansker er et operativt begrep som benyttes hyppig som forklaring på elever i oppmelding til PPT og som begrunnelse i enkeltvedtak på en til fire timer i uken. Målet med denne artikkelen er å få en større forståelse av hvordan lærerne på ungdomstrinnet oppfatter begrepet konsentrasjonsvansker og hvordan de tilrettelegger undervisningen for denne elevgruppen. Analysene indikerer at lærernes oppfatning av begrepet konsentrasjonsvansker beskrives ut fra kriterier som forstyrrelser og utagering mens undervisning pågår. I forhold til hvordan de beskriver en elev med konsentrasjonsvansker, vektlegges forklaringer som utagende og innagerende atferd, lærevansker, ADHD og negative hjemmeforhold. Ingen av lærerne nevner at deres formidlerrolle kan ha noe å gjøre med elevens evne til konsentrasjon. I forhold til tilrettelegging i klasserommet, foreslår lærerne en generell tilpasset opplæring for denne elevgruppen. Samtidig forteller deltakerne at segregert undervisning tilbys i fagene matematikk, norsk og engelsk ved de seks skolene som er med i denne undersøkelsen.

Nøkkelord: Ungdomsskolelærere, konsentrasjonsvansker, elever med konsentrasjonsvansker, undervisning og tilrettelegging

Introduksjon

Tildeling av spesialundervisning etter sakkyndig vurdering viser en jevn økning på 3,7 % på første trinn til 10, 6 % på tiende trinn (Udir 2018-19). Økningen har vært stabil etter at Kunnskapsløftet (2006) trådte i kraft (Nordahl & Sunnevåg, 2008). Hvordan erfarne lærere på ungdomstrinnet oppfatter konsentrasjonsvansker hos elever i undervisning er da av interesse å se nærmere på da denne forklaringen brukes hyppig når det fattes enkeltvedtak på 1-4 timer per uke (Knudsmoen, Løken, Nordahl, Overland, 2011). Tross manglende forskning på fenomenet konsentrasjonsvansker (Stray, 2013; Hvidsten og Wilhelmsen, 2018), dokumenterer tidligere tysk forskning at manglende skoleprestasjoner ofte blir forklart med at eleven har konsentrasjonsvansker (Kleber & Stein, 1993; Domsch, 2014). Dette oppfattes av Kleber og Stein som en avlastning for både lærer, elev og foresatte. Så hvilke undervisningstilbud anbefales for denne elevgruppen? Det viser seg at 70 % av siste års lærerstudenter (N=80) foreslår å gi en generell tilpasset opplæring for hele klassen hvis det er elever som oppfattes å

ha svak konsentrasjon (Hvidsten & Wilhelmsen, 2018). Da kunnskapsløftet kom i 2006, ble det også et større fokus på å måle elevers læring, og de nasjonale prøvene benyttes hyppig i denne sammenheng (Hausstätter, 2013). Lærere på ungdomstrinnet bruker også de nasjonale prøvene som en del av vurderingsgrunnlaget, men også i arbeidet med faglige oppfølging av elever (Gunnulfson & Møller, 2016; Hvidsten & Wilhelmsen, 2019). Hvordan faglærerne sammen med resultatmålingen også ivaretar blikket på elevmangfoldet (Hattie 2009; Bele 2010) når tilrettelegging i undervisning skjer, er et viktig fokus i denne artikkelen. En annen faktor er at ungdomsskolelærernes utdanning og faget de underviser innenfor samstemmer i større grad i forhold til sine kollegaer på barnetrinnet (Udir. 2018-19; TIMSS 2015). Denne artikkelen presenterer derfor hvordan erfarne ungdomsskolelærere (N=13) beskriver sine undervisningsøkter med elever som de oppfatter har konsentrasjonsvansker. Problemstillingen er: *Hvordan oppfatter erfarne faglærerne en elev med konsentrasjonsvansker og hvilke tilrettelagt undervisning foreslår de for denne elevgruppen?*

Bakgrunn

Lærerens handlinger har omfattende innvirkning på hva som skjer i klasserommet og på kvaliteten på samspeilet mellom lærere og elever (Valle, 2014; Aspfors & Valle, 2017). I Junges (2013) forskning kommer det blant annet frem at når ungdomsskolelærere ser filmopptak av egen undervisning, blir de positivt overrasket over at eleven de oppfattet som «lite motiverte» faktisk er aktiv i gruppearbeid. Likevel velger de i påfølgende samtaler å opprettholde sine tidligere felles vurderinger av eleven som svak og lite motivert. Mosvold og Ohnstad (2016) har sett på hvordan lærere kategoriserer elever som enten svake eller sterke faglig og argumenterer for at dette er en form for uformelt profesjonsspråk som på sikt kan få negative konsekvenser for elevene.

Siste års lærerstudenter (N=80) har manglende konkrete forslag til hvordan undervisningen kan tilrettelegges for hvis eleven er ukonsentert og foreslår en generell tilpasset opplæring for hele klassen (Hvidsten og Wilhelmsen, 2018). Dette kan føre til at de elevene som ikke klarer å følge undervisningen eller bidra inn i gruppearbeid på gitt tema ikke får et individuelt tilpasset opplæringstilbud. Konsekvensen kan da være et tilbud om segregert undervisning (Bachmann, Haug og Nordahl, 2016; Nordahl m.fl.2018) på ungdomstrinnet (Mjaavatten og Frostad, 2015). Nyutdannede lærere kan være usikre og kjenne på lav selvtillit i sin nye profesjon (Skaalvik & Skaalvik, 2007; Tschannen-Moran & Hoy, 2007). De skal finne sin identitet (Schatz-Oppenheimer & Devir, 2014) som lærere, opparbeide seg et repertoar av mulige innfallsvinkler blant annet innenfor formidling av kunnskap. I den forbindelse vil det

være av betydning at de nyutdannede lærerne ikke tildeles krevende elevgrupper eller en følelse av å bli gransket av sine erfarne kollegaer (Achinstein, 2006), men får tilbud om god kollegaveiledning (Føinum, 2016). Det kan hjelpe med erfaring når en lærer oppfatter at elever ikke klarer å holde fokus i det som skal læres. For å være konsentrert og finne mening i det som det undervises i, må en kontinuerlig ignorere andre mentale prosesser (Csikszentmihalyi, 2014). Eleven må med andre ord ha evnen til å vise uforandret oppmerksomhet over tid (Domsch, 2014). God klasseledelse er bedre i dag enn tidligere i følge forskerne bak den internasjonale komparative studien *Teaching and Learning International Survey* (TALIS). Studien er blant annet rettet mot lærere på ungdomstrinnet og viste at i 2008 mente over halvparten av lærerne at det tok for lang tid å få ro i timene i forhold til 17 % i 2018 (OECD, 2010; OECD, 2019). Andre indikasjoner som kan påvirke en lærers oppfatning av en elevs konsentrasjonsvanske, kan være fagfordypning. Siste års lærerstudenter med fordypning i realfag viste en svak indikasjon på å forklare en elevs konsentrasjonsvanske ut fra elevens evner og mestring, mens studenter med humanistiske fag trekker inn sin egen undervisningsrolle i relasjon med elevens konsentrasjon (Hvidsten & Wilhelmsen, 2018). Som nevnt innledningsvis har lærere på ungdomstrinnet som oftest formell kompetanse i fag de underviser i (Blömeke et.al.2012; Udir, 2017-18; TIMSS, 2015; Gunnulfsen & Møller, 2016) og benytter blant annet resultatene fra de nasjonale prøvene (Gunnulfsen & Møller, 2016; Hausstätter, 2013) for å måle elevens kunnskap i ulike fag. De politiske føringene om kompetansekrav på ungdomstrinnet og det å dokumentere elevs prestasjoner ut fra nasjonale tester skal også samstemme med opplæringslovens paragrafer om å tilpasse opplæringen og gi en inkluderende skolehverdag for elevene. Dette kan føre til en økning av segregert undervisning på ungdomstrinnet i forhold til barnetrinnet (Mjaastad og Frostad, 2016).

Metode

Denne undersøkelsen er innenfor den kvalitative forskningstradisjonen og bygger på en hermeneutisk-fenomenologisk forståelse. Fokuset er en tematisk analyse (Van Manen, 2016) av lærerens oppfatninger og erfaringer med elever som oppfattes å ha konsentrasjonsvansker. Lærernes erfaringer og intensjoner kom fram ved å benytte semistrukturert intervjuform (Grønmo, 2004; Postholm, 2005). Ved å benytte denne type intervju gir det rom for refleksjoner og erfaringer som preger deres oppfatning av virkeligheten de står i (Lock & Strong, 2014).

En fenomenologisk hermeneutisk sirkelanalyse er å lytte på opptakene av intervjuene og lese transkriberingene flere ganger for å få en helhet. Dette dekker meningsinnholdet i kategorier og underkategorier (Baun & Clarke, 2006; Van Manen, 2016). Under hovedkategoriene *konsentrasjonsvansker* og *undervisning*, oppsto ulike underkategorier utfra ordene de brukte når de forklarte og fortalte. Lærernes fortellinger fra klasserommet, dannet et utgangspunkt for videre underkategorier ved å identifisere tematiske uttrykk. Det var også viktig å få frem de fyldige formuleringene i kombinasjon med fortettningsprosessene, altså hvor mange som mente det samme om ett og samme tema. Fenomenologiens rolle i denne sammenheng er å se nærmere på hva som viser seg når aktørene snakker om sine erfaringer relatert til fenomenet *konsentrasjonsvansker* og å se analysen i en ny sammenheng (Wolf, 2002). Dette avdekker kunnskap (Kvale & Brinkmann, 2015; Tjora, 2017) som kan gi en ny virkelighetsoppfatning (Wittgenstein, 1993; Husserl, 1997) i møte med elever som defineres med konsentrasjonsvansker og hvordan undervisning gjennomføres for denne elevgruppen. Aktøres subjektive utsagn får da et objektive erkjennelsesinnhold da valg av ord og hvordan de forteller, former en samlet oppfatning som gir nye måter å forstå (Wittgenstein, 1993) fenomenet konsentrasjonsvansker på.

Aktørene

Kriteriene for deltagelse i denne undersøkelsen var mer enn tre års erfaring og at de jobbet på ungdomstrinnet. Dette kriteriet var for å få frem de rike beskrivelsene og refleksjonene. Grunnen til at jeg valgte lærere på ungdomstrinnet som målgruppe, er fordi tildeling av spesialundervisning er høyest på tiende trinn ligger i dag på 10,6 % (UDIR, 2018-19). Den første kontakten med skolene var en telefon til rektor der jeg informerte om prosjektet. Rektorene ved seks av ti skoler takket ja og mottok skriftlig prosjektbeskrivelse som de gav sine ansatte med mer enn tre års erfaring. Fra de seks skolene ble det totalt 13 lærere som takket ja til intervju. Disse hadde fra tre til førti års erfaring. Aktørene fikk utdypende informasjon om prosjektet på epost og telefon. Det ble tydelig formidlet at dette ikke var en kunnskapstest, men en studie som hadde som mål å få en større forståelse om hvordan fenomenet konsentrasjonsvansker oppfattes og erfares av lærere (Thagaard, 2009). Aktørene bestemte tid og dag for når intervjuet skulle finne sted og alle valgte sin egen arbeidsplass. Det å gjennomføre intervjuene i aktørenes naturlige omgivelser (Yin, 2009) kan være positivt i forhold til å holde på rollen som ungdomsskolelærer. Tabell 1 gir oversikt over aktørenes utdanning, undervisningsfag, om skolen de jobber ved er i en by eller bygd og hvor mange års erfaring de har som lærer.

Tabell 1 Aktørenes (N=13): Kjønn (K/M), års erfaring, skolens plassering i by eller bygd, utdanning og undervisningsfag.

Erfaring, skole	K/M nr	Utdanning og fordypning	Underviser i
5 år By 1	M1	2 år lærerhøysk (halve utd.)+ årseining i norsk, samf-fag, KRLE.	Norsk, samfunnsfag, KRLE og valgfag: «Forskning i praksis»
9 år By 1	K2	4 årig lærutd. m/fordyp i matematikk (30 sp), naturfag (30 sp). Videreutd.: Mat & helse (30 sp), IKT.	Matematikk, Naturfag og valgfag: Mat og helse
6 år By 2	K3	Universitetsutd.: fransk, engelsk, latin.	Fransk, engelsk, KRLE og utdanningsvalg
10 år By 3	K4	Allmennlærer m/fordyp i historie, kunst & håndverk.	Kunst & håndverk, Avd.leder og i ressursteam
10 år By 3	M5	Allmennlærer + Uferdig master i Norsk.	Norsk og samfunnsfag
5 år By 4	M6	Allmennlærer (engelsktalende opprinnelse)	Norsk, engelsk og valgfag: «Internasjonalt samarbeid»
29 år By 4	M7	Allmennlærer m/fordyp i matematikk, naturfag, kroppsøving	Matematikk, naturfag, kroppsøving - 20 % rådgiver
4 år Bygd 1	K8	Allmennlærer m/fordyp i engelsk, kunst & håndverk. Videreutd: spes. ped	Spesialpedagog i basegruppe med 5 elever. Underviser der i de fleste fag
3 år Bygd 1	K9	Allmennlærer m/fordyp i Mat & helse, Samfunnsfag. Videreutd: Spes. ped, Psykisk helse	Spesialpedagog i alle fag for to elever med særlige behov
15 år Bygd 2	M10	Universitet: Sosiologi, Nordisk, samfunnsfag. Høgsk: Ped, Spes ped	Norsk, samfunnsfag, noen spes.ped oppgaver
10 år Bygd 2	K11	Universitet: Samfunnsfag, kulturvitenskap, engelsk, PPU.	Engelsk, mat & helse, KRLE, svømming
9 år Bygd 2	K12	Faglærer: praktisk estetiske fag, Interkulturell ped. Tar videreutd i norsk.	Norsk, KRLE og musikk
40 år Bygd 2	M13	Allmennlærer (3 år) m/matematikk. Videreutd: KRLE, Data.	Matematikk, naturfag, engelsk, KRLE. Dataansvarlig i kommunen

Intervjuguiden

Målet med intervjuguiden var å fokusere på ungdomsskolelærerenes oppfattelser og erfaringer fra egen praksis. Det ble benyttet semistruert intervju i undersøkelsen (Nilssen, 2012; Postholm, 2005) som er bygget opp med hovedspørsmål og påfølgende underspørsmål. Denne designen benyttes hvis aktørene trenger oppfølgingsspørsmål eller spørsmål av relevans for å få mer kunnskap om temaet. Denne studien er todelt da første artikkel, publisert 18.oktober 2019 i Spesialpedagogikk handler om hvordan denne aktørgruppen erfarte samarbeid med ulike etater når eleven meldes opp med konsentrasjonsvansker. Denne artikkelen belyser data på hvordan aktørene oppfatter begrepet *konsentrasjonsvansker* og hvilke undervisnings erfaringer de har for denne elevgruppen, tabell 2. Målet var å skape rom for å utforske hver enkelt aktørs utsagn og få et rikt datamateriale (Tjora, 2017).

Tabell 2 Spørsmål stilt i intervjuene

<i>Tema</i>	<i>Spørsmål</i>
<i>Begrepet konsentrasjonsvansker og eleven med konsentrasjonsvansker</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Hvordan forstår du begrepet konsentrasjonsvansker? • Hva mener du ligger til grunn (årsaker) for konsentrasjonsvansker? • Hvilke kjennetegn vil du si eleven har når manglende konsentrasjon viser seg? -Sosialt, faglig?
<i>Erfaringer med undervisning av elever med konsentrasjonsvansker</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Hvordan opplever du elever i klasserommet som har konsentrasjonsvansker? • Hvordan mener du undervisningen bør organiseres for elever med konsentrasjonsvansker? <ul style="list-style-type: none"> - Hvilke erfaringer og tanker har du ved å benytte mindre (2- 4 og/eller 6-er) grupper for elever som viser svak konsentrasjon? • Hva mener du er utfordringene ved det å undervise elever med konsentrasjonsvansker? • Hvordan kan man tilpasse den faglige opplæringen? <ul style="list-style-type: none"> - Noen fag mer krevende for elevene med konsentrasjonsvansker? - Noen fag mer krevende å undervise i når du har elever som har konsentrasjonsvansker?

Rekkefølgen på spørsmålene ble delvis fulgt fordi aktørene fikk utdype det som opptok dem underveis. Dette krevde at jeg benyttet naturlige overganger underveis i intervjuet slik at alle spørsmålene i spørreguiden ble belyst.

Undersøkelsen ble godkjent av NSD før intervjuene ble gjennomført. Retningslinjene fra NSD om bruk lydopptak ble fulgt ved at hvert lydopptak på 40 minutter til en time ble slettet. Under transkriberingen ble data anonymisert og den individuelle aktøren fikk tilbud om å lese sitt intervju. Tre av de tretten aktørene takket ja til dette, men de hadde ingen kommentarer i etterkant. Lincoln og Guba (1985) kaller dette for member-checking og mener at det bidrar til å gjøre en kvalitativ studie mer gyldig og troverdig. De fikk vite at de kunne trekke seg fra prosjektet når som helst uten å oppgi noen grunn.

Resultater

I forhold til beskrivelser av elever som oppfattes å ha konsentrasjonsvansker var det ingen forskjell på bydeskoler og byskoler. Ti av tretten underviser i hovedfagene norsk, engelsk og/eller matematikk. To av dem er kun knyttet til spesialpedagogiske arbeidsoppgaver og kun én av lærerne har utelukkende undervisningsoppgaver i kunst og håndverk. Alle aktørene underviser hovedsakelig i fag de har formell kompetanse innenfor (Tabell 1. s.5-6).

Begrepet konsentrasjon og årsaken til konsentrasjonsvansker

Elleve av de tretten, mener konsentrasjonsvansker er et diffust begrep. Aktør K2 hevder for eksempel at:

Vi bruker begrepet som om alle har den samme innforståtte betydningen av ordet, så har vi ikke det i det hele tatt!

De er i stor grad enige om at begrepet konsentrasjonsvansker oppfattes som diffust, men i beskrivelser på en elev med konsentrasjonsvansker blir beskrivelsene rikere. Sju av dem mener konsentrasjonen er spesielt utfordrende for gutter og tolv av tretten forklarer konsentrasjonsvansken hos eleven ut fra kriteriene på en atferdvanske med vekt på utagerende atferd. Eksempler på dette er:

... og gjerne da gjør ting som er uakseptabelt eller at de blir klovner eller at de hylr og skriker (K3)

At han sitter å raper, promper, skriker og så skal han gjerne prøve å være litt vittig av og til. Plutselig så kan han gjerne rope «god natt» og så tror han at det er litt morsomt og så er det bare forstyrrende (K9)

På spørsmål om hva konsentrasjonsvansken kan skyldes, er forslagene fra aktørene atferdsvansker, lærevansker, ADHD, eller som en reaksjon på vanskelige forhold i hjem eller skole. Kun aktør M10 beskriver årsaken til begrepet i forhold til undervisning og fremhever at eleven da har «*problem med å holde fokus og mangler utholdenet*».

På spørsmål om hva som kjennetegner en elev med konsentrasjonsvansker i undervisning mener lærerne at elever med konsentrasjonsvansker ikke får med seg det som formidles. De tretten aktørenes beskrivelser viser kort oppsumert at:

<ul style="list-style-type: none">• Går inn i grublingen (M1)• Befinner seg et annet sted (K2)• Apatiske og forstyrrer eller isolerer seg (K3)• Produserer ikke (K4)• Vanskelig for å jobbe skolsk (M5)• Doserer lærer på rett og galt (M6)• Skjuler at de ikke forstår (M7)	<ul style="list-style-type: none">• Lette å avlede (K8)• Lager kroppsllyder og skriker (K9)• Tar dem lengre tid å komme i posisjon (M10)• Evnene strekker ikke til (K11)• Kommer ikke i gang. Ser tomt ut i luften (K12)• Får ikke mening i det som blir presentert og forstår ikke samtaler i klassen (M13)
--	---

Lærerne beskriver enkeltelever som ikke klarer å følge med i undervisningen. Manglende «mestring» benyttes som forklaring hos ni av dem og M1 utdyper: *Men jeg er ganske sikker på at det er en sammenheng mellom mestring og konsentrasjonsvansker*. Flere av aktørene er klare på at hvis elever ikke mestrer, påvirker dette motivasjonen og lærelysten.

Egne undervisningsfag

Ni av lærerne vurderer egne undervisningsfag som utfordrende for elever med konsentrasjonsvansker. Tolv av de tretten aktørene oppfatter at faget matematikk er at av de vanskelige fagene for dem med konsentrasjonsvansker. Da bare tre av dem underviser i matematikk er dette et spesielt funn. Videre nevnes ikke kunstfagene som en utfordring for en elev med konsentrasjonsvansker, ei heller ikke av de fire som underviser i kunstfag. Kunstfag og valgfag blir av lærerne vurdert som en form for friso for eleven. Her er det ikke fokus på tester og krav, men på muntlige bidrag og kreativitet.

Ingen lærere nevner egen rolle som forklaring på elevens konsentrasjon i undervisning. De fleste snakker om betydningen av elevens mestring, men sier ikke spesifikt hvordan de tilrettelegger for å fremme motivasjon eller konsentrasjon. Ingen nevner den økte fokuseringen på gode karakterer som starter når elevene begynner på ungdomstrinnet.

Tilrettelegging ved bruk av gruppearbeid

Lærerne benytter rike beskrivelser når de forteller og reflekterer over undervisning i klasserommet og hvordan de ofte deler klassene i grupper. To av dem mener at en elev med konsentrasjonsvansker har vanskeligheter med å samarbeide i grupper:

Gruppearbeid mestrer de dårlig (M1)

En må være bevisst på hvem som sitter i gruppe med hvem, elles så forstyrrer det hele klassen (K12)

Aktør K3 framhever at hun ikke benytter gruppearbeid i sine timer da det blir bare støy. Hun har opplevd at enkelte elever har tatt over klasseledelsen, og hun har måttet be om assistanse fra kollegaer.

To av dem K4 og K5, jobber ved en baseskole. Disse gir fysiske eller skjematiske beskrivelser på hvordan gruppearbeid gjennomføres. Hos dem velger elevene selv å gå ut eller å plassere seg i enden av et T-format klasserom hvis de ønsker mer ro i sitt arbeid. Baseskolen kan ha 90 elever på 5 lærere i ett og samme klasserom. De benytter *stillerom* etter behov, og begge deltakere er positive til de fysiske rammene for undervisningen.

Tilrettelegging i felles undervisning

Aktørene beskriver en klassesstime mye likt. Seks av tretten tilrettelegger en 60 minutters time med nytt stoff de første ti minuttene. Så jobber de videre i grupper eller to og to for så å avslutte timen med å gå igjennom leksene de skal gjøre til neste time. Mandager og fredager har syv av de tretten aktørene et felles handlingsmønster. Et eksempel på dette er:

Mandager går vi igjennom ukeplanen, arbeidsplaner! Hva er viktig denne uken! Hvorfor er det viktig og så videre. Og så oppsummerer vi og gjør det klart til neste uke på fredager (M1).

To-lærerssystemet ble benyttet på to av seks skolene i fagene norsk, engelsk og matematikk og argumentasjonen var for å gi individuell hjelp til de som «henger etter». En ekstra lærer bidrar til å trykke forventningen om å få hjelp hos elever som sliter, mente de. Det bidrar også til at undervisningen kan varieres og en kan være mer spontan på å følge opp innspill. Det ble i følge dem benyttet segregerte grupper ved skolene. K11, som har spesialpedagogisk kompetanse og jobber som spesialpedagog, beskriver utfordringen i segregert gruppe slik:

Du har kanskje fem elever i den klassen, og det er fem ulike opplegg du skal bruke. Og da er det jo vanskelig. En kan ikke ha en oppstart på ein time som skal passe fem ulike opplegg. En kan ikke starte opp fem ganger!

Aktøren K11 oppfatter at også det å ha fem elever i en gruppe, er utfordrende da alle fem har sine individuelle utfordringer. De fleste forteller at det kan være en psykososial påkjenning og gi en stigmatiserende følelse for elever ved bruk av segregerte grupper. Denne organiseringen oppfattes likevel som den beste for hele klassen. To av dem, som jobber som spesialpedagoger og underviser hovedsakelig i mindre grupper, mener kollegaene bør prøve å inkludere elever med særlige behov i større grad inn i fellesundervisningen. En av to spesialpedagogene, aktør K9 sier:

Jeg hadde en tanke om at jeg skal få han tilbake til klasserommet, eller de - hjelpe de inn i klasserommet. Men jeg ser nå at han får det ikke med seg! Jeg sier til lærerne at de må tilpasse språket! Språket hans er mangelfullt og han er fremmedspråklig. Han detter veldig fort ut. Og skal de da ha et aktivitetsskifte for eksempel, eller være i grupper eller et eller annet, så detter han helt ut. Han kan være med og! (K9)

M10 forteller imidlertid at han har sluttet med å benytte segregerte grupper fordi tilbudet ikke var godt nok. Han deler heller klassen i to og benytter to-lærerssystemet for å bedre differensieringen i klassen. Videre har M10 gått tilbake til 45 minutters timer etter å ha erfart at 60 minutters timene er for lange. Han har derfor gått fra 60 minutters økter til 45 minutters

øker. Flere av aktørene foreslår å legge inn pauser, *gå ut og bevege seg litt* (M1, K2, K3 og K4 og til M7).

Aktørene mener at det må være en forutsigbarhet i forhold til hva som forventes av eleven. Ved en skole brukes en «strukturplan», et skjema, for å hjelpe eleven med å være forberedt. Foresatte og lærere benytter skjemaet for å kontrollere om eleven klarer å forholde seg til reglene som skole og hjem er blitt enige om. Strukturplanen går fra kl 07.00- 21.00 i ukedager. Den omfatter å *cutte drastisk ned på IT og mobilbruk, trene tre ganger i uken og få nok mat og søvn*. Dette tiltaket har vært vellykket i følge aktør M7. Han har utarbeidet dette skjemaet for elever med stort frafall. Han imøtekommer med dette refleksjonen til aktør K2 som sier:

Jeg tror at veien til bedre motivasjon, går gjennom struktur.

Alle benytter i mer eller mindre grad stikkord som struktur, mestring, relasjon og ros i forhold til tilrettelegging. Å benytte IKT i undervisningen blir nevnt som noe lysstbetont (M1) for å vekke lærerlysten. M13 med mer enn 40 års erfaring vektlegger taktikken med å overse negativ oppførsel og heller vektlegge det positive:

Jeg bare ser at konsentrasjonen ble langt bedre når han fikk ros på det gode og det mobiliserte konsentrasjon i forhold til det arbeidet han skulle gjøre. Så der er mange virkemidler som går på mellommenneskelige relasjoner og ikke minst ekte ros. Det er en veldig, veldig sterk drivkraft. I arbeidet i klassen, så bruker jeg som utgangspunkt at det du sentrerer, blir kraft. Og hvis du klarer å finne noe å rose en klasse for og lar være å gi oppmerksomhet til det negative, så blir de veldig mange som ønsker å få oppmerksomhet på det som de vil ha mer ut av.

Flere lærere vil bevisst se elevens mestring, og mener de er gode på dette og anvender ros i forhold til mestring i sitt fag:

Og han sier: Liker du uansett hvilke spørsmål de får (i fransktimen). Og der har jeg studenter og de passer på at han får spørsmål relatert til «liker du». Men han forstår ikke fransk. Han håndterer jeg med at han får nye arbeidspartnere hver time. Det er alltid noen som må være der for han (K3)

Forutsigbarheten for eleven settes på prøve ved at en ny lærerstudent stepper inn. Dette er i seg selv noe som en elev kan føle som stigmatiserende. Det å ha en voksen ved siden av seg er også noen av aktørene bevisste på da det nevnes at det å *stå over eleven* ikke er ønskelig. Tolærersystemet er innført og automatisert i tiltaksapparat. Dette systemet sees på som ressurser for alle elevene i klasserommet, men ikke alle benytter seg av dette. Det kommer ikke frem om det benyttes barne- og ungdomsarbeidere i tolærertiltaket.

Å ikke strekke til som lærere er noe som nevnes av alle. Dette handler om å ikke få tid til de elevene som ikke klarer å følge undervisningen:

Hvis du tenker på det å undervise i stor gruppe, så er den største utfordringen å klare å få nok tid til å hjelpe den personen og alle de andre som skal ha hjelp. For hvis du vet at den med konsentrasjonsvansker sitter og ikke gjør noen ting, hvis du ikke er på han hele tiden, da - ja. Da er det den samvittigheten av at du ikke rekker over (K8).

Tid til å undervise alle elevene uavhengig av mestringsnivå er noe som unisont oppfattes som et problem i datamaterialet. Stikkordene er: *Tidspress, dårlig samvittighet og det å rekke over.*

Tilrettelegging i segregerte grupper

Selv om lærene er bevisst på at ikke alt som skjer i segregerte grupper vil løfte eleven opp på de andre elevenes kunnskapsnivå, nevner de direkte og indirekte at segregert undervisning er den beste løsningen for noen elever med særlige behov. K9 er spesialpedagog og jobber med elever i segregerte grupper. Hun sier:

Men jeg blir jo litt provosert også,- sant! For han har gått glipp av så mange år med engelsk. Så det kan godt være at det er læreren sin posisjon. Ja, jeg vet ikke hva det er som gjør at han er flink i matte, men han har et veldig positivt syn på matte og engelsk. Det liker han veldig godt (K9).

Det å segregere en flerspråklig elev som kunne mestret fagene engelsk og matematikk med undervisning på lik linje med de andre elevene, oppfattes av K9 som ikke god bruk av kompetansen ved skolen. Dette sier hun er problematisk da hun mener hennes spesialpedagogiske hjelp ikke behøves i disse to fagene. Hun nevner at hun har prøvd å ta dette opp med de aktuelle faglærerne, men ingen forandring skjer.

Å overse en elevs manglende mestring i et fag kan også være problematisk mener K12:

Det kan godt hende at de ikke ser hele eleven. Hvis du bare underviser i matematikk, så får du jo ikke med deg noe annet enn at eleven bare sitter og sover og stønner og så blir man kanskje bare irritert. Han begynner å lage uro fordi at han ikke mestrer og så vil han bare bli sett! Når han kommer i musikktime, så tar han kanskje en glimrende solo, sant!

K12 trekker frem en elev som mestrer musikk i kontrast til faget matematikk. Å dele elever i mindre grupper er noe som automatisk oppfattes som noe negativt. Det å segregere oppfattes også for lærerne som en form for utestenging av fellesskapet, men alle benytter segregert undervisning som en løsning. Det å få undervisning i mindre grupper er noe M13 har snudd på hodet. Han fortalte om hans dyktige segregerte gruppe i matematikk. Der tok han ut de som var kommet lengre i faget og ga dem matematiske nøtter som de skulle jobbe med. Det å få delta i denne gruppen innebar en form for status blant elevene, noe som på sikt kunne bidra til et ønske om å få delta i gruppen i følge han.

Diskusjon

Begrepet konsentrasjonsvansker forklart uten og med eleven

Begrepet konsentrasjonsvansker blir av de erfarne ungdomsskolelærerne vurdert som et uklart begrep, men når de beskriver en elev med konsentrasjonsvansker i undervisning er beskrivelsene rikere og handler i hovedsak om gutter i klasseromsundervisning. Det at fenomenet oppfattes å ha et uklart innhold, kan handle om at termene oppmerksomhet og konsentrasjon brukes om hverandre. Oppmerksomhet er å legge merke til fremfor konsentrasjon som handler om å holde fokus på et konkret objekt over tid (Westhoff, Rütten Borggreffe, 1990; Westhoff and Hagemester, 2005). Domsch (2014) mener at denne sammenblandingen av termene er influert av det engelske termen *attention* som både kan forstås som oppmerksomhet og konsentrasjon. Ungdomsskolelærerne i denne undersøkelsen har beskrivelser av elevers konsentrasjonsvansker ut fra et atferdsavvik eller som en følge av diagnosen ADHD, problemer hjemme eller lærevansker. Dette samsvarer med rådgiverenes årsaksforklaringer fra PPT (Hvidsten og Valle, 2019 uv). Ingen av ungdomsskolelærerne i denne undersøkelsen nevner at konsentrasjonsvansken til eleven kan ha noe med undevisningskvaliteten som gis fra dem. Dette samsvarer med forskning fra Ljusberg (2013) som beskriver et spekter av reaksjoner eleven kan ha i undervisningstimene. Disse strekker seg fra det å ”melde seg ut”, eller gå inn i sin egen verden, til det å være bråkete og forstyrrende. Flere av ungdomsskolelærerne i denne undersøkelsen fremhever at disse elevene ikke klarer å henge med faglig og benytter de nasjonale prøvene som dokumentasjon, noe som samsvarer med Gunnulfen & Møller (2016). De vurderer også elever med konsentrasjonsvansker til å ha sosiale utfordringer som kan vise seg i friminuttene ved at de enten er for seg selv, eller mestrer for eksempel en sportsaktivitet som bidrar til en status blant venner. Både presset på målbar kunnskap via den økte bruken av tester og det å ikke reflektere over hvordan egen formidlingsevne på ungdomstrinnet kan bidra til økt tildeling av spesialundervisning på ungdomstrinnet (UDIR, 2018-2019).

Egne undervisningsfag

Da data viser at lærernes performative rolle (Molander & Tærum, 2008) som underviser, ikke nevnes som en årsaksforklaring på en elevs konsentrasjonsvanske og dette harmonerer til dels med siste års lærerstudenter (N=80) med realfagsfordypning som beskriver en ukonsentert elev å ha individuelle utfordringer (Hvidsten og Wilhelmsen, 2018). Aktørene i denne studien underviser i det de har utdannelse i, noe som også bekreftes av GSI ((2017-18), Tabell 2, s. 6)). Videre mener ti av tretten ungdomsskolelærerne at deres undervisningsfag, er det faget

som er vanskelig å lære seg hvis en elev har konsentrasjonsvansker. Dette samsvarer også med siste års lærerstudenter som nevner sitt eget ferdypningsfag som komplisert å lære seg for en ukonsentert elev (Hvidsten og Wilhelmsen, 2018). Tolv av tretten av ungdomsskolelærerne i denne undersøkelsen mener også at faget matematikk vil være en utfordring å tilegne seg hvis en elev oppfattes å ha konsentrasjonsvansker.

Ungdomsskolelærerne (N=13) i denne undersøkelsen oppfatter også at årsaker til en elevs konsentrasjonsvanske er et individuelt problem men dette gjelder dem alle uavhengig av utdanningsbakgrunn. Men andre ord, kan det se ut for at den performative aspektet i formidling av kunnskapen uteblir som et forklaringsaspekt jo flere år en jobber ute i skolen. Både den performative rollen, så vel som den organisatoriske rollen bidrar inn i hvordan en elev oppfatter seg selv i de ulike fagene (Hermansen, Lorentzen, Mausethagen & Zlatanovic, 2018). Hvem læreren er, og hvilken rolle han/hun har på sin arbeidsplass, kan påvirke elevens konsentrasjon for å nå læringsmålene (Westrheim, 2004; Valle, 2014; Aspfors & Valle, 2017). Ut fra dette perspektivet er det nødvendig at skolens ansatte har et bevisst forhold til fenomenet konsentrasjonsvansker og ser de ulike faktorene ut fra et kritisk blikk på egen undervisningspraksis. Hvis en ikke er bevisst på hvordan lærerrollen påvirker elevens konsentrasjon, kan dette ubevisst føre til en undertrykkende relasjon til enkeltelever og elevgrupper (Freire, 1999; Westrheim, 2004). Dette handler om at det en sier at en gjør (espoused theory) og det en faktisk gjør (theory in use) ikke harmonerer (Argyris og Schön, 1996) i tilrettelegging for denne elevgruppen. Junge (2013) kommer frem til at lærernes praksisnære samtaler (Mosvold og Ohnstad, 2016) og manglende bruk av faglige begrep er noe som går igjen. Dette er i tråd med en utbredt oppfatning om at den spesifikke førstehåndserfaringen har forrang fremfor mer generelle teoretiske forklaringer og prinsipper (Kvernbekk, 1999, 2001; Postholm, 2010). Tidligere forskning på førstehåndserfaringen kommer frem når ungdomsskolelærerne skulle beskrive hvordan de oppfattet en elev konsentrasjonsvansker i forhold til det å forklare begrepet. Alle de tretten informantene gav praksisnære beskrivelser som handlet om hendelser fra undervisning der en elev med relasjonelle vansker utagerte, men gikk rett over til ulike vansker og diagnoser når årsakene til fenomenet skulle utdypes.

Ulik tilrettelegging av undervisning

Tid til å undervise alle elevene uavhengig av mestringsnivå er noe som unisont oppfattes som et problem av lærerne i datamaterialet. Argumentasjonen er manglende tid og følelsen av å ikke strekke til. Ljusberg (2010) gjennomførte semistrukturerte intervju med ti elever mellom

10-12 år og målet med studien var å finne ut hvordan elevene med konsentrasjonsvansker oppfattet sin skolehverdag på sin nærscole. Elevene svarte at de hadde problemer med å lytte, vansker med tale, var rastløse og vansker med konsentrasjonen i undervisning. De var også klar over at de hadde en atferd som gjorde at de ikke var særlig godt likt hos medelever. Elevene synes det var sårt å miste sine venner i den ordinære klassen og vanskelig å få nye venner når de var i segregerte grupper. Denne og annen forskning dokumenterer også at skoler som oppfattes å drive inkluderende, benytter segregert undervisning i enkelttimer og argumentasjonen er for å gi ekstra hjelp til elever, noe som elevene føler kan gå ut over deres selvfølelse (Ljusbergs, 2010; Groth, 2007). Ungdomsskolelærerne i denne undersøkelsen problematiserer også dette med «å ta ut» elevene av fellesskapet, men de hadde ikke bedre forslag enn et segregert tilbud for denne elevgruppen. Dersom lærere ikke tilpasser undervisningen på en god måte, kan elevene utvikle vansker som skyldes et misforhold mellom undervisning og hva en klarer å forstå. Samtidig vil dette misforholdet påvirke begge parter da elevenes opplevelse av å ikke mestre og lærerens holdninger til sin egen formidling føles som utfordrende (Lunde, 2008; Nortvedt, 2017; Scherer et al., 2016). Undersøkelser av Poulou (2017) finner at aktive og positive lærere med høy utdanning, har mindre støy i undervisningen. Læreren er med andre ord en viktig rollemodell som bidrar til å forme elevene i sin utførelse i klasserommet (Nizielski et al., 2012; Hattie, 2009; Poulou, 2017). Læreren må bevisstgjøres i forhold til hvorfor en elev agerer som han gjør for å unngå en negativ relasjon med eleven (Denham et al., 2012; Valle, 2014). Det at en lærer er utbrent og stresset er faktorer som forsterker et negativt samspill (Chang, 2013). Hvordan en lærer regulerer, oppfatter situasjonen og agerer i møte med en elevs negative atferd på en bevisst måte, kan bidra til at læreren fremstår som tydelig og robust og behersker de urolige klassene (Westheim, 2004; Valle, 2014; Drugli, 2011). Å fokusere på hvordan en lærer regulerer sin atferd, oppfatter situasjonen og agerer i møte med en elevs negative atferd, kan bidra til økt kunnskap om hva problemet bunner i. Det handler også om å være bevisst sin egen rolle som kunnskapsformidler i møte med eleven.

Forskning har dokumentert at karakterpresset hos ungdomsskoleelevene kan utløse skuffelser, stressrelaterte symptomer og opplevelse av manglende mestring (Øgård-Repål, Strand og Karlsen, 2017), men deltakerne i undersøkelsen problematiserer ikke elevens følelser knyttet til møtet med karakterer på ungdomstrinn. Det at elevene følte det gikk ut over deres selvfølelse å bli tatt ut av fellesskapet (Goth, 2007; Ljusberg, 2010) er noe som alle nevnes av de erfarne lærerne (N=13) i undersøkelsen og da spesielt av to av aktørene som jobber som

spesialpedagoger. De var tydelig på at de ønsket et tettere samarbeid med faglærerne om eleven, men at de oppfattet at faglærerne ikke satt av nok tid til samarbeidsmøter. Aktørene hadde ikke bedre forslag enn å ty til undervisning i mindre grupper. En klar oppfattelse av at aktørene er travel med å nå konkrete læringsmål ut fra de undervisningstidene de hadde, gikk igjen. Det å da bruke ytterligere tid på struktur, mestring, relasjon og ros i forhold til tilrettelegging er noe lærerne i undersøkelsen vektlegger, men å få oppmerksomhet fra elevene når de underviser, nevnes som en krevende prosess.

Flere av aktørene nevner at de benytter to lærere i undervisningstimer. En av de seks skolene i denne undersøkelsen er en baseskole. På det meste kunne det være fem lærere på opp til 90 elever i et rom som er formet som bokstaven T. Meland (2015) har sett på hvordan transparent arkitektur påvirker lærere i undervisning og det kommer frem at lærere bekymrer seg mest over elever med konsentrasjonsvansker og elever som prøver å være «usylig» i undervisningssituasjoner. Aktørene i denne undersøkelsen som jobber ved baseskolen forteller at de har innføring i hvordan elevene skal bevege seg og agere i baserommet når de begynner på 8. trinn. Hvis elevene ønsker skjerming og lærere ser behovet, tar de dem med ut i «stillerommet». Men andre ord, mente disse aktørene at god innføring på romregler og mulighet for å benytte et mindre rom, ville også gagne elevgruppen med konsentrasjonsvansker. Segregerte undervisningsrom i forhold til stillerom handlerom i begge tilfeller å ta eleven ut av fellesundervisning, men blir sett på som en positiv handling for lærerne ved baseskolen.

Avslutning

Å spørre lærerne i denne undersøkelsen om deres erfaring i undervisning med elever de oppfatter har konsentrasjonsvansker har gitt svar på problemstillingen. Læreren peformativ og organisatoriske rolle (Molander og Tærum, 2008) blir satt på prøve, både for en elev som oppfattes å ha konsentrasjonsvansker og for den erfarne faglæreren selv. Det er ikke bare en lærers profesjonalitet som settes på prøve, men også hvordan læreren også må forholde seg til politiske føringer gjennom ulike reformer som benytter formuleringer av nødvendige ideologiske begrep som tilpasset opplæring og inkludering. Dette skal være overordnede føringer i møte med elevers ulike utfordringer i klasserommet. Målbar kunnskap gjennom nasjonale prøver sier også hvordan læreren kan forstå sin egen undervisningskvalitet, men dette uteblir som en årsaksforklaring på en elevs manglende konsentrasjon. Videre dokumenteres det at spesialpedagogiske tema vektlegges i for liten grad i norske lærerutdanninger (Nordahl m.fl., 2018) slik at en nyutdannet lærere (Hvidsten og Wilhelmsen,

2018) så vel som erfarne lærere vil stå i fare for å mangle viktig kunnskap som kunne gitt en mer tilpasset tilrettelegging for elever som har konsentrasjonsvansker. Det å gå i dialog sammen med eleven for å finne ut når og i hvilke fag konsentrasjonen svikter i kombinasjon med å sette inn fagpersonell for å styrke undervisningskvaliteten, vil være det beste for alle parter.

Litteraturliste:

- Achinstein, B. (2006). New teacher and mentor political literacy: Reading, navigating and transforming induction contexts. *Teachers and Teaching: theory and practice*, 12(2), 123-138.
- Aspfors, J. & Valle, A., M.: (2017). Designing Communicative Spaces – Innovative Perspectives on Teacher Education. *Education Inquiry*. Volume 8, 2017 – Issue 1. doi.org/10.1080/20004508.2016.1275176
- Bachmann, K. Haug, P. og Nordahl, T. (2016). *Kvalitet i Opplæringen for elever med utviklingshemming*. Høgskulen i Volda. NR 2/2016. Møreforskning. https://brage.bibsys.no/xmlui/bitstream/handle/11250/2375195/Notat_02-2016_Haug%20m%20fl_HVO_.pdf?sequence=1 Lastet ned: 12.02.18
- Bele, I., V. (2010). Læreres egenvurdering av spesialpedagogisk kompetanse – og viktige kilder for kompetanseutvikling. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, 6, 94, 476–491.
- Berg, A. and K. Westhoff. 2006. Facetten konzentrierten Arbeitens. [Facets of concentrated work.] *Report Psychologie*, 31(1), 20-26.
- Bru, E. (2009) Academic outcomes in school classes with markedly disruptive pupils. *Social Psychology of Education*. DOI: <https://doi.org/10.1007/s11218-009-9095-1>
- Chang, M-L. (2013). *Toward a theoretical model to understand teacher emotions and teacher burnout in the context of student misbehavior: Appraisal, regulation and coping*. Division of Education Studies, Emory University. New York. (2012)Springer.
- Csikszentmihalyi, M. (2014). *Flow and the Foundations of Positive Psychology*. The collected Works of Mihaly Csikszentmihalyi. Division of Behavioral & Organizational Science. Claremont Graduate University, CA. USA. DOI: 10.1007/978-94-017-9088-8
- Denham, S. A., Basset, H., & Zinsser, K. (2012). Early childhood teachers as socializers of young children's emotional competence. *Early Childhood Education Journal*, 40(3), 137-143.
- Domsch, H. (2014). Konzentration und Aufmerksamkeit. I A. Lohaus og M. Glüter (red.) *Entwicklungsförderung im Kindesalter*. Grundlager, *Diagnostik und Intervention*, 63-82. Göttingen: Hogrefe Verlag
- Freire, P. (1999). *De undertryktes pedagogikk*. (M. B. Ramos oversettelse). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Føinum, M. (2016). Når skolens behov blir viktigere enn formell kompetanse: Hvordan veilede nyutdannede lærere til å undervise i skolefag de ikke har? *Acta Didactica*. Vol 10, Nr 2 (2016)
- Groth, D. (2007). *Uppfattningar Om Specialpedagogiska Instanser- Aspekter Ur Elevers Och Speciallärarens perspektiv*. Diss. Luleå tekniska Universitet, Luleå. Sweden.
- Gunnulfsen, A., E. og Møller, J. (2016). National Testing: Gains or Strains? School Leaders' Responses to Policy Demands. *Leadership and policy in schools*. Taylor and Francis online. <https://doi.org/10.1080/15700763.2016.1205200>
- Grønmo, S. (2004). Samfunnsvitenskapelige metoder. Bergen. Fagbokforlaget
- Haak, J. Downer, J. & Reeve, R. (2012). Home Literacy Exposure and Early Language and Literacy Skills in Children Who Struggle With Behavior and Attention Problems. *Early Education & Development*, 23:5, 728-747. Routledge. Taylor and Francis Group.
- Hausstätter, R. S. (2013, 06). "20-prosentregelen" - Omfanget av spesialundervisning i norske skoler. *Spesialpedagogikk*, ss. 5-12.
- Hattie, J. (2009). *Visible learning: a synthesis of over 800 meta-analyses relating to Achievement*. London. Routledge.
- Hermansen, H., Lorentzen, M., Mausestaden, S. og Zlatanovic, T. (2018). Hva kjennetegner forskning på lærerrollen under kunnskapsløftet? En forskningskartlegging av studier av norske lærere, lærerstudenter og læreeutdannere. *Acta Didactica Norge*. Vol.12, Nr.1, Art.8. Doi: <http://dx.doi.org/10.5617/adno.4351>
- Hvidsten, B. and G.B. Wilhelmssen. 2019. Ungdomsskolelærernes erfaring med oppmelding til PPT og samarbeid med aktuelle aktører når elever oppfattes å ha konsentrasjonsvansker. [Experience with ECPS referral and stakeholder cooperation.] *Tidsskriftet Spesialpedagogikk*: Utdanningsnytt.no.

- Hvidsten, B. og Wilhelmsen, G., B. (2018). Så konsentrer deg da! Hvordan lærerstudenter oppfatter en ukonsentrert elev. *Nordic Studies in Education* 01 / 2018 (Volum 38). DOI: 10.18261/issn.1891-5949-2018-01-03
- Husserl, E. (1997). *Fenomenologiens idé*. Oversatt av Peer F. Bundgård. København. Hans Reitzels forlag
- Jensen, K. (2008). ProLearn: Profesjonslæring i endring. *Kunnskap, utdanning og læring – KUL*. Oslo: Norsk Forskningsråd.
- Junge, J. (2013). *Læreres kollegiasamtaler – et rom for læring? En studie av samtaler i en studiegruppe med fire ungdomsskolelærere*. Avhandling for graden Philosophiae Doctor (PhD). Det humanistiske fakultet Institutt for førskolelærerutdanning 2013
- Kaarstein, H., Nilsen, T. og Blömeke, S. (2016). Lærerkompetanse (Kap.6). *Vi kan lykkes i realfag*. Idunn. DOI: 10.18261/97882150279999-2016-07
- Kleber, V., E., W., Stein, R., A. (1993). *Konzentrationsprobleme- Fehldiagnose oder Zeitkrankheit?* Heilpädagogische Forschung. Band xlx, Heft 4. Wuppertal.
- Knudsmoen, H., Løken, G., Nordahl, T., Overland, T. (2011). *Tilfeldighetenes spill. En kartlegging av spesialundervisning 1–4 timer pr. uke*. Rapport nr. 9. Lillehammer: HiH.
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal akademisk
- Kvernbekk, T. (1999). Knowledge that works in practice. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 43(2), 111-130.
- Kvernbekk, T. (2001). Erfaring, praksis og teori. I Kvernbekk, T. (Ed.), *Pedagogikk og rasjonalitet*. Oslo: Gyldendal.
- Ljusberg, A.-L. (2010). Children's views om attending a remedial class- because of concentration difficulties. *Child: care, health and development*. Department of children and Youth Studies, Stocholm University, Stockholm, Sweden.
- Lincoln, Y., S. & Guba, E., G. (1985). *Naturalistic Inquiry*. Beverly Hills, CA: Sage Publications, Inc.
- Lock, A., Strong, T. (eds) (2014). *Sosial konstruksjonisme: teorier og tradisjoner*. Bergen. Fagbokforlaget
- Lunde, O. (2008). Matematikkvansker. I A.-L. Rygvold & T. Odgen (red.), *Innføring i spesialpedagogikk (s. 94–132)*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Mead, H. G. and Morris, C., W. (1934). *Mind, self, and Society: From the standpoint of a social behaviorist*. Chicago. Books Work og Georg Herbert Mead. Volum 1.
- Meland, A., T. (2015). Læreres erfaringer med transparent arkitektur. *Norsk pedagogisk tidsskrift*. Idunn (05).
- Molander, A. & Tærum, L., I. (2008. red). Profesjonsstudier. I Hermansen, H., Lorentzen, M., Mausethagen, S. og Zlatanovic, T. (2018). Hva kjennetegner forskning på lærerrollen under kunnskapsløftet? En forskningskartlegging av studier av norske lærere, lærerstudenter og læereutdannere. *Acta Didactica Norge*. Vol.12, Nr.1, Art.8. Doi: <http://dx.doi.org/10.5617/adno.4351>
- Mosvold, R. og Ohnstad, F., O. (2016). Profesjonsetiske perspektiver på læreres omtaler av elever. *Norsk pedagogisk tidsskrift* 01 / 2016 (Volum 100). DOI: 10.18261/issn.1504-2987-2016-0104
- Nizielski, S., Hallum, S. Lopes, P. N., & Schutz, A. (2012). Attention to student needs mediates the relationship between teacher emotional intelligence and student misconduct in the classroom. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 30 (4), 320-329
- Nilssen, V. (2012). *Analyse i kvalitative studier. Den skrivende forsker*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Nordahl, T., & Sunnevåg, A.-K. (2008). *Spesialundervisningen i grunnskolen. Stor avstand mellom visjoner og realiteter*. Rapport nr. 2: Høgskolen i Hedmark.
- Nordahl, T.m.fl.(2018). *Inkluderende fellesskap for barn og unge. Ekspertgruppen for barn og unge med behov for særlig tilrettelegging*. Bergen. Fagbokforlaget.
- Nortvedt, G. A. (2017). Matematikkvansker – en vanske å regne med. I A.-L. Rygvold & T. Odgen (red.), *Innføring i spesialpedagogikk (s. 66–88)*. Oslo: Gyldendal Akademiske.
- OSCD (2019). TALIS 2018. Første hovedfunn fra ungdomstrinnet. Oslo. UiO. NIFU.
- OECD (2010). TALIS 2008: Technical Report. Retrieved February 28, 2017, fra <https://www.oecd.org/edu/school/44978960.pdf>

- Schatz-Oppenheimer, O. & Devir, N. (2014). From ugly duckling to swan: Stories of novice teachers. *Teaching and Teacher Education*, 37, 140–149.
- Scherer, P., Beswick, K., DeBois, L., Healy, L. & Opitz, E. M. (2016). Assistance of students with mathematical learning difficulties – How can research support practice? – A summary. *ZDM*, 48(5), 633–649. doi: https://doi.org/10.1007/978-3-319-62597-3_16
- Sfard, Anna (2008). *Thinking as communicating: Human development, the growth of discourses, and mathematizing*. New York, NY: Cambridge University Press
- Skaalvik, E. M. & Skaalvik, S. (2007). Dimensions of teacher self-efficacy and relations with strain factors, perceived collective efficacy, and teacher burnout. *Journal of Educational Psychology*, 99 (3), 611–625.
- Postholm, M. B. (2005). *Kvalitative metoder: En innføring med fokus på fenomenologi, etnologi og kasusstudier*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Postholm, M., B. (2010). Refleksjon: nøkkelaktivitet i læreres læring. In Bente Aamotsbakken (Ed.), *Læring og medvirkning* (pp. 45-59). Oslo: Universitetsforlaget.
- Poulou, M., S. (2017). Social and Emotional Learning and Teacher–Student Relationships: Preschool Teachers’ and Students’ Perceptions. *Early Childhood Education Journal*. Doi: <https://doi.org/10.1007/s10643-016-0800-3>
- Tjora, A. H. (2017). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Thagaard, T. (2009). Systematikk og innlevelse, en innføring i kvalitativ metode (3.red) Bergen. Fagforlaget.
- Tschannen-Moran, M. & Hoy, A. W. (2007). The differential antecedents of self-efficacy beliefs of novice and experienced teachers. *Teaching and Teacher Education*, 23, 944–956.
- Utdanningsdirektoratet (2016). Tilsyn med veiledning skaper endring. Fylkesmennenes tilsyn med opplærings- og barnehageområdet i 2015. Nedlastet 01.06.17: <https://www.udir.no/globalassets/filer/regelverk/tilsyn/fylkesmenn-og-tilsyn.pdf>
- Utdanningsdirektoratet, Statistikk om grunnskolen 2018-19. <https://www.udir.no/tall-og-forskning/statistikk/statistikk-grunnskole/gsi-notat-grunnskole/> . Lest. 11.09.19
- Valle, A., M (2014). Lærers intuitive handlingskompetanse [Teacher’s intuitive interaction competence]. PhD diss. University of Nordland.
- Van Manen, M. (2016). *Phenomenology in practice. Meaning-giving Methods in Phenomenological Research and Writing*. London: Routledge.
- Westhoff, K., C. Rütten and C., Borggreffe. 1990. *Hilfen bei Konzentrationsproblemen in den Klassen 5 bis 10*. [Help with concentration problems.] Broadstairs (UK): Borgmann.
- Westhoff, K. and C. Hagemester. 2005. *Konzentrationsdiagnostik*. [Diagnosing concentration.] Lengerich: Pabst.
- Westrheim, K. (2004). Kritisk pedagogikk og multikulturalisme i lys av Freiretradisjonen. Noen sentrale perspektiver. *Nordic Studies in Education*, 3, 212–226.
- Wittenstein, L. (eds) (1993). *Wittgenstein. Filosofiske undersøkelser*. Av Anfinn Stigen. Valdres trykkeri. Pax Forlag A/S
- Yin, R., K. (eds) (2009). *Case Study Research. Design and Methods* (4 ed.). Thousand Oaks, Calif.: Sage

Vedlegg 1. Spørreskjemaene til de 4 artiklene.

Survey i papirutgave til de 80 lærerstudentene:

Prosjekt: Konsentrasjon Bente Hvidsten Høgskolen i Bergen	2011
--	------

1. Fordypningsfag 3. og 4. år (sett flere kryss):

- | | |
|--|--------------------------------------|
| <input type="checkbox"/> Norsk | <input type="checkbox"/> Forming |
| <input type="checkbox"/> Matematikk | <input type="checkbox"/> Naturfag |
| <input type="checkbox"/> Musikk | <input type="checkbox"/> Drama |
| <input type="checkbox"/> Idrett | <input type="checkbox"/> Samfunnsfag |
| <input type="checkbox"/> Tilpasset opp. & Spes.ped | <input type="checkbox"/> KRL |
| <input type="checkbox"/> Engelsk | |

- Kvinne
 Mann

2. Hva legger du i begrepet konsentrasjon?

3. Hva er nødvendig for at du skal kunne konsentrere deg i en læringssituasjon? (Hjemme, i en undervisningssituasjon, fellesforelesning....)

4. Hva kjennetegner etter din mening en konsentrert elev?

5. Hvordan kan du som lærer tilrettelegge for at elever kan konsentrere seg i en undervisningssituasjon

6. Hva kjennetegner en ukonsentrert elev?

7. Hva kan årsakene være til at en elev har vansker med å konsentrere seg?

Spørreskjema Artikkel 2.

Hva kan være av relevans å spørre saksbehandlere om i forhold til elever som utredes for konsentrasjonsvansker?

Intervju med PPT – ansatte

1. Hva tenker du når jeg sier konsentrasjonsvansker?
2. Hvilke årsaker kan ligge til grunn for konsentrasjonsvansker?
3. Hvilke type kjennetegn går igjen hos elever som beskrives med konsentrasjonsvansker?
4. Hvordan vil du beskrive en elev som viser primære konsentrasjonsvansker?
5. Hva mener du er de største utfordringene ved det er å ha konsentrasjonsvansker for eleven?
6. Hva tenker du om begrepet konsentrasjonsvansker i forhold til diagnosen ADHD?
7. Hvilke relasjon tenker du det er mellom fenomenet oppmerksomhetssvikt og fenomenet konsentrasjonsvansker? Forskjeller?
8. Hvordan opplever du å benytte betegnelsen konsentrasjonsvansker som forklaring på elevens utfordringer i klasserommet? Er den beskrivende og klar for dere?
9. Er hyppigheten stor på anvendelsen av begrepet konsentrasjonsvansker i pedagogiske rapporter? El.- Hvor mange pedagogiske rapporter anvender begrepet konsentrasjonsvansker eller konsentrasjonsproblem?
10. I hvilke type skolefag kan elever bli beskrevet med konsentrasjonsvansker?
11. Har du refleksjoner i forhold til lærers faglige bakgrunn i saker der elever blir beskrevet med konsentrasjonsproblem? El.-Hvilke fag underviser lærere som melder hyppigst opp elever for eventuelle konsentrasjonsvansker?
12. Hvor mange sakkyndige rapporter forklarer konsentrasjonsvansker primært og hvor mange sakkyndige rapporter forklarer konsentrasjonsvansker sekundært?
13. Hvilke type kartlegging benytter skolen der konsentrasjonsvansker er nevnt i de pedagogiske rapportene?
14. Hvordan påvirker de pedagogiske rapportene ditt videre utredningsarbeid?
15. Hvilke type undersøkelser og utredninger foretar du deg som saksbehandler der konsentrasjonsproblem blir nevnt i de pedagogiske rapportene?
16. Hvilke oppfølging gir du skole og elev der du har konkludert at eleven har konsentrasjonsvansker?
17. Noe du vil tilføye tilslutt?

Spørreskjema Artikkel 3 og 4:

Spørsmål til lærere på ungdomstrinnet som har erfaring med elever med konsentrasjonsvansker i undervisning.

To individuelle spørsmål:

Kvinne Mann

1. Hvilken fagforydning har du i din lærerutdanning?
2. Hva underviser du i på ungdomstrinnet?

Kunnskap om selve begrepet konsentrasjonsvansker

3. Hvordan forstår du begrepet konsentrasjonsvansker?
4. Hva mener du ligger til grunn(årsaker) for konsentrasjonsvansker?
5. Hvordan forstår du begrepet konsentrasjonsvansker i forhold til diagnosen ADHD?
6. Hvilke kjennetegn vil du si eleven har når manglende konsentrasjon viser seg?
 - –før, etter og under
 -

Erfaringer med Oppmelding av elever som har konsentrasjonsvansker

7. Hva gjør dere når dere får mistanke om konsentrasjonsvansker hos elever?
8. Hvilken tilmeldingsrutiner har dere for å melde elever med konsentrasjonsvansker til PPS?
 - Har dere skrevet pedagogiske rapporter til PPS der dere beskriver elever med konsentrasjonsvansker eller konsentrasjonsproblem?
9. Hvordan mener dere malene til de pedagogiske rapporter fungerer når dere skal melde opp elever med konsentrasjonsvansker?
 - Hvordan kartlegger dere elever som viser konsentrasjonsvansker?
10. Hvilken veiledning har dere mottatt fra PPS når en elev er utredet for konsentrasjonsvansker? –før, etter og under

Erfaringer med å undervise elever med konsentrasjonsvansker

11. Hvordan mener du undervisningen bør organiseres for elever med konsentrasjonsvansker?
- Hvilke erfaringer og tanker har du ved å benytte mindre (2- 4 og/eller 6-er) grupper for elever som viser svak konsentrasjon?
-
12. Hva mener du har betydning for læringen til elever som har problemer med å konsentrere seg i klasserommet?
13. Hvordan opplever du elever i klasserommet som har konsentrasjonsvansker?
- utfordringene ved det å undervise elever med konsentrasjonsvansker?
-
14. Hvordan kan man tilpasse den faglige opplæringen?
- Noen fag mer krevende?

Erfaringer med samarbeid

15. Hvilken betydning har samarbeid med foresatte?
16. Andre instanser?
- Hvordan opplever dere samarbeidet med PPS i forhold til elever som har konsentrasjonsvansker
17. Noe dere vil tilføye tilslutt?

Vedlegg 2. Infoskriv til aktørene

Forespørsel om deltakelse for lærere på ungdomstrinnet i forskningsprosjektet:

Konsentrasjonsvansker i skolen. Kartlegging, kunnskapsutvikling og kompetanseheving i møte med elever med konsentrasjonsvansker

Bakgrunn og formål

Jeg har en delt forskerstilling ved Nord universitet. I den forbindelse ønsker jeg å få kontakt med deg som lærer på ungdomstrinnet og som har erfaring med elever med konsentrasjonsvansker. Formålet med doktorgradsstudiet, handler om hvordan begrepet konsentrasjonsvansker brukes, oppleves og oppfattes som et forklarende fenomen på elever i grunnskolen.

Gruppen som får spesialundervisning har økt jevnt fra ordningen ble lovpålagt i 1955. Skoleåret 2016-17 hadde 7,8 prosent av norske elever enkeltvedtak om spesialundervisning. Nærmere halvparten av alle elevene som får spesialundervisning, har et enkeltvedtak på under 7 timer i uken. Det viser seg at det ofte fattes vedtak om en til fire timer pr. uke for elever som trenger mer struktur i opplæringen grunnet konsentrasjons- og oppmerksomhetsvansker fordi den ordinære opplæringen ikke er tilfredsstillende (Knudsmoen, mfl. 2011). Du som lærer på ungdomstrinnet besitter viktig kunnskap som underviser da du har kontakt med elever og rådgivere som utreder elever med konsentrasjonsvansker. Derfor vil din innsikt og dine refleksjoner være et viktig bidrag og av stor betydning for min forskning.

Hva innebærer deltakelse i studien?

Datainnsamlingen er et intervju som krever ca.45 minutter av din tid. Jeg har utarbeidet 10-15 åpne spørsmål jeg ønsker å få vite mer om. Spørsmålene vil handle om dine oppfatninger om begrepet konsentrasjonsvansker, hvilke erfaringer du har i

det å undervise elever med konsentrasjonsvansker og hvilke erfaring du har oppmeldingssaker til PPS der elever beskrives med konsentrasjonsvansker. Tid og sted er det du som bestemmer.

Hva skjer med informasjonen om deg?

Alle personopplysninger vil bli behandlet konfidensielt. Det er kun jeg min veileder og medforfatter Professor Anne Marit Valle fra Nord universitet som vil få tilgang på dette datamaterialet. Navnet ditt og arbeidssted vil anonymiseres i transkriberingsprosessen. Jeg ønsker å ta intervjuet opp på lydfil. Denne vil bli slettet når intervjuet er transkribert. De anonyme analysene vil publiseres i en artikkel som inngår i doktoravhandlingen. Innsamling av data skal etter planen avsluttes i løpet av oktober 2017 og hele prosjektet skal sluttevalueres ved Nord universitet våren 2018.

Frivillig deltakelse

Det er frivillig å delta i studien, og du kan når som helst trekke ditt samtykke uten å oppgi noen grunn. Alle opplysninger om deg blir anonymisert. Dersom du ønsker å delta eller har spørsmål til studien, ta kontakt med Bente Hvidsten bhv@hvl.no eller på mobil 41210282 eller arbeidstelefon 55585926. Studien er godkjent av Personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS.

Forespørsel om deltakelse for saksbehandlere i forskningsprosjektet:

”Konsentrasjonsvansker i skolen” Kartlegging, kunnskapsutvikling og kompetanseheving i møte med elever med konsentrasjonsvansker

Bakgrunn og formål

Jeg har en delt forskerstilling ved Universitetet i Nordland og ved Høyskolen i Bergen. I den forbindelse ønsker jeg å få kontakt med saksbehandlere som har erfaring med fenomenet konsentrasjonsvansker. Formålet med doktorgradsstudiet, handler om hvordan begrepet konsentrasjonsvansker brukes, oppleves og oppfattes som et forklarende fenomen på elever i grunnskolen.

Gruppen som får spesialundervisning, har økt jevnt fra ordningen ble lovpålagt i 1955. I fjor fikk 8,6 % av elevene i den norske skolen spesialundervisning (Udir, 2013). Tall fra pedagogisk psykologisk tjeneste viser, ifølge Knudsmoen (mfl. 2011), at det ofte fattes vedtak om en til fire timer pr. uke for elever som trenger mer struktur i opplæringen grunnet konsentrasjons- og oppmerksomhetsvansker fordi den ordinære opplæringen ikke er tilfredsstillende.

Du som saksbehandler besitter viktig kunnskap som utreder da du har kontakt med lærere som sender rapporter om elever de mener kan ha konsentrasjonsvansker. Derfor vil din innsikt og dine refleksjoner være et viktig bidrag og av stor betydning for min undersøkelse.

Hva innebærer deltakelse i studien?

Datainnsamlingen er et intervju som krever ca.30 minutter av din tid. Jeg har utarbeidet 10-15 åpne spørsmål jeg ønsker å få vite mer om. Spørsmålene vil handle om din erfaring med det å anvende begrepet konsentrasjonsvansker i utredningsarbeid

og hvilke erfaring du har fra pedagogiske rapporter der konsentrasjonsvansker benyttes som en forklarende faktor av lærere på elever.

Hva skjer med informasjonen om deg?

Alle personopplysninger vil bli behandlet konfidensielt da det kun er meg som har tilgang på dette datamaterialet. Navnet ditt og arbeidssted vil ikke komme frem i materialet når det skal transkriberes. Jeg ønsker å ta intervjuet opp på lydfil som vil bli slettet når det er transkribert. De anonyme analysene vil publiseres i en artikkel. Innsamling av data skal etter planen avsluttes i desember 2014 og hele prosjektet ferdigstilles desember 2017.

Frivillig deltakelse

Det er frivillig å delta i studien, og du kan når som helst trekke ditt samtykke uten å oppgi noen grunn. Alle opplysninger om deg blir anonymisert. Dersom du ønsker å delta eller har spørsmål til studien, ta kontakt med Bente Hvidsten bhv@hib.no eller på mobil41210282 eller arbeidstelefon55585926. Studien er godkjent av Personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS.

Vedlegg 3. Godkjenninger fra Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste

NSD Norsk senter for forskningsdata

Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS
NORWEGIAN SOCIAL SCIENCE DATA SERVICES



Harald Hårfagnes gate 79
N-5007 Bergen
Nerway
Tel. +47-55 58 21 17
Fax. +47-55 58 96 50
nsd@nsd.uib.no
www.nsd.uib.no
Org nr. 985 321 884

Bente Hvidsten
Avdeling for lærerutdanning Høgskolen i Bergen
Postboks 7030
5020 BERGEN

Vår dato: 17.06.2014

Vår ref: 38790 / 3 / 55A

Deres dato:

Deres ref:

TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 15.05.2014. Meldingen gjelder prosjektet:

38790 *Konsentrasjonsvansker i skolen Kartlegging, kunnskapsutvikling og kompetanseheving i møte med elever med konsentrasjonsvansker.*
Behandlingsansvarlig *Universitetet i Nordland, ved institusjonens øverste leder*
Daglig ansvarlig *Bente Hvidsten*

Personvernombudet har vurdert prosjektet, og finner at behandlingen av personopplysninger vil være regulert av § 7-27 i personopplysningsforskriften. Personvernombudet tilrår at prosjektet gjennomføres.

Personvernombudets tilråding forutsetter at prosjektet gjennomføres i tråd med opplysningene gitt i meldeskjemaet, korrespondanse med ombudet, ombudets kommentarer samt personopplysningsloven og helseregisterloven med forskrifter. Behandlingen av personopplysninger kan settes i gang.

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

Personvernombudet har lagt ut opplysninger om prosjektet i en offentlig database, <http://pvo.nsd.no/prosjekt>.

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 29.12.2014, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen

Katrine Utaaker Segadal

Sondre S. Arnesen

Kontaktperson: Sondre S. Arnesen tlf: 55 58 33 48

Vedlegg: Prosjektvurdering

Dokumentet er elektronisk produsert og godkjent ved NSDs rutiner for elektronisk godkjenning.

Avdelingskontorere / District Offices:

OSLO NSD: Universitetet i Oslo, Postboks 1055 Blindern, 0316 Oslo. Tel. +47-22 85 52 11. nsd@uo.no

TRONDHEIM NSD: Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, 7491 Trondheim. Tel. +47-73 59 19 07. kyrr.svarva@svt.ntnu.no

TROMSØ NSD: SVF, Universitetet i Tromsø, 9037 Tromsø. Tel. +47-77 64 43 36. nsdmaa@sv.uit.no



Prosjektvurdering - Kommentar

Prosjektnr: 38790

Viser til e-post mottatt den 10.06.2014. Utvalget informeres skriftlig og muntlig om prosjektet og samtykker til deltakelse. Informasjonsskrivet er godt utformet.

Det behandles sensitive personopplysninger om helseforhold.

Det behandles enkelte opplysninger om tredjeperson. Det skal kun registreres opplysninger som er nødvendig for formålet med prosjektet. Opplysningene skal være av mindre omfang og ikke sensitive, og skal anonymiseres i publikasjon. Så fremt personvernulempen for tredjeperson reduseres på denne måten, kan prosjektleder unntas fra informasjonsplikten overfor tredjeperson, fordi det anses uforholdsmessig vanskelig å informere.

Personvernombudet legger til grunn at forsker etterfølger Universitetet i Nordland sine interne rutiner for datasikkerhet. Dersom personopplysninger skal lagres på mobile enheter, bør opplysningene krypteres tilstrekkelig.

Forventet prosjektslutt er 29.12.2014. Ifølge prosjektmeldingen skal innsamlede opplysninger da anonymiseres. Anonymisering innebærer å bearbeide datamaterialet slik at ingen enkeltpersoner kan gjenkjennes. Det gjøres ved å:

- slette direkte personopplysninger (som navn/koblingsnøkkel)
- slette/omskrive indirekte personopplysninger (identifiserende sammenstilling av bakgrunnsopplysninger som f.eks. bosted/arbeidssted, alder og kjønn)
- slette lydopptak

Resultat av meldeplikttest: Ikke meldepliktig

Du har oppgitt at hverken direkte eller indirekte identifiserende personopplysninger skal registreres i forbindelse med prosjektet.

Når det ikke registreres personopplysninger, omfattes ikke prosjektet av meldeplikt, og du trenger ikke sende inn meldeskjema til oss.

Vi gjør oppmerksom på at dette er en veiledning basert på hvilke svar du selv har gitt i meldeplikttesten og ikke en formell vurdering.

Til info: For at prosjektet ikke skal være meldepliktig, forutsetter vi at alle opplysninger som registreres elektronisk i forbindelse med prosjektet er anonyme.

Med anonyme opplysninger forstås opplysninger som ikke på noe vis kan identifisere enkeltpersoner i et datamateriale, hverken:

- direkte via personentydige kjennetegn (som navn, personnummer, epostadresse el.)*
- indirekte via kombinasjon av bakgrunnsvariabler (som bosted/institusjon, kjønn, alder osv.)*
- via kode og koblingsnøkkel som viser til personopplysninger (f.eks. en navneliste)*
- eller via gjenkjennelige ansikter e.l. på bilde eller videoopptak.*

Vi forutsetter videre at navn/samtykkeerklæringer ikke knyttes til sensitive opplysninger.

Med vennlig hilsen,

NSD Personvern

-----Opprinnelig melding-----

Fra: Lasse André Raa [<mailto:lasse.raa@nsd.no>]

Sendt: mandag 2. oktober 2017 12:02

Til: Bente Isabell Borthne Hvidsten <Bente.Isabell.Borthne.Hvidsten@hvl.no>

Emne: Ikke meldepliktige prosjekter

Hei.

Personvernombudet har vurdert prosjektet "Konsentrasjonsvansker i skolen. Kartlegging, kunnskapsutvikling og kompetanseheving i møte med elever med konsentrasjonsvansker" (prosjektnr. 52892) og funnet at behandlingen tilfredsstillende til kravene i personopplysningsloven.

Personvernombudets vurdering av prosjektet gir behandlingsgrunnlag for personopplysninger innhentet gjennom gruppeintervjuer/fokusgrupper med lærere om hvordan de oppfatter elever med konsentrasjonsvansker.

Datainnsamling i prosjektet utover dette er ikke meldt til Personvernombudet, ettersom forsker har vurdert at datainnsamlingen gjennomføres anonymt. Dette innebærer at datamaterialet ikke skal inneholde personopplysninger, det vil si opplysninger som direkte eller indirekte kan identifisere enkeltpersoner. Registreringen og behandlingen av opplysninger er dermed heller ikke meldepliktig i henhold til personopplysningsloven.

Med vennlig hilsen

Lasse André Raa

Rådgiver | Adviser

Seksjon for personverntjenester | Data Protection Official

T: (+47) 55 58 20 59

NSD – Norsk senter for forskningsdata AS | NSD – Norwegian Centre for Research

Data Harald Hårfagres gate 29, NO-5007 Bergen

T: (+47) 55 58 21 17

postmottak@nsd.no www.nsd.no

-----Opprinnelig melding-----

Fra: Lasse André Raa [<mailto:lasse.raa@nsd.no>]

Sendt: mandag 2. oktober 2017 12:02

Til: Bente Isabell Borthne Hvidsten <Bente.Isabell.Borthne.Hvidsten@hvl.no>

Emne: Ikke meldepliktige prosjekter

Vedlegg 4. Pedagogisk rapport

Et eksempel på en mal for en pedagogisk rapport i Norge (test i underpunkt).

Pedagogisk rapport for ungdomsskole

Navn	
Fødselsdato	
Skole	
Trinn	
Kjent eleven i antall måneder/år?	

Vedlagt resultater fra kartlegging (sett hake/kryss og dater)			
Carlsten		Dato	Evt. merknader
Ordiktat		Dato	
Ordkjedetest		Dato	
Språk 6 - 16		Dato	
LOGOS		Dato	
Friskrivingsarbeid		Dato	
M-prøve		Dato	
Alle teller		Dato	
Nasjonale prøver		Dato	
Annen kartlegging		Dato	
Legg ved kopi av resuttatark fra kartleggingsprøvene (ikke hele kartleggingsprøven).			

Rapporten er utarbeidet av		
Pedagogisk leder	Dato:	Sign.
Faglig veileder/styrer	Dato:	Sign.
Kopi sendes foreldre/foresatte		

Arbeidet på skolen med eleven innen ordinær opplæring	
Har eleven vært drøftet på skolen med rektor/spes.ped.team?	
Hvilke tiltak har vært iverksatt for eleven?	
Beskriv kort organisatoriske rammer for opplæringen rundt eleven Timeplan Antall elever i klassen Deltakelse i smågrupper/klasedeling?	

**Beskrivelse av eleven
(Beskriv både det eleven mestrer og strever med)**

Norsk

Muntlig Hvordan uttrykker eleven seg når han/hun skal fortelle noe i liten eller stor gruppe?	
Lesing Lesehastighet, leseforståelse og Leselyst	
Skriftlig Skriftforming, formuleringsevne, skriveglede og rettskrivingsferdigheter	
Gjennomførte tiltak i norsk Organisering, materiell, læringsstrategi og effekt av tiltak	

Matematikk

Forståelse for grunnleggende matematiske begreper	
Kunnskaper innen de fire regneartene addisjon, subtraksjon, multiplikasjon og divisjon	
Tekststykker Hvordan mestrer eleven tekststykker?	
Gjennomførte tiltak i matematikk	

Organisering, materiell, læringsstrategi og effekt av tiltak	
Kunnskapsfag	
Forståelse for fagbegreper Hvordan er elevens forståelse av fagbegreper?	
Elevens interesse for fagene Hvordan er elevens interesse for fagene?	
Innhenting av informasjon Hvordan henter eleven informasjon fra bøker/internett?	
Gjennomførte tiltak i kunnskapsfag Organisering, materiell, læringsstrategi og effekt av tiltak	
Engelsk	
Muntlig Hvordan uttrykker eleven seg?	
Lesing Hvordan er elevens leseforståelse og lese lyst?	
Skriftlig Hvordan er elevens formuleringssevne og rettskrivingsferdigheter?	

Gjennomførte tiltak i engelsk Organisering, materiell, læringsstrategi og effekt av tiltak	
Fremmedspråk	
Hvilket fremmedspråk?	
Muntlig Hvordan uttrykker eleven seg?	
Lesing Hvordan er elevens leseforståelse og leselyst?	
Skriftlig Hvordan er elevens formuleringsevne og rettskringsferdigheter?	
Gjennomførte tiltak i fremmedspråket Organisering, materiell, læringsstrategi og effekt av tiltak	
Praktisk/estetiske fag	
Beskrivelse ut fra følgende Interesser, engasjement, idéer og gjennomføring av oppgaver/arbeid	
Gjennomførte tiltak i praktisk/estetiske fag	

Organisering, materiell, læringsstrategi og effekt av tiltak	
Kroppsøving og motoriske ferdigheter	
Beskrivelse ut fra følgende stikkord; Grovmotorikk, koordinasjon, individuelle aktiviteter og lagspill	
Beskrivelse ut fra følgende stikkord; Finmotorikk, hånddominans, blyantgrep, presisjon	
Gjennomførte tiltak innen kroppsøving og motoriske ferdigheter Organisering, materiell, læringsstrategi og effekt av tiltak	
Arbeidsmåte	
Beskriv elevens arbeidsmåte/strategier og kapasitet ut fra følgende; Konsentrasjon, oppmerksomhet, distraherbarhet, utholdenhet, planleggingsevne, evne til å gjennomføre oppgaver og orden	
Kollektive beskjeder På hvilken måte får eleven med seg kollektive beskjeder?	

Klasseromsregler Hvordan forholder eleven seg til klasseromsregler?	
Lekser Hvordan gjør eleven lekser?	
Gjennomførte tiltak innen arbeidsmåte Organisering, materiell og effekt av tiltak	
Sosial/emosjonell atferd	
Selvhevdelse; F. eks.. åpenhet, trygghet, ta kontakt med andre, si sin mening, lese sosiale situasjoner og ta korreksjon	
Selvkontroll F. eks. vente på tur, ta i mot beskjeder, kontrollere sinne og utholdenhet	
Samarbeid F. eks. hjelpe andre, dele med andre, støtte andre og vise omsorg	
Trivsel Hvordan trives eleven på skolen i timen og friminuttene?	
Gjennomførte tiltak innen sosial/emosjonell atferd	

Organisering, materiell og effekt av tiltak	
Interesser/hobbyer	
Hvilke interesser og hobbyer har eleven? F. eks.. deltar eleven på aktiviteter?	
Er det gitt særskilt språkopplæring for eleven? Jfr. Opplæringslova § 2-8 (sett kryss)	
Pedagogisk fagstøtte på morsmålet	
Følger plan for norsk som annet språk	
Beskrivelse av denne opplæringen Antall timer i uken, samordning av trinnets plan? materiell, hvordan mestrer eleven dette faget?	
Andre opplysninger	

Denne doktoravhandlingen viser analyser fra en survey av 80 siste års lærerstudenter og analyser av hvordan syv rådgivere i PPT og 13 erfarne lærere på ungdomstrinnet oppfatter og anvender det folkelige begrepet konsentrasjonsvansker innenfor en fenomenologisk hermeneutisk tradisjon.

Den overordnede problemstillingen for disse fire artiklene er:

Hvordan oppfattes og erfares elever med konsentrasjonsvansker av siste års lærerstudenter, lærere på ungdomstrinnet og rådgivere i PPT?

Felles spørsmål for siste års lærerstudenter, erfarne lærerne og rådgiverne er hvordan de forstår begrepet konsentrasjonsvansker, hvordan de vil beskrive en elev med konsentrasjonsvansker, hva de tenker er god tilrettelegging for denne elevgruppen og hvilken erfaring de har med samarbeid rundt eleven.

Analysene indikerer at aktørene oppfatter begrepet som noe unyansert å anvende, men de fleste beskrivelsene foregår i klasserommet og handler om den urolige gutten med en atferdsvanske eller med symptomer på diagnosen ADHD. Hvordan aktørene beskriver elevene kan vise seg å være påvirket av utdanningsbakgrunn, noe som kan påvirke hvordan en elev blir oppfattet og erfart i undervisning. Flere av lærerstudentene og lærerne utelater også sin egen rolle som underviser i beskrivelsen av elevens manglende konsentrasjon.

Begrepet konsentrasjon har også en operativ funksjon da det benyttes i overskrifter i enkelte oppmeldingsmaler og i de individuelle opplæringsplanene som benyttes i Norge. Dette kan legge føringer for tilrettelegging og videre utredning.

Tilretteleggingsforslag fra rådgiverne, lærerstudentene og lærerne er å tilpasse opplæringen for hele klassen. De erfarne lærerne på ungdomstrinnet ønsker ikke å ta eleven ut av fellesskapet, men de seks skolene som var med i denne undersøkelsen praktiserer segregert undervisning.

Samarbeid mellom instanser, og da spesielt samarbeidet mellom PPT og ungdomsskoler oppfattes av enkelte lærere som tidkrevende og ikke alltid til hjelp.

Ut fra analysene i denne doktoravhandlingen argumenterer forfatteren at man trenger å få frem tydeligere nyanseringer når en elev beskrives med konsentrasjonsvansker, både hos lærerstudenter, men også hos lærere og rådgivere i PPT. Da analysene indikerer at aktørenes utdanningsbakgrunn og spesialisering kan vise seg å ha en påvirkning på hvordan en elev som oppfattes og forstås, kan dette også påvirke rådgiverens sakkyndighetsarbeid. Derfor bør en vektlegge begrepsavklaringer tydeligere i samarbeid i og mellom etatene og være bevisst på å benytte utredningsteam som har ulik fagkompetanse når en elev utredes. Samtidig bør en vurdere å fjerne oppmeldingsmaler som har førende eller ledende overskrifter og i større grad etterspørre observasjoner som gjennomføres av de som har hyppigst kontakt med eleven og som oppfatter at eleven viser manglende konsentrasjon. Samtidig bør også rådgiverens eksterne observasjoner legges ved før en eventuell sakkyndig vurdering gjennomføres.

Kappen er basert på forfatterens diskusjon rundt disse fire forskningsartiklene som er publisert på nivå 1 i nasjonale og internasjonale forskningstidsskrift.