

Anne Kristina Eriksen

Jeg må ramme henne inn, og hele tiden være i forkant!

En kvalitativ studie om hvordan lærere opplever at jenter med ADHD ivaretas i grunnskolen.



Høgskolen i Sørøst-Norge
Fakultetet for humaniora og utdanningsvitenskap
2016 Anne Kristina Eriksen
Denne avhandlingen representerer 30 studiepoeng

*...de kan ikke påvirke vinden, men de kan lære seg å sette rett
segl!*

Egen oversettelse, fritt etter (Nadeau, Littman, Quinn, & Wallgren, 2002, s. 161).

Forord

Masterstudiet i spesialpedagogikk har gitt meg mye i forhold til kunnskap og innsikt. Det har også medført en økende interesse for elever med ulike utfordringer i skolen. Tidligere i dette studiet skrev jeg en oppgave om jenter og ADHD, og da tema for masteroppgaven skulle velges, var jeg ikke i tvil om at jeg ville fordype meg ytterligere i dette temaet. Mitt håp er at denne masteroppgaven leses av andre som er interessert i dette tema, og at dette kan være et lite bidrag til hvordan vi best mulig kan ivareta disse jentene i skolen.

Det er mange som har bidratt til at studien endelig har kommet til veis ende. Jeg vil allikevel fremheve noen som har vært av stor betydning.

Min kunnskapsrike, engasjerte og alltid imøtekommende veileder, Marie-Lisbet Amundsen. Hun har fra første stund gitt konstruktive innspill og har gjennom hele prosessen vært en stor støtte som har gitt meg «trua».

Medstudent, sparringspartner og gode venninne, Lene, med mellomnavn «Effektiv»: Tusen takk for gode dager på høgsolen der vi har delt frustrasjon og glede. Studietiden ville ikke vært det samme uten deg og våre felles «fokusfinter», det har vært fem fantastiske år.

Linda min gode venninne gjennom alle år, gamle «bardun», tusen takk for nyttig korrekturlesing mot slutten.

Takk til informantene mine. De har alle bidratt med sine historier som har vært et viktig bidrag til studien. Uten informantenes velvillige deltakelse hadde ikke denne masteroppgaven sett dagens lys.

Tusen takk til mamma og pappa for deres alltid varme og støttende ord.

Til slutt vil jeg takke min kjære mann Steinar og min aller kjæreste Johannes som har måttet tåle mine opp og nedturer. De har vært tålmodige med meg der jeg har sittet ved kjøkkenbordet nedlesset i bøker. Nå kommer nye tider. God sommer!

Tønsberg, juni 2016
Anne Kristina Eriksen

Sammendrag

Bakgrunn og formål

I denne oppgaven rettes fokuset mot jenter med ADHD, et område skolen behøver større kunnskap om. ADHD er en psykiatrisk diagnose som blir regnet som en nevrobiologisk utviklingsforstyrrelse, der kjernesymptomene er vansker i forhold til oppmerksomhet, hyperaktivitet og impulsivitet. Resultater fra ulike undersøkelser har blant annet funnet at evnen til å fungere på skolen og i mellommenneskelige relasjoner kan reduseres som en konsekvens av ADHD (Barkley, 2002; Blikø, 2008).

Utgangspunktet for valg av tema er det dominerende fokuset på gutter med denne diagnosen, noe som også vises innenfor forskning (Biederman & Faraone, 2004; Farstad & Tangen, 2004; Mick et al., 2011). De fleste undersøkelsene beskriver guttenes utfordringer i forhold til ADHD, men jentene har ikke blitt vist like stor interesse. Formålet med denne studien er å bidra til økt faglig innsikt og kunnskap rundt denne elevgruppen.

Flere studier viser at elever med ADHD har behov for lærere med spesifikk kunnskap om denne diagnosen (Ohan, Cormier, Hepp, Visser, & Strain, 2008; Perold, Louw, & Kleynhans, 2010; Vereb & DiPerna, 2004), men at de fleste lærere vet for lite om ADHD (Perold et al., 2010).

Helhetstenkningen rundt jenter med ADHD i skolen skal være et overordnet perspektiv i denne studien. Mer konkret har jeg valg å se på lærerens kompetanse, faglig – og sosial tilrettelegging og tverrfaglig samarbeid. Jeg ønsker lærernes beskrivelser av hvordan skolens rammebetingelser er i forhold til å ivareta denne elevgruppen. Jentene finnes i «alle» klasserom og for min egen del, som snart skal ut å jobbe som spesialpedagog, er dette nyttig kunnskap. Tema ble ikke berørt i grunnskolelærerutdanningen, og kun så vidt nevnt i masterutdanningen.

Utgangspunktet for denne studien er følgende problemstilling:

Hvordan opplever lærere at jenter med ADHD ivaretas i grunnskolen?

Metode

Jeg har valgt en kvalitativ tilnærming med intervju som forskningsmetode. Jeg har intervjuet seks lærere i grunnskolen. Alle intervjuene er gjennomført med utgangspunkt i en semistrukturert intervjuguide. Intervjuene er tatt opp på lydfil, for så å transkribere, kode og analysere empirien. Prosessen har medført en forståelsesutvikling i tråd med hermeneutisk

spiral, der min innsikt i fenomenet jenter og ADHD i skolen, sett fra lærerperspektivet, har blitt styrket.

Resultat

Funn i denne studien viste at det er et stort behov for kunnskap om jenter og ADHD i skolen. Ingen av informantene hadde fått undervisning om jenter og ADHD i sin utdanning, også andre spesialpedagogiske temaer var fraværende. Flere stiller spørsmål til dette da målet i norsk skole er å redusere spesialundervisning og heller satse på bedre kvalitet på ordinær tilpasset undervisning.

Samtlige var enige om at oppmerksomhet var jentenes største utfordring. Informantene refererte til pedagogiske tiltak rundt jentene som skulle gjøre skolehverdagen strukturert og forutsigbar. Også fysiske tiltak som plassering i klasserommet er med på å redusere distraksjoner.

Jentenes utfordringer i forhold til vennskap var noe alle informantene la vekt på. Jentene sliter med å inngå og beholde venner, på bakgrunn av sin oppførsel. De hyperaktive jentene blir for voldsomme, mens jentene som har ADHD uoppmerksom type blir for trege eller sære for jevnaldrende jenter.

Flere savnet at PPT kom mer på banen i forhold til veiledning og kompetanseheving rundt målgruppen. De fleste var fornøyde med samarbeidet internt i skolen rundt jentene.

Abstract

Background and purpose

In this thesis, the focus was girls with ADHD, an area where the school needs more knowledge. ADHD is a psychiatric diagnosis that consider a neurobiological developmental disorder, where the main symptoms is problems with concentration, hyperactivity and impulsivity. Results from various studies has also found that the ability to function at school and in relationships can be reduced as a consequence of ADHD (Barkley, 2002; Blikø, 2008).

The background for the choice of theme is the dominant focus on boys with this diagnosis in both literature and in researches (Biederman & Faraone, 2004; Farstad & Tangen, 2004; Mick et al., 2011). Most studies describing the boys' challenges in relation to ADHD, but girls have not been shown as much interest. The purpose of this study is to contribute to increase insight and knowledge about girls with ADHD.

Several studies show that students with ADHD need teachers with specific knowledge of this diagnosis (Ohan, Cormier, Hepp, Visser & Strain, 2008; Perold, Louw, & Kleyhans, 2010; Verebes & DiPerna, 2004), but most teachers know too little about ADHD (Perold et al., 2010).

Holistic thinking around girls with ADHD in school, is an overall perspective in this thesis. More specific, I have selected to look at the teacher's knowledge, professional - and social facilitation and cooperation in school. I want the teachers' descriptions of how the schools conditions are in relation to take care of these girls. They are in every classroom and for my own sake, I will soon be working as a special education teacher, this is useful knowledge. The theme was not affected in my teacher education, and only mentioned in the master program.

The base for this thesis is the following problem:

How do teachers experience that girls with ADHD are taken care of in school?

Method

I have chosen a qualitative approach with interviews as the research method. I have interviewed six teachers in primary- and secondary school. All interviews are based on a semi-structured interview guide. The interviews were recorded on a sound file, then the empirical data was transcribed, coded and analyzed. The process has resulted in an understanding development in trend with hermeneutical spiral, where my insight into the phenomenon girls and ADHD in school, as seen from the teacher perspective, has been strengthened.

Results

A main conclusion of this thesis showed that there is a need for knowledge about girls and ADHD in school. None of the informers had about girls and ADHD in their education, also other special educational themes were absent. Several of the informers ask questions about the Norwegian school and their desire to reduce special education and instead focus on better quality in annual tuition.

All agreed that attention was the largest challenge in school for the girls. Informants referred to educational initiatives around the girls that would make school life structured and predictable. Also physical measures as placement in the classroom helps to reduce distractions.

The girls struggle to make and keep friends, on the basis of their behavior. The hyperactive girls are too extreme, while girls who have ADHD inattentive type gets too slow or too special for peers girls.

Several of the informants wanted that PPT got more involved in guidance of competence. Most of the informants were satisfied with the cooperation internally in school around the girls.

Innhold

Forord	III
Sammendrag.....	IV
Abstract	VI
1 Innledning.....	1
1.1 ADHD i et samfunnsperspektiv	1
1.1 Formål med studien	4
1.2 Presentasjon av problemstilling.....	5
1.3 Oppgavens oppbygning	5
2 Teoretisk referanseramme	6
2.1 Attention Deficit/Hyperactivity Disorder – ADHD	6
2.1.1 Komorbiditet	8
2.1.2 Årsaksfaktorer	8
2.1.3 Kjønnforskjeller.....	9
2.1.4 Jenter og ADHD	11
2.1.5 Underdiagnostisering	12
2.2 Lærerens kunnskap om jenter og ADHD	13
2.2.1 Forholdet mellom tilpasset opplæring og spesialundervisning.....	14
2.3 Faglig tilrettelegging for jenter med ADHD	16
2.4 Sosial kompetanse og sosial tilrettelegging for jenter med ADHD.....	18
2.4 Samarbeid og hjelpeapparat i skolen	21
3 Metode.....	24
3.1 Vitenskapsteoretisk perspektiv	25
3.1.1 En analytisk tilnærming - Fenomenologiske og hermeneutiske perspektiver	25
3.2 Det kvalitative intervjuet som metode.....	27

3.3 Utforming og strukturering av intervjuguiden.....	28
3.4 Utvalg av informanter.....	29
3.5 Gjennomføring av intervjuene.....	31
3.6 Analyse og bearbeiding av datamaterialet.....	31
3.7 Studiens kvalitet	32
3.7.1 Validitet.....	33
3.7.2 Reliabilitet.....	35
3.8 Etiske hensyn.....	35
4 Presentasjon og drøfting av funn.....	38
4.1 Lærerens kunnskap om jenter og ADHD	38
4.1.1 Lærerens opplevde kunnskap.....	39
4.1.2 Skolens holdninger, kjønnsforskjeller og jentenes uttrykksform	43
4.2 Tilpasset opplæring.....	46
4.2.1 Spesialundervisning	47
4.2.2 Tilrettelegging for faglig mestring.....	48
4.2.3 Tilrettelegging for sosial mestring.....	52
4.3 Samarbeid og hjelpeapparat i skolen	55
4.3.1 Internt samarbeid	55
4.3.2 Samarbeidet med PPT.....	57
5 Oppsummering av funn.....	59
5.1 Kunnskap om jenter og ADHD.....	59
5.2 Tilrettelegging for sosial og faglig mestring.....	59
5.3 Tverrfaglig samarbeid.....	59
6 Avslutning	61
Litteraturliste	
Vedlegg	
Vedlegg 1: Intervjuguide	

Vedlegg 2: E-post forespørsel

Vedlegg 3: Facebookforespørsel

Vedlegg 4: Samtykke til intervju.....

1 Innledning

1.1 ADHD i et samfunnsperspektiv

Barn med symptomer forenlige med ADHD beskrives i et dikt allerede på midten av 1800-tallet. Sprelle-Filip som han kalles på norsk *..kan ikke sitte ved bordet, men vipper, stamper, tramper og synger inntil stolen velter og bordduken, med all middagsmaten, følger med...* Zeiner (2004, s. 18).

Den første vitenskapelige artikkelen med lignende beskrivelser av urolige barn ble utgitt i 1899, og ga en mer samlet beskrivelse av atferd som i dag går under betegnelsen ADHD. Utover 60-tallet kom en arbeidsgruppe sponset av *U. S. Public Health Service* og *National Association for Crippled Children and Adults* fram til betegnelsen Minimal Brain Dysfunction (MBD) som en overordnet diagnose som inkluderte hyperaktivitet, uro, konsentrasjonsproblemer og impulshandlinger. I 1961 ble Ritalin godkjent for bruk til barn med disse vanskene, og dette legemiddelet ble den behandlingsmetoden som dominerte (Conrad, 2006, s. 10-12). Navnet på diagnosen ble i 1980 endret til ADD (attention deficit disorder), da forskere mente hyperaktiviteten ikke var mest utpreget for denne lidelsen. ADD dannet to undergrupper. ADD med hyperaktivitet og ADD uten hyperaktivitet. Først i 1987 ble diagnosen omtalt som ADHD (Attention Deficit/Hyperactivity Disorder), der man ikke hadde undergrupper, men 14 forskjellige symptomer, hvor man minst måtte oppfylle åtte av kriteriene for å få diagnosen. I 1994 ble ADHD gruppert i tre undergrupper, da ulike studier viste, som tidligere, at hyperaktivitet ikke behøvde å være til stede selv om personen hadde oppmerksomhetsproblemer (Zeiner, 2004, s. 18-23).

I dag er ADHD en stadig mer utbredt diagnose sett på bakgrunn av medisiner. Fra 2004 til 2014 økte antall personer i aldersgruppen fra fem til nitten år som fikk resept på ADHD-medisiner med 197 prosent. Den totale økningen i Norges befolkning var på 306 prosent. (Reseptregisteret, 2016).

Forekomsten av ADHD hos barn og unge anslås å være på mellom tre til fem prosent. Det vil si at det gjennomsnittlig er ett barn med ADHD i hver skoleklasse. ADHD er antatt å forekomme tre til seks ganger oftere hos gutter enn hos jenter (Zeiner, 2004, s. 45)

En kjernevanske hos barn og unge med ADHD er eksekutiv dysfunksjon (Willcutt, Doyle, Nigg, Faraone, & Pennington, 2005). Eksekutive funksjoner er hjernens mekanisme for selvregulering og er betegnelsen på flere kognitive funksjoner som planlegging, arbeidsminne, impuls kontroll og kognitiv fleksibilitet. Svikt i disse funksjonene forbindes ofte med problemer i skolen og i sosiale relasjoner (Barkley & Murphy, 2010; Brown, 2013; Rucklidge, 2010).

Farstad og Tangen (2004) konkluderer i sitt pilotprosjekt «Skravlebøtter» og «dagdrømmere», om jenter og ADHD, med at det er lite forskning og oppmerksomhet på jenter og ADHD i motsetning til gutter med den samme diagnosen. Studier på jenter er ofte begrenset av små utvalg og mangel på kontrollgrupper. Derfor vet vi mye om gutter og om ADHD generelt, men lite spesifikt om jenter med den samme diagnosen. I 2004 var kun 120 av cirka 6000 internasjonale, publiserte undersøkelser rettet mot jenter med ADHD. Mick et al. (2011) bekrefter dette i sin studie med at det er få longitudinelle studier med tema jenter og ADHD i forhold til om gutter med den samme diagnosen.

Nadeau, Littman og Quinn (2015) påpeker at jenter med ADHD har andre symptomer enn gutter med den samme diagnosen, og de er ofte mindre utagerende. Dette gir utfordringer i forhold til å identifisere jenters problemer, og en følge av dette er at de får mindre hjelp. Haugland og Tangen (2012) sier uro hos jenter med ADHD er mindre synlig enn hos gutter, de er mer innadvendte og distanserte. Mange gutter har en mer fremtredende uro som viser seg som bevegelse over større arealer, mens jentene tukler og fikler. Typisk for noen jenter med ADHD er å være hyperverbale, mens guttene ofte er mer hyperaktive. Dette er i tråd med Skogli, Teicher, Andersen, Hovik og Øie (2013) som påpeker at tidligere forskning antar at jenter med denne diagnosen blir oversett eller underdiagnostisert, på bakgrunn av at deres uttrykksform er ulik gutters. I Norge pågår en longitudinell oppfølgingsundersøkelse, *ADHD-studien* i regi av Folkehelseinstituttet, som hadde oppstart i 2008. Formålet med studien er å fremskaffe ny kunnskap for å kunne identifisere kjennetegn hos barn med tilstanden ADHD, slik at diagnosen kan stilles tidlig og forebyggende tiltak kan iverksettes (Folkehelseinstituttet, 2013).

Den norske skole er tuftet på enhetsskoletanken som innebærer et skolesystem med én felles skole for alle elever. Prinsippet om inkludering er nedfelt i Opplæringsloven (1998), i § 1-3

slås det fast at alle barn skal møtes av en skole som forstår og tar vare på deres individuelle forutsetninger.

I følge rapporten til Nordahl og Hausstätter (2009) om situasjonen til elever med særskilte behov for opplæring i grunnskolen, kommer elevgruppen med diagnosen ADHD dårlig ut i forhold til skolefaglige prestasjoner, sosial kompetanse og trivsel. De påpeker at barn og unge med en ADHD-diagnose, trenger tilpasninger i ulik grad. Noen følger det ordinære utdanningsløpet uten ytterligere tilrettelegginger, mens andre har vedtak om spesialundervisning. Andelen elever med spesialundervisning varierer, og det ser ut til å ha sammenheng med den generelle kvaliteten på den ordinære undervisningen.

Regjeringen la våren 2011 frem Meld. St. 18 (2010-2011) *Læring og fellesskap*, som skulle følge opp Midtlyng-utvalgets innstilling NOU 2009: 18 (2009) *Rett til læring*. NOUén hadde undersøkt hvordan opplæringen til elever med særskilte behov kunne forbedres. Med Meld. St. 18 (2010-2011, s. 206) ønsket departementet blant annet å ruste opp skoler til å forstå, verdsette og håndtere ulikhet på den beste måten.

Målet må være å møte alle barn med realistiske forventninger fra et kompetent pedagogisk personale

Meld. St. 18 (2010-2011, s. 11) ønsket å synliggjøre utfordringene og mulighetene i utdanningssystemets evne til å møte alle elever med deres ulike forutsetninger og behov, gjennom følgende tre strategier.

Målrettet kompetanse – styrket læringsutbytte omhandler behovet for en mer spesialisert og målrettet kompetanse hos læreren, hvis skolen skal klare å møte mangfoldet av elever med ulike behov. Strategien peker også på at assistenter skal bli brukt på riktig måte.

Fange opp – følge opp er blant annet opptatt av at tilpasset opplæring og tidlig innsats skal sikre optimalt læringsutbytte for den enkelte. Kunnskapsdepartementet mener skolenes evne til å tilpasse undervisningen for den enkelte avgjør behovet for spesialundervisning. Spesialundervisningen skal benyttes kun som en ekstra sikring for elever som ikke får utbytte av ordinær undervisning.

Samarbeid og samordning- bedre gjennomføring handler om skolens behov for tilgang til helhetlig spesialpedagogisk støtte, og da med hovedvekt på PPT. Det forventes at PPT skal gi økt veiledning, informasjon og kompetanseutvikling.

Læreren har en viktig rolle for at barn og unge skal lykkes i skolen. Hvis elever med ADHD ikke mestrer skolen er det stor sannsynlighet for arbeidsledighet, psykiske lidelser og rusrelaterte problemer i voksen alder, hvis man sammenligner de med andre voksne uten ADHD (Barkley, 2014; Halmøy, Klungsøyr, Skjærven, & Haavik, 2012). Undersøkelser viser at elever med ADHD behøver lærere med spesifikk kompetanse om diagnosen (Ohan et al., 2008; Perold et al., 2010; Vereb & DiPerna, 2004), samtidig viser forskning at de fleste lærer vet for lite om ADHD (Perold et al., 2010).

1.1 Formål med studien

Utgangspunktet for valg av tema er det dominerende fokuset på gutter med denne diagnosen, noe som også vises innenfor forskning (Biederman & Faraone, 2004; Farstad & Tangen, 2004; Mick et al., 2011). De fleste undersøkelsene beskriver guttenes utfordringer i forhold til ADHD, men jentene har ikke blitt vist like stor interesse. Resultater fra ulike undersøkelser har blant annet vist at evnen til å fungere på skolen og i mellommenneskelige relasjoner kan reduseres som konsekvens av ADHD (Barkley, 2002; Blikø, 2008).

Helhetstenkningen rundt jenter med ADHD i skolen skal være et overordnet perspektiv i denne studien. De tre strategiene i Meld. St. 18 (2010-2011) danner utgangspunktet for mine fokusområder i denne studien. Mer konkret har jeg valg å se på lærerens kunnskap, faglig – og sosial tilrettelegging og samarbeid i skolen. Med studien ønsker jeg å sette fokus på hvordan jenter med ADHD blir ivaretatt i skolen, sett fra lærerens ståsted. De er alle unike og det finnes derfor ikke ett entydig svar på hvilke tiltak som er mest hensiktsmessig for gruppen som helhet. Jentene finnes i «alle» klasserom, og for min egen del, som snart skal ut å jobbe som spesialpedagog, er dette nyttig kunnskap. Temaet ble ikke berørt i min grunnskolelærerutdanning, og kun så vidt nevnt i masterutdanningen.

Min antagelse er derfor at jentene med denne diagnosen ikke får den hjelpen i skolen og hjelpeapparatet de behøver, på bakgrunn av manglende spesifikk kunnskap om denne elevgruppen.

1.2 Presentasjon av problemstilling

Utgangspunktet for denne studien er følgende problemstilling:

Hvordan opplever lærere at jenter med ADHD ivaretas i grunnskolen?

Disse forskningsspørsmålene danner grunnlag og avgrensninger for problemstillingen:

- Opplever lærere at de har nok kunnskap om jenter og ADHD?
- Hvordan tilrettelegges det for faglig- og sosial mestring?
- Hvordan opplever lærere det tverrfaglige samarbeidet?

1.3 Oppgavens oppbygning

Kapittel en i studien omhandler tema, bakgrunn og formålet med prosjektet, samt en presentasjon av studiens problemstilling.

Kapittel to presenterer studiens teoretiske referanseramme hvor jeg først gir en innføring i generell teori og forskning om ADHD, deretter ser jeg på kjønnsforskjeller og jenter med denne diagnosen spesielt. Videre følger teori og forskning om lærerens kompetanse, faglig og sosial tilrettelegging og til slutt samarbeid og hjelpeapparat rundt jentene med denne diagnosen.

I *kapittel tre* redegjøres det for studiens metodevalg, forskningsdesign, vitenskapsteoretiske ståsted og min forskningsprosess.

I *kapittel fire* drøftes funnene i lys av studiens teoretiske referanseramme.

Til slutt vil jeg i *kapittel fem* oppsummere studien og i *kapittel seks* presenterer jeg mine avsluttende refleksjoner.

2 Teoretisk referanseramme

I dette kapitlet vil jeg først redegjøre for ADHD generelt, videre mer spesifikt om jenter og ADHD. Deretter følger tre underkapitler med teori og forskning som omhandler lærerens kunnskap på feltet, tilrettelegging for faglig- og sosial mestring og samarbeid i skolen. Det foreligger mindre norsk forskning på feltet jeg har derfor også valgt engelskspråklig litteratur, for å belyse problemstillingen. En utfordring med internasjonal litteratur er i hvilken grad den kan relateres til det norske skolesystemet.

2.1 Attention Deficit/Hyperactivity Disorder – ADHD

ADHD er av de hyppigst forekommende nevrobiologiske utviklingsforstyrrelsene hos barn og unge, der kjernesymptomene er oppmerksomhetsvansker, hyperaktivitet og impulsivitet. Det er store forskjeller hos personer med denne diagnosen i forhold til hvordan diagnosen kommer til uttrykk og hvordan kjernesymptomene innvirker på fungering i hverdagen (Helsedirektoratet, 2014, s. 15). Symptomene på ADHD er mest synlige i skolealder da det stilles krav til å sitte stille, planlegge og gjennomføre oppgaver og regulere atferden i forhold til klassekamerater og voksne. Atferden er mest åpenbar, men vanskene kan også komme til uttrykk som lærevansker, dårlige resultater på skolen eller problemer i forhold til sosiale relasjoner. Symptomene avtar hos mange i ungdomsskolealder ved at hyperaktiviteten blir mindre merkbar, mens utfordringer knyttet til organisering i forhold til for eksempel skolearbeidet blir mer fremtredende (Helsedirektoratet, 2014, s. 19).

Oppmerksomhetsvanskene viser seg ofte som problemer med å holde fokus, og elevene blir lett avledet. De har vansker med å utføre oppgaver nøyaktig, holde seg til én oppgave over tid, de slurver og vegrer seg for mentale anstrengelser som for eksempel lekser (Zeiner, 2004, s. 32-34).

Impulsivitet fører til vansker med å bremse følelser, tanker og handlinger. I en skoleklasse kan disse elevene avbryte og forstyrre de andre elevene, samtidig som de har vanskeligheter med å vente på tur (Zeiner, 2004, s. 31-32).

Hyperaktivitet forbindes ofte med denne diagnosen, og kan være både motorisk og verbal. Den viser seg ofte ved mye prat, bevegelse, uro i kroppen og ved fikling. Hyperaktiviteten kommer mest til syne i miljøer der personen må konsentrere seg, være stille og ha

impulskontroll. Klasserommet kan være et miljø der denne vansken viser seg. Elevene snakker høyt og uavbrutt, kommenterer og beveger seg rundt i klasserommet. Det kan forekomme lengre perioder med normal aktivitet, spesielt når de utfører oppgaver som interesserer dem (Zeiner, 2004, s. 28-31).

Diagnosen ADHD er en medisinsk betegnelse, og den stilles ved hjelp av atferdskriterier som kartlegges gjennom testing, observasjon og foreldrenes erfaringer. For at diagnosen skal gis kreves det at visse betingelser er oppfylt. Disse betingelsene bestemmes hovedsakelig av Verdens helseorganisasjon (WHO) som har utarbeidet ICD (International Classification of Diseases), eller Amerikansk Psykiatrisk Forening som har utarbeidet DSM (Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders). I det amerikanske diagnosesystemet DSM deles ADHD inn i tre undergrupper, ut i fra hvordan symptomene kommer til uttrykk: hyperaktiv impulsiv type, kombinert type og uoppmerksom type. WHO har utarbeidet diagnosemanualen ICD (International Classification of Diseases and Related Health Problems), med strengere kriterier enn DSM. ICD klassifiserer HD (Hyperkinetisk forstyrrelse), der både hyperaktivitet, impulsivitet og oppmerksomhetssvikt må være til stede samtidig, dette tilsvarer «Kombinert type ADHD» i DSM-systemet (Helsedirektoratet, 2014). Felles for HD og ADHD er kjernesymptomene som er til stede og som gir nedsatt funksjon i det daglige. Symptomene må også ha vist seg i barnealder. Forskjellene mellom de to diagnosene ligger i antall symptomer som må være tilstede og hvordan personens funksjon påvirkes i hverdagen. DSM- kriteriene er mer fleksible, da kjernesymptomene kan forekomme hver for seg, noe som medfører at flere får diagnosen ADHD. ADHD uoppmerksom type er for eksempel ikke en undergruppe i ICD-systemet (Helsedirektoratet, 2014).

ICD er det offisielle diagnosesystemet i Norge, men ofte brukes DSM som utgangspunkt i pedagogisk og psykologisk forskning. Det er derfor blitt vanlig å bruke ADHD som diagnostisk betegnelse blant fagpersoner og andre (Helsedirektoratet, 2014). I henhold til litteraturen som er benyttet i denne studien, er det et flertall av forskningsartiklene som viser til DSM-systemet, derfor vil jeg videre i denne oppgaven benytte betegnelsen ADHD.

2.1.1 Komorbiditet

Det er anslått at rundt 70 prosent av alle med ADHD har minst én tilleggsvanske, eller komorbide vansker. De vanligste komorbide vansken blant barn og unge med ADHD er atferdsvansker, depresjon, angstlidelser, motoriske vansker, autistiske symptomer, tics og ulike lærevansker (Zeiner, 2004, s. 98).

Atferdsvansker er den tilleggsvansken som opptrer hyppigst sammen med ADHD i barne- og ungdomsskolealder. De gir seg uttrykk i form av sinneutbrudd, provoserende atferd, nærtagenhet, protester og opposisjon. Både genetiske faktorer og miljøfaktorer kan medføre atferdsvansker. Barn og unge med ADHD kan havne i en «ond sirkel» der slike vansker gir samspillsproblemer med jevnaldrende, foreldre og lærere (Webster-Stratton, Reid, & Beauchaine, 2011).

Elever med ADHD behøver som regel ekstra hjelp og tilrettelegging i skolen. Studier viser at minst en tredjedel har samtidige lærevansker. Barn med denne diagnosen er ofte underytere i skolefag på grunn av utfordringer i forhold til konsentrasjon rundt lærestoffet, noe som kan fremstå som lærevansker (Helsedirektoratet, 2014, s. 21).

Studier har vist at rundt 30-40 prosent av barn med ADHD har depresjon eller en angstlidelse. Angsten knyttes hos noen til usikkerhet og liten selvtillit rundt egne prestasjoner, men kan også forklares som et resultat av sosial isolasjon eller vanskeligheter i relasjoner med foreldre, lærere og autoriteter (Tsang et al., 2012).

2.1.2 Årsaksfaktorer

Årsakene til ADHD kan ikke forklares ut i fra enkeltfaktorer, da både genetiske og ikke-genetiske faktorer spiller inn over tid (Thapar, Cooper, Eyre, & Langley, 2013). Flere tvilling- og adopsjonsstudier viser at de genetiske faktorene betyr mye for utvikling av ADHD (Taylor & Sonuga-Barke, 2008). Biederman et al. (1992) fant at sjansen for å få ADHD hvis man hadde søsken med denne diagnosen er 32 prosent, mens hvis en av foreldrene har ADHD er sannsynligheten for at barnet skal få ADHD 57 prosent (Biederman et al., 1992). Blant ikke-genetiske årsaksfaktorer er mors bruk av tobakk, alkohol og narkotika i svangerskapet, lav fødselsvekt og stress fra mor under svangerskapet assosiert med utvikling av ADHD (Thapar et al., 2013).

De eksekutive funksjonene reguleres og styres fra hjernens frontallapper, og er hjernens mekanisme for selvregulering. Frontallappene har forbindelser til alle andre deler av hjernen og er viktige for hjernens funksjoner med hensyn til å planlegge og styre atferden vår. Ved ADHD er det svikt i denne mekanismen, noe som fører til svekket integrering av ulike hjernefunksjoner. Hjernens aktivitet er på bakgrunn av dette ikke optimal, noe som medfører symptomer som svikt i ulike kognitive funksjoner som planlegging, dømmekraft, problemløsning, utholdenhet, arbeidsminne, impuls kontroll og kognitiv fleksibilitet. Eksekutive funksjoner er avgjørende for om en person kan utnytte sine evner. Man antar at svikt i disse funksjonene er årsaken til at barn med ADHD faglig og sosialt sett blir hengende etter jevnaldrende oppover i skoleforløpet. Vanskene gir ulike uttrykk som at eleven lett lar seg distrahere, har nedsatt evne til å bedømme egne ferdigheter, har utfordringer med å tenke langsiktig og tankene blir kaotiske (Barkley, 2014).

Brown (2006) beskriver hvordan ADHD og de eksekutive funksjonene henger sammen. Han viser til en metafor der et symfoniorkester bestående av flinke musikanter er avhengig av en dyktig dirigent for å lykkes. En dårlig dirigent kan illustrere svikt i de eksekutive funksjonene. Hvis en dirigent ikke klarer å integrere og avpasse den enkelte musikers innsats i et orkester hjelper det lite om musikerne er dyktige. Slik er det med evnene til barn med ADHD også, de er til stede, men kommer ikke til uttrykk på grunn av en dårlig «dirigent».

2.1.3 Kjønnforskjeller

Som tidligere nevnt er det tre til seks ganger flere gutter enn jenter med ADHD (Zeiner, 2004, s. 45) Den store forskjellen av forekomst i de ulike studiene viser at gutter oftere har større samtidige atferdsproblemer. De er mer aggressive og utviser antisosial atferd, noe som ofte medfører raskere henvisning til hjelpeapparatet (Barkley, Murphy, & Fischer, 2010; Kopp, Rehnqvist, Pettersson, & Hellgren, 2005).

DuPaul, Jitendra, Tresco og Junod (2006) gjorde en studie på kjønnforskjeller i klasserommet hos barn med ADHD og fant i motsetning til Bauermeister et al. (2007) at jentene med denne diagnosen hadde større tendens til å tilfredsstillte kriteriene for ADHD uoppmerksom type, mens guttene hadde større tendens til å oppfylle kriteriene for ADHD kombinert type. Hovedkonklusjonen var at begge kjønn har utfordringer i skolen med det akademiske, atferdsmessige og sosiale. Dette er i tråd med Haugland og Tangen (2012) som

peker på at jenter og gutter har store utfordringer som kan knyttes til kjernesymptomene ved ADHD, selv om diagnosen kommer til uttrykk på forskjellige vis.

Farstad (2011) presiserer at ADHD er en felles diagnose for begge kjønn, men at den viser seg på ulike måter. Jentenes symptomer er annerledes enn guttenes og blir ofte feiltolket eller oversett (Farstad, 2011) Hyperaktiviteten hos jenter er mindre synlig enn hos gutter, da jenter er mer innadvendte og distanserte. Guttene har en mer fremtredende uro som viser seg som bevegelse over større arealer, mens jentene tukler og fikler. Typisk for noen jenter med ADHD er å være hyperverbale, mens guttene ofte er mer hyperaktive (Hoem, 2013).

Dette er i tråd med ulike meta-studier som viser kjønnsforskjeller ved ADHD. Gaub og Carlson (1997) og Gershon (2002) konkluderte i sine undersøkelser med at jenter har mindre forstyrrende atferd, men mer internaliserte vansker som depresjon og angst enn gutter med ADHD.

Andre studier av kjønnsforskjeller bekrefter dette og viser at atferdsvansker opptrer hyppigst hos gutter med ADHD, mens jenter med ADHD fremviser større psykiske plager (Skogli et al., 2013). Kopp et al. (2005) peker også på at angst og depresjon fremkommer oftere hos jenter med ADHD enn hos gutter med ADHD. Da jentene som regel ikke har de samme synlige symptomene på ADHD som gutter, diagnostiseres tilleggsvanskene først og ADHD'en kan bli underdiagnostisert. Bauermeister et al. (2007) fant at av barn og unge som var i kategorien ADHD uoppmerksom type, der hadde jentene mer angst enn guttene. Et annet funn var at jentene ikke hadde større tendens til ADHD uoppmerksom type enn guttene.

Greene med flere (2001) undersøkte jenter med ADHD med fokus på sosiale relasjoner. De konkluderte med at jenter har betydelige sosiale utfordringer sammenlignet med gutter og ADHD. Jentene opplever oftere å bli avvist av venner enn jevnaldrende gutter med ADHD. Vennerelasjonene er ofte ustabile og varer bare kort tid, da jenter med ADHD enten blir oppfattet som for kjedelige eller motsatt, de blir for intense. Denne undersøkelsen viser også at guttene har mer problemer med dårlig oppførsel i skolen enn jentene, mens jentene har større utfordringer når det kommer til fritidsaktiviteter (Greene et al., 2001). Mange barn med ADHD har vansker med å uttrykke seg verbalt, noe som kan være mer negativt for jenter enn for gutter i ulike sosiale sammenhenger. Gutter interagerer i større grad gjennom ulike typer aktiviteter der muntlige ferdigheter ikke er en forutsetning, mens jentenes samværsform er mer preget av samtaler (Nadeau et al., 2015).

Jenter er biologisk og nevrologisk ulike gutter, de har en annen sosial utvikling og uttrykker seg annerledes og oppdras i henhold til andre forventninger enn guttene. Jenter med ADHD har en annen atferd enn gutter med ADHD, og de vil møte andre utfordringer i det daglige. Foreldre, lærere og andre voksne som arbeider med jenter og ADHD, må ha kunnskap om kjønnsforskjellene for å kunne tilpasse hverdagen til jentene på ulike arenaer. (Nadeau et al., 2015, s. 10-17).

2.1.4 Jenter og ADHD

Cathleen Nadeau (2015) beskriver de ulike undergruppene av ADHD i forhold til jenter med denne diagnosen. Disse kan være nyttige for lærere og andre og ha kjennskap til, spesielt i forhold til å identifisere og gjenkjenne vansker jenter med ADHD kan ha (Nadeau et al., 2015).

I undergruppen hyperaktiv/impulsiv type, finner vi jentene som ligner mest på gutter med ADHD, og de er lette å identifisere med tanke på diagnosen. Jenter i denne gruppen kan oppleve kritikk fra omgivelsene, da deres atferd ikke er i henhold til forventede kjønnsroller. Hun er fysisk overaktiv, modig, høyrøstet, avbryter, krever ofte mye oppmerksomhet og er mindre preget av oppmerksomhetssvikt. Skolearbeidet er uorganisert og bærer preg av hastverk. Disse jentene sliter også ofte med sosiale relasjoner i forhold til jevnaldrende (Nadeau et al., 2015, s. 75-76).

Den kombinerte typen har alle symptomene: oppmerksomhetssvikt, hyperaktivitet og impulsivitet. Hun passer bedre inn i den forventede kjønnsrollen enn den hyperaktive/impulsive typen. Hun er mer hyper-verbal enn hyperaktiv, dette er jenta som må kommentere alt og som ikke klarer å stoppe og prate. Disse jentene kan ha problemer med å organisere tankene, de er rastløse, overreagerer og blir lett frustrerte. De er ofte glemsomme, uorganiserte og klarer ikke å konsentrere seg om en ting lenge av gangen. Flere av disse jentene gjør det dårlig på skolen, og kompenserer ofte med å være «supersosiale» (Nadeau et al., 2015, s. 76-77).

Det antas at de fleste jenter med ADHD finnes i kategorien uoppmerksom type. De har oppmerksomhetsforstyrrelser uten synlige tegn på hyperaktivitet eller impulsivitet. Det er i denne gruppen vi kanskje finner flest jenter med ADHD, men det antas at mørketallene er store i forhold underdiagnostisering av denne gruppen. De har ikke vansker som bryter med

normalatferd, slik de hyperaktive jentene som oftest har. Disse jentene er ofte umodne, underaktive, glemsomme og har oppmerksomhetsvansker. I skolen og ellers er dette de snille jentene, som oftest er de sjenerte og trives ikke med oppmerksomhet rundt seg selv. Vanskene kan bli store for disse jentene, men ikke for omgivelsene. Dette er jentene som har få venner på grunn av sin sære oppførsel og som ofte utsettes for mobbing. Forskning viser at i denne kategorien er det flere som sliter med tilleggsvansker som mindreverdighetskomplekser, de gråter mye, bedriver selvskading og bekymrer seg for det meste. På sikt øker sjansene for psykiatriske lidelser som angst og depresjon (Nadeau et al., 2015, s. 77-80).

De uoppmerksomme jentene med høy IQ skjuler vanskene de har med høy arbeidsinnsats i forhold til skolearbeidet. Jo smartere de er, jo lettere kommer de gjennom de første år på skolen uten å vise symptomer og læreren kan se gjennom fingrene i forhold til en noe «unormal» oppførsel. Utad kan de virke nervøse og overfokuserte på skolearbeidet. Hvis disse blir diagnostisert, noe de sjelden gjør, får de ofte behandling i voksenpsykiatrien for tilleggsvansker som følge av kompensasjon for underdiagnostisert ADHD (Nadeau et al., 2015, s. 80-82).

2.1.5 Underdiagnostisering

Barkley m.fl. (2010) påpeker at det er viktig å være klar over at kriteriene for ADHD er laget på bakgrunn av forskning på gutter. Guttene viser flere symptomer som er forenlige med ADHD, enn jenter. Samtidig er jentene som får diagnosen ADHD ofte veldig ulike jenter uten ADHD, det samme gjelder ikke for guttene (Barkley et al., 2010). Langlete (2004) viser til at jentene som har fått diagnosen ADHD, som oftest er de som viser de samme symptomene som gutter med ADHD. Mindre utagerende atferd hos jenter med ADHD fører til større utfordringer med å kjenne igjen symptomene, og resultatet er at de ikke får den hjelpen de behøver (Kopp, Kelly, & Gillberg, 2010; Rucklidge, 2010; Skogli et al., 2013).

Lærere som har kunnskap om ADHD oppdager oftere elever som bør utredes. Ved å identifisere diagnosen tidlig, kan tiltak iverksettes og utvikling av sekundære vansker hindres. Det er derfor avgjørende at lærerne vet hva de skal se etter (Ohan et al., 2008; Perold et al., 2010; Vereb & DiPerna, 2004).

Edvardsen (2005) og Kaarstein (2005) utførte to empiriske undersøkelser om jenter med ADHD og deres skoleerfaringer. Til sammen ble sju jenter mellom 12 og 17 år intervjuet der

begrepet skolelivskvalitet var hovedfokus. Alle informantene var fornøyde med å ha fått en utredning som førte til diagnostisering og deretter oppfølging. Jentene beskriver en mer positiv og ryddig skolehverdag i etterkant. Alle ønsket diagnostiseringen skulle skjedd tidligere i livet, noe som hadde gjort skolehverdagen enklere. Det at læreren kjenner deres diagnose gjør at han avsetter mer tid, er mer tålmodig og anerkjennende i situasjonen. Disse funnene kan relateres til Farstad og Tangens pilotprosjekt «Skravlebøtter» og «dagdrømmere» (2004), der målet var å se etter jenters symptombilde. Åtte jenter i alderen 7-17 år deltok i prosjektet, som blant annet viser til at jenter med ADHD ikke fanges opp av hjelpeapparatet i samme omfang som guttene, fordi jentenes vansker blir forklart som lærevansker, atferdsvansker eller emosjonelle vansker. Oppfølgingsstudien, Sånn er livet 7 år etter (2011), så på hvordan det gikk med jentene etter å ha fått diagnosen. Syv av åtte følte at ting endelig hadde falt på plass, og at en diagnose opplevdes positiv og opplysende for dem selv og for alle de impliserte (Farstad, 2011)

Quinn (2005) understreker at jenter med ADHD ofte blir feildiagnostiserte eller oversett, og som en konsekvens vil disse jentene kunne oppleve psykiske problemer senere i livet. Quinn hevder at ved å stille en tidlig og riktig diagnose kan ADHD behandles. Kunnskap om jentenes vanskebilde blant lærere og andre faginstanser, er da en forutsetning (Quinn, 2005).

2.2 Lærerens kunnskap om jenter og ADHD

Meld. St. 18 (2010-2011, s 138) refererer til dagens lærerutdanning, som tok opp sitt første kull i 2010. Lærerutdanningens oppgave er å gi studentene den nødvendige pedagogiske - og spesialpedagogiske kompetansen, slik at lærerne er bedre forberedt til å møte mangfoldet av elever.

Lærerne skal ha kunnskap om og ferdigheter i forebyggende arbeid, samt kompetanse til å identifisere behov og iverksette nødvendige tiltak slik at alle elever får et tilfredstillende læringsutbytte. Dette kan gjøres innenfor rammen av tilpasset opplæring, eller hvis nødvendig innenfor bestemmelsen om spesialundervisning.

Flere temaer innen spesialpedagogikk inngår i faget *pedagogikk og elevkunnskap* (PEL) men St. Meld. 18 (2010-2011) stiller spørsmål til hvor stor plass disse emnene egentlig har.

Dette er i tråd med rapporten fra Ekspertgruppen for spesialpedagogikk (2014, s. 14), en gruppe nedsatt av Kunnskapsdepartementet som har vurdert behovet for spesialpedagogisk kompetanse. Det anbefales at emner innen spesialpedagogikk, med fokus på tilpasset opplæring og tidlig innsats, må vektlegges sterkere i grunnskolelærerutdanningene. Ekspertgruppen foreslår at fag, fagdidaktikk og spesialpedagogiske emner bør integreres i alle fag, slik at det blir en tydeligere sammenheng. Det konkluderes med at det er et stort behov for spesialpedagogisk kompetanse på flere områder.

På den andre siden foreslår regjeringen å redusere innslaget av spesialpedagogikk i rammeplan for ny femårig lærerutdanning, og heller utdanne lærere med mer faglig tyngde på bekostning av emner innen spesialpedagogikk (Regjeringen, 2016).

Utdanningsdirektoratet (2006) poengterer i sin statusrapport at spesifikk kunnskap om ADHD endrer lærernes holdninger og forståelse overfor elever med denne diagnosen. Den peker samtidig på at man vet lite om hva slags kunnskap lærerne faktisk besitter. Forskning påpeker at lærerens spesifikke kompetanse om diagnosen ADHD er avgjørende for at disse elevene skal lykkes i skolen. Denne elevgruppen har ofte behov for ekstra tilrettelegging og hjelp i forhold til blant annet oppmerksomhetsvansker og atferdsregulering (Ohan et al., 2008; Perold et al., 2010; Vereb & DiPerna, 2004). Kopp, Kelly og Gillbergs studie fra 2010, påpeker også kunnskapens verdi og betydning for å kunne iverksette de rette tiltakene for jenter med ADHD. Lærere som ikke har kunnskap eller erfaring med disse jentene, kan ha problemer med å forstå og se deres behov (2010).

Quinn og Wigal (2004) har undersøkt kunnskapen hos lærere som har undervist elever med ADHD. Over 80 prosent av lærerne mente ADHD var mer vanlig hos gutter, samtidig sa 40 prosent at det var vanskeligere å kjenne igjen ADHD hos jenter enn hos gutter. Lærerne var av den oppfatningen at bråkete atferd var mest vanlig hos gutter med ADHD og at depresjon og uoppmerksomhet var mest vanlig hos jenter med den samme diagnosen. Over 50 prosent av lærerne sa at de hadde fått lite eller ingen undervisning i sin grunnskolelærerutdanning om ADHD (Quinn & Wigal, 2004).

2.2.1 Forholdet mellom tilpasset opplæring og spesialundervisning

Det grunnleggende i skolen for alle elever er læring, og skolens oppgave er å gi opplæring og ha ansvaret for at elevene lærer. Den største utfordringen er å møte mangfoldets ulike

forutsetninger for kunnskapstilegnelse (Hillel Lavian, 2015). For å sikre alle elevenes rett til læring skiller den norske opplæringsloven mellom ordinær undervisning og spesialundervisning (Opplæringsloven, 1998). Ifølge Opplæringsloven (1998) § 1-3 skal opplæringen *tilpassast evnene og føresetnadene hjå den enkelte eleven*. Alle elever har rett på tilpasset opplæring for å nå opplæringens mål uavhengig av forutsetninger. § 5-1 viser videre til at elever som ikke har eller ikke kan få *tilfredsstillende utbytte* av det ordinære opplæringstilbudet, har rett til spesialundervisning når de etter sakkyndig vurdering behøver dette. Spesialundervisning er etter loven en individuell rett der skoleeier har ansvaret for at eleven får den spesialundervisningen han har krav på.

Thygesen, Briseid, Tveit, Cameron og Bobo (2011) argumenterer for at spesialpedagogisk kompetanse i form av spesialundervisning er en forutsetning for en inkluderende skole og er nødvendig for å danne en god tilpasset opplæring for elever med særskilte behov. *For å kunne gi disse elevene tilfredsstillende opplæring fordres det en spisskompetanse utover det en kan forvente at allmennlærere kan gi* (Thygesen et al., 2011, s. 103).

Dette samsvarer med funn i doktoravhandlingen til Mjøs (2007) som viser til spesialpedagogens kompetanse og dens betydning for å realisere tilpasset opplæring i en inkluderende skole.

I motsetning ønsker man med Kunnskapsløftet (2006) å redusere omfanget av spesialundervisning og heller øke kvaliteten på den ordinære undervisningen i form av bedre tilpasset opplæring (Kunnskapsdepartementet, 2006). Dette er i tråd med Opheim, Grøgaard og Næss (2010) som i sin rapport hevder at økt vekt på tilpasset opplæring innen ordinær undervisning vil gi variert innhold og favne flere elever med ulike forutsetninger.

Effekten eller læringsutbytte av spesialundervisning har blitt vurdert i ulike undersøkelser, og flere studier viser at den har liten effekt. Samtidig kan være en utfordring å dokumentere effekten på grunn av faglige og materielle betingelser samt tildeling av ressurser. Enkelte studier viser også stor variasjon i elevens læringsutbytte innenfor samme skole (Nordahl & Hausstätter, 2010; Nordahl & Sunnevåg, 2008).

I motsetning fant Egelund og Tetler (2009) i en dansk undersøkelse av spesialundervisningens effekt, at flere faktorer ga gode resultater. De hevder at lærere med høy spesialpedagogisk kompetanse har en klar sammenheng med elevens positive resultater. Videre er tidlig innsats

nødvendig for å forebygge og redusere bruken av spesialundervisning. Bruk av assistent alene har negativ effekt på elevenes læringsutbytte (Egelund & Tetler, 2009). Dette er i tråd med artikkelen *Spesialundervisning og ordinær opplæring* av Haug (2015) der det vises til at betingelsene for læring er større når elever mottar spesialundervisning av spesialpedagoger enn når undervisningen gis av personale som ikke har denne kompetansen.

I Opplæringsloven (1998) stilles det ikke krav til hvilken utdanning den som gjennomfører spesialundervisning skal ha. Det er nok at kravet i § 10-1 er oppfylt, at den ansatte har relevant faglig - og pedagogisk kompetanse. Disse kravene fremkommer i forskriften til opplæringsloven, men kompetansekrav i forhold til spesialundervisning står det lite om. Det stilles ikke kompetansekrav til assistenter, siden de ikke kan ha hovedansvar for spesialundervisningen. På tross av dette utfører assistenter ofte en slik form for undervisning (Nordahl & Hausstätter, 2009).

Bele (2010) undersøkte i en studie kompetansenivået og kompetansebehovet ved 26 grunnskoler. Det ble funnet at 31 prosent av lærerne hadde formell kompetanse i spesialpedagogikk. Studien viste samtidig at rundt 50 prosent av lærerne i utvalget ga spesialundervisning, altså rundt 20 prosent underviste uten denne formelle kompetansen. Det blir et paradoks når et annet funn i studien viser at lærerne med spesialpedagogisk kompetanse er mer faglig trygge og selvsikre når de utfører spesialundervisning.

Tiltak i skolen skal bygge på likeverdig, inkluderende og tilpasset opplæring, i samsvar med enhetsskoletankegangen der skolen skal være for alle uansett utviklingsnivå. Denne ambisjonen er ikke alltid enkel å gjennomføre i praksis (Thygesen et al., 2011).

2.3 Faglig tilrettelegging for jenter med ADHD

Før tiltak iverksettes må læreren kjenne elevenes individuelle behov (Thygesen et al., 2011). Som tidligere vist og på bakgrunn av jenters ulike symptomer på ADHD, er det store individuelle forskjeller for hvordan diagnosen arter seg. Jentene har derfor behov for ulike tiltak i skolen og hjelpeapparatet, akkurat som gutter med den samme diagnosen.

I pilotprosjektet til Snildal og Torgunrud (2013) har målet vært å bedre elevene med ADHD sin skolehverdag. Ved å gi lærerne økt kunnskap om ADHD ønsket de å påvirke lærerens praksis. De trodde det var en nær sammenheng mellom lærerens holdninger til eleven og

kunnskapen de hadde om ADHD, og hvilke tiltak de ønsket å iverksette. Prosjektet ga indikasjoner på at: *Hvorvidt en elev med ADHD vil oppleve mestring eller mislykkes i skolen, påvirkes i stor grad av læreren. Hvordan en lærer forstår og forklarer vanskene, og hvilke tiltak som blir iverksatt er utslagsgivende for elevens fungering* (Snildal & Torgunrud, 2013, s. 5).

Rønhovde (2004, s. 206-207) viser til pedagogiske grunnprinsipper, der behovet for klarhet og struktur rundt tid, sted, personer og aktiviteter er en nødvendighet for å skape trygghet for elevene med ADHD. Eleven må vite *når* ting skal skje, *hvor* han skal være, *hvem* han skal være sammen med og *hva* som skal skje. Det presiseres videre at grunnregelen er at det kun bør endres på ett av disse forholdene om gangen.

Noen tiltak kan være relevante for én jente, men ikke for en annen, derfor har jeg valgt å gjengi generelle tiltak for jenter med ADHD som minimerer effekten av ADHD i skolen, beskrevet i Nadeau et al. (2015, s. 220-222).

- De fysiske omgivelsene rundt eleven kan påvirke læringen, og enkle tilpasninger kan bidra til å gjøre skolehverdagen lettere. Ved å plassere den skravlete jenta langt bort fra de elevene hun prater mest med øker sjansen for at hun kan konsentrere seg mer om skolearbeidet. Jenta med oppmerksomhetsforstyrrelser bør plasseres side om side med en velstrukturert klassekamerat, som hun kan spørre om hjelp hvis noe er usikkert.
- «Den uoppmerksomme typen» som ser ut som om hun dagdrømmer, har behov for at læreren prøver å fange hennes oppmerksomhet på en diskre måte uten å kritisere.
- Jentene sliter med det organisatoriske, og blir lett frustrerte. Ved å forenkle hverdagen deres i form av hjelp til å holde orden på bøker og løse ark, blir de ikke så lett distraheret. Et dobbelt sett med lærebøker vil være til stor hjelp. Det ene settet ligger alltid på skolen, mens det andre ligger hjemme.
- IKT-baserte tiltak kan lette situasjonen og øke motivasjonen for noen av jentene.
- Ettersom jenter med ADHD lett lar seg distrahere, kan det være vanskelig å hente frem riktige svar fra hukommelsen, ved skriftlige prøver. For å tilpasse opplæringen til

disse elevene kan tiltak som muntlig prøve, lengre tid eller sitte i et rom for seg selv, være metoder som motvirker distraksjon.

- For å motivere elevene i læringsarbeidet er det hensiktsmessig å knytte læringen opp mot elevens interesser og erfaringer. Tilpasse leksene i forhold til utholdenhet hos den enkelte elev.
- Store oppmerksomhetsvanskene kan blant annet gi konsekvenser som at jentene ikke fullfører de oppgavene de får. Dette kan komme av at de ikke ser slutten på arbeidet og derfor gir opp. Lærerne må motvirke dette ved å gi jentene korte og konkrete oppgaver, med en tydelig begynnelse og slutt
- Har eleven problemer med å organisere tankene sine kan det å arbeide på et grupperom med lærer, hjelpe med å redusere jentenes tankeflukt og dagdrømmer som kan påvirke konsentrasjonen negativt. Antall forstyrrende elementer reduseres kraftig med ene-undervisning på grupperom.
- Det å gi korte og klare beskjeder og ikke beskjeder som består av mange ulike instruksjoner, gir eleven mulighet til å huske.

2.4 Sosial kompetanse og sosial tilrettelegging for jenter med ADHD

Utfordringer i skolen for elever med ADHD kan i tillegg til faglige også være av ulik sosial art (Barkley, 2014).

I Kunnskapsløftets generelle del slås det fast at skolen i tillegg til å ha faglige mål også har mål om sosial og personlig utvikling. Videre i Prinsipper for opplæringen påpekes det at utvikling av sosial kompetanse innebærer at skolen legger til rette for at elevene får øve seg i ulike former for samhandling, problem- og konflikthåndtering. Utdanningsdirektoratet (2009) har laget en veileder for skolen med tittelen *Utvikling av sosial kompetanse*, der hovedfokuset er elevenes sosiale ferdigheter. Veilederen stiller seg kritisk til vektleggingen av sosial kompetanse i skolens plandokumenter, da dette arbeidet nedprioriteres i praksis i forhold til elevenes faglige kompetanse. Den poengterer at Kunnskapsløftet har som hensikt å utvikle hele mennesket, derfor må arbeidet med sosial kompetanse også prioriteres i hele grunnopplæringen (2009).

Garbarino (1985, s. 80) definerer sosial kompetanse som:

Et sett av ferdigheter og holdninger, motiver og evner som trengs for å mestre de viktige settinger som individer med rimelighet kan forventes å møte i det sosiale miljøet som de er en del av, samtidig som deres trivsel maksimeres og fremtidig utvikling fremmes.

God sosial utvikling hos barn medfører som oftest at de fungerer i interaksjon med både voksne og barn, noe som har stor betydning for deres utvikling generelt. God sosial kompetanse vil fremme relasjoner, føre til at barnet kan samarbeide og fungere i ulike sosiale settinger. Hvis barnet fungerer bra i relasjoner med jevnaldrende, indikerer det at barnet generelt fungerer godt sosialt. Evnen til å tolke andres sosiale signaler på en riktig måte og respondere på en hensiktsmessig måte, er en faktor som fremmer at andre barn aksepterer vedkommende (Gifford-Smith & Rabiner, 2004; Trentacosta & Fine, 2010). Voksenpersoner som har et nært forhold til barnet kan være gode forbilder i forhold til hvilken atferd som er sosialt akseptert (Tremblay, 2010; Webster-Stratton, 2005).

Forskning i den senere tid viser at barn med gode sosiale ferdigheter som kan inngå og beholde vennskap, presterer bedre faglig og har større trivsel enn de som viser til lavere sosial fungering (Bridgeland, Bruce, & Hariharan, 2013; Denham & Burton, 2003). Det er enklere for et barn og lære når det trives sosialt, dette er på bakgrunn av at barn lærer best i relasjon med andre (Pianta, 1999).

Sosial kompetanse er en grunnleggende forutsetning for at vi skal kunne forholde oss til andre mennesker. Når vi blir eldre stilles det høyere krav til slike ferdigheter. I ungdomsskolealder kan mangel på sosial kompetanse medføre lav sosial status i venneflokken (Lopez & DuBois, 2005).

Jenter med diagnosen ADHD har få venner, blir oftere avvist og blir utelatt i forhold til lek og sosiale aktiviteter. Utover dette risikerer jenter med ADHD å bli utsatt for mobbing (Grskovic & Zentall, 2010; Kopp et al., 2010). Rød Moen (2004) refererer til at omtrent halvparten av elever med denne diagnosen har store sosiale vansker, og en konsekvens er problemer med å etablere og vedlikeholde sosiale relasjoner. Dette er i tråd Greene et al. (2001) som fant at jenter med ADHD har betydelige svikt i mellommenneskelige relasjoner sammenlignet med jenter uten ADHD. Jenter med ADHD fungerer dårligere i skolen, sammen med jevnaldrende og i fritidsaktiviteter sammenlignet med de som ikke har denne diagnosen (Greene et al.,

2001). Flere studier viser at jenter med ADHD opplever mer avvising fra jevnaldrende enn det gutter med ADHD gjør (Gaub & Carlson, 1997).

Dette er i tråd med Langlete (2004) som viser til en rekke studier på 80-tallet som så på kjønnsforskjeller og relasjoner til jevnaldrende hos barn med ADHD. Et resultat var at jentene ofte blir avvist. Langlete presiserer at jenter er sosiale på en annen måte enn guttene, de er mer verbale. Den uoppmerksomme typen som er sjenert og passiv kommer ofte til kort og blir avvist av andre jenter. Disse jentene er ofte umodne og liker fortsatt å leke med yngre jenter, når klassevenninnene får andre interesser. De hyperaktive og impulsive jentene er høyrøstede, krever mye oppmerksomhet og er ofte urolige. De «bruker opp» vennskap. Årsaken til at jenter med ADHD kan komme i konflikter med jevnaldrende jenter, kan komme av svekkete sosiale ferdigheter (Langlete, 2004).

Grskovic og Zentalls (2010) studie viser til at jenter med ADHD er mer sinte, sta og lunefulle enn jenter uten ADHD. I tillegg har de mer skyldfølelse, lavere selvbilde og bekymrer seg mer. Videre påpeker de at jentene synes de selv har en mer uanstendig atferd enn jenter uten ADHD. Det er derfor viktig å hjelpe disse jentene ved og fokusere på positiv atferd i form av ulike tiltak. Sosiale aktiviteter virker som en beskyttende faktor. Slike tiltak fremmer dannelse av relasjoner, bygger positiv atferd og øker selvbildet (Grskovic & Zentall, 2010). Nussbaum (2012) påpeker også behovet for å hjelpe jenter med ADHD i forhold til sosial kompetanse i form av sosial ferdighetstrening.

ART (Aggression Replacement Training) er eksempel på et program som kan benyttes i grunnskolen. Det bygger på sosial læringsteori, der ideen er at mennesker lærer av sosial forsterkning og modellering. Programmet er spesielt utviklet for barn og unge som behøver strategier for å mestre aggresjon. Det er tre hoveddeler innenfor ART programmet: trening i sinnekontroll, ferdighetstrening og trening i moralsk resonnering. Til sammen skal de ulike delene forsterke barn og unges sosiale kompetanse og lære dem ulike sosiale ferdigheter som kan erstatte problematferd og/eller aggresjon (Nordahl, Gravrok, Knudsmoen, Larsen, & Rørnes, 2006).

2.4 Samarbeid og hjelpeapparat i skolen

Forskning på hvordan dagens skole er organisert viser at lærerens arbeidsmåte har gått fra å være «individuell» til nå å være «kollektiv». Tidligere var læreren mer ensom, han hadde «sin» klasse og «sine» elever. I dag er fokuset flyttet til «våre» eller en «vi – tankegang», dette har ført til at samarbeid har blitt mer nødvendig. En stor fordel med samarbeid er muligheten til å utnytte ressursene bedre. Flere personer jobber med de samme oppgavene, og arbeidsbyrden blir mindre på den enkelte (Bungum, Dahl, Gullikstad, Molden, & Rasmussen, 2002). Den «kollektive» arbeidsmåten og delingskulturen er sentral i forhold til lærerens kunnskap og elevenes læring. Lærersamarbeid kan medføre bedre tilpasset opplæring for alle elever også de som ikke får tilfredsstillende utbytte av ordinær undervisning (Haug & Bachmann, 2007).

Blant annet ser en dette i læreplanens generelle del, som har et eget punkt om lærersamarbeid: *Opplæringens personale skal også fungere i et fellesskap av kolleger som deler ansvaret for elevens utvikling...Den sammensatte lærerstab er en rikdom fordi lærere med ulik kompetanse kan utfylle hverandre både faglig og sosialt* (Kunnskapsdepartementet, 2006, s. 13). I prinsipp for opplæringen vektlegges også lærersamarbeid og kunnskapsdeling (s 34). Denne intensjonen omtales også i Stortingsmelding 20 (2012-2013, s. 158) her står det følgende *Selv om den enkelte lærer har en selvstendig rolle i opplæringen av elevene, er opplæring også et lagarbeid. Målene for skolens virksomhet kan ikke nås dersom skolen ikke mobiliserer de ansattes samlede kompetanse. Det stilles krav til faglig samarbeid. I et kollegialt felleskap vil ulik fagkompetanse og spesialisering hos lærere være en styrke.*

Dagens skolepolitiske føringer gjør det påkrevet å tenke helhetlig rundt elevens faglige og sosiale utvikling, spesielt for elever med særskilte behov, og samarbeid blir av flere nevnt som et viktig tiltak i dette arbeidet. Helhetsperspektivet forutsetter samarbeid både internt i skolen med blant annet andre lærere, spesialpedagog, helsesøster, ledelsen og eleven selv, og eksternt med andre hjelpeinstanser og foresatte (Glavin & Erdal, 2013; Roald, 2012).

Det vil si at samarbeidet rundt en elev foregår tverrfaglig (Buli-Holmberg & Ekeberg, 2011). Ekerberg og Holmberg (2011:208) definerer tverrfaglig samarbeid som *det samarbeidet som foregår mellom fagpersoner med ulik faglig utdanningsbakgrunn*. Glavin og Erdal (2013) legger til at for å få til et godt samarbeid er det viktig å ha en felles forståelse av elevens

utfordringer og aktørene må jobbe mot et felles mål. Det handler om å anvende kompetansen til de ulike yrkesgruppene, til barnets beste. De viser til at et slikt samarbeid fungerer som en faglig støtte for alle som er med i samarbeidet. Det er nødvendig for å sikre tidlig innsats og ivaretar helhetsperspektivet slik at hensiktsmessige tiltak for eleven som sliter kan settes inn.

I Stortingsmelding 18 (2010-2011, s. 12) *Læring og fellesskap* er «samarbeid og samordning – bedre gjennomføring» foreslått som en av tre strategier for å nå målet om tidlig innsats og for å bedre opplæringstilbudet til barn og unge med spesielle behov...*skolen skal ha god tilgang til helhetlig spesialpedagogisk støtte...* I skolen vil det være både spesialpedagoger og lærere som har denne kompetansen, men det er nødvendig med et samarbeid med eksterne instanser som pedagogisk psykologisk tjeneste (PPT) og barne- og ungdomspsykiatrisk avdeling (BUP) (Kunnskapsdepartementet, 2011). PPTs hovedoppgave er beskrevet i Opplæringsloven 5-6 skal *hjelp skolen i arbeidet med kompetanseutvikling og organisasjonsutvikling for å leggje opplæringa betre til rette for elevar med særlege behov. Den pedagogisk-psykologiske tenesta skal sørgje for at det blir utarbeidd sakkunnig vurdering der lova krev det.* Meld. St. 18 (2010-2011, s. 91-93) beskriver departementets ønsker overfor PPT. Tjenesten skal sammen med øvrig hjelpeapparat være mer tilgjengelig for brukeren. Videre skal de bidra til helhetstenkning rundt eleven. De skal være en viktig veileder og kompetanselever til skolen. Tjenesten skal bistå skolen å sikre at alle elever med særskilte behov får ta del i utviklings- og læringsprosesser.

Arbeidet med elever som har spesielle behov forutsetter samarbeid med hjelpeapparatet utenfor skolen, og deres felles mål er vanskelig å oppnå hvis de ulike instansene ikke jobber sammen. Ansvarsgrupper er et samarbeidsforum der forskjellige fagfolk arbeider med enkeltelever, de samles flere ganger per år, der målet er å sikre et helhetlig og tverrfaglig tilbud. Aktuelle deltakere i en ansvarsgruppe er skolen, PPT, BUP, foresatte og noen ganger eleven selv (Buli-Holmberg & Ekeberg, 2011). Dette er i tråd med anbefalingene fra Utdanningsdirektoratet som tilråder at ulike instanser samarbeider om hensiktsmessige tiltak rundt elever med ADHD. Rapporten sier videre at vi står overfor store utfordringer i forhold til å koordinere den hjelpen som skal gis til barn med ADHD, fra de ulike instansene. De har ulike oppgaver i forhold til diagnosegruppen og man kan risikere at helhetsperspektivet blir borte, derfor er det svært viktig med tverrfaglig samarbeid som verktøy når skolen skal jobbe med elever med ADHD (Utdanningsdirektoratet, 2006) .

Farstad og Tangens (2004) rapport «Skravlebøtter» og «dagdrømmere» fremhever skolens samarbeid med hjemmet. Den poengterer at et slikt samarbeid er en fremmede faktor i forhold til større forutsigbarhet i skolehverdagen for jenter med ADHD. Samtidig blir både lærer og foresatte oppdatert på det som foregår på den andres arena (2004). Rød Moen (2004) og Bjercke (2004) legger begge vekt på et tett samarbeid med hjemmet, som bør bygge på tillit og enighet om tiltak rundt eleven. Foreldrene spiller en viktig rolle da de sitter inne med den største kunnskapen om barnet sitt. Det å tilegne seg kunnskap om hjemmets erfaringer i forhold til hva som fungerer, er til stor nytte for skolen, og gagnar eleven i forhold til tilrettelegging.

3Metode

I denne delen gjør jeg rede for studiens vitenskapsteoretiske - og metodiske tilnærming, samt hvilke metodiske og etiske refleksjoner som ligger til grunn for besvarelsen av studiens problemstilling.

Studiens hensikt og valg av problemstilling er avgjørende for forskningsdesign og metodevalg, det vil si forskerens valg av strategi for å få svar på problemstillingen. Forskningsdesignet beskriver hvordan jeg har tenkt å utføre mitt prosjekt i forhold til hva som er tema for studien, hvilket utvalg som er aktuelt, hvor jeg skal hente informantene fra og hvordan jeg skal innhente empirien (Thagaard, 2013). Kalleberg og Holter (2007, s. 26) beskriver et forskningsdesign slik: *et kart som kan hjelpe oss med å finne veien fra der vi er (spørsmålene), til dit vi ønsker å komme (svarene)*.

Jeg har valgt en kvalitativ forskningstilnærming for å innhente empiri på feltet « jenter og ADHD» sett fra lærerperspektivet. Jeg ønsket lærernes subjektive fortellinger om hvordan de oppfatter at disse jentene blir ivaretatt i skolen. Kvalitative forskningsmetoder er egnet til å utforske sosiale fenomener i deres naturlige sammenheng, og kan gjennomføres på mange ulike måter. Målet er å få en dypere forståelse for hvordan mennesker fortolker og forstår sin hverdag. I kvalitative studier der det er nær kontakt mellom forsker og informant, gir denne tilnærmingen et godt utgangspunkt for å innhente kunnskap, refleksjoner og opplevelser rundt et bestemt fenomen (Dalen, 2011; Grbich, 2013; Johannessen, Tufte, & Christoffersen, 2010; Kvale & Brinkmann, 2009; Thagaard, 2013). Den kvalitative tradisjonen legger blant annet to viktige analytiske vitenskapsteoretiske tilnærminger til grunn, fenomenologien for å forstå og hermeneutikken med henblikk på fortolkning av fenomener (Dalen, 2011; Kvale & Brinkmann, 2009).

3.1 Vitenskapsteoretisk perspektiv

Forskerens vitenskapsteoretiske perspektiv har betydning for hva han eller hun ønsker kunnskap om og er et utgangspunkt for forståelsesutviklingen (Thagaard, 2013).

Problemstillingen tar utgangspunkt i hvordan læreren opplever at jenter med ADHD ivaretas i grunnskolen og ønsket er å gå i dybden på dette temaet.

3.1.1 En analytisk tilnærming - Fenomenologiske og hermeneutiske perspektiver

Studiens vitenskapsteoretiske perspektiv knytter seg opp mot både fenomenologi og mot en hermeneutisk fortolkningsprosess. Et fenomenologisk perspektiv handler om balansegangen mellom det å unngå fordomsfulle holdninger og samtidig være en interagerende part i forskningssituasjonen. Hensikten er å frembringe informantens beskrivelser, slik de faktisk fremstår. Et av formålene med denne oppgaven er å få frem lærernes historier og erfaringer slik de oppleves for dem. I slike design analyserer forskeren innholdet i innsamlet data, fortolker materialet og har et ønske om å forstå den dypere meningen med folks tanker (Johannessen et al., 2010; Kvale & Brinkmann, 2009; Thagaard, 2013). Forskere som er fenomenologisk orienterte beskriver de felles erfaringer som informantene har, som igjen danner grunnlaget for utvikling av forskerens generelle forståelse av fenomenet som studeres (Thagaard, 2013). En forsker som arbeider kvalitativt vil aldri innta en helt objektiv rolle og kan heller ikke helt unngå å påvirke forskningen, da forskeren selv er et instrument i prosessen (Kvale & Brinkmann, 2009).

Forskerens forforståelse handler om hvilke forutinntatte holdninger han bringer med seg inn i studien, og dette vil kunne påvirke hva forskeren vektlegger og hvordan empirien tolkes. Vi farges alle av det samfunnet vi er en del av, og dette danner premisser for den forståelsen forskeren oppnår (Dalen, 2011; Hammersley & Atkinson, 2004). *All forståelse forutsetter eller bygger på en eller annen form for forforståelse...enhver tolkning forutgår av visse forventninger eller forutfattede meninger* (Widerberg, 2001, s. 24). Det fenomenologiske prinsippet om at fenomener bør så godt det lar seg gjøre studeres uten forutinntatte holdninger, har bidratt til å øke min bevissthet rundt hvilke fordommer jeg bringer med meg inn i forskningsfeltet.

Min forforståelse i denne studien, er dannet på bakgrunn av en teoretisk orientering på feltet i form av faglitteratur og forskning. Jeg tror at jenter ofte blir misforstått og ikke får den

hjelpen de har behov for. Jeg mener det kan være sannsynlig at noe av årsaken til at færre jenter enn gutter får diagnosen ADHD, er at det er mindre kunnskap om jenter og ADHD blant fagfolk. Jeg hadde ingen egne erfaringer med jenter og ADHD utover det jeg hadde lest i forkant av studien. I følge blant annet Dalen (2011) kan dette ha påvirket mine tolkninger av data og hvilke data jeg har valgt å presentere. En annen forsker med et annet utgangspunkt ville hatt andre forutsetninger og ville oppnådd en annen forståelse.

I denne studien har jeg benyttet hermeneutiske prinsipper i fortolkningen av datamaterialet. Som forsker hadde jeg med meg forutinntatte holdninger, en forståelse av helheten, inn i prosjektet, om hvordan jenter med ADHD ble ivaretatt i skolen. Gjennom å studere de ulike delene av innsamlet empiri opp i mot relevant teori, har jeg utviklet ny innsikt. utfordringen ble å starte med «blanke ark», jeg skulle ikke bare se det åpenbare, men også prøve å forstå den bakenforliggende og dypere meningen i lærernes beretninger.

Hermeneutikk er læren om tolkning, fortolkningskunst, og i et hermeneutisk perspektiv stilles det spørsmål ved hvordan vi kan oppnå en helhetlig forståelse av meningsfulle fenomener. Hovedhensikten er å oppnå gyldig og allmenn kunnskap av hva et utsagn eller en tekst betyr for å forstå et individ eller et fenomen. (Bondevik & Bostad, 2006; Kvale & Brinkmann, 2009; Thagaard, 2013). Data som blir innsamlet gjennom intervju må fortolkes, og vil påvirke forskerens forståelse av fenomenet. Fenomen kan forstås og tolkes på ulike måter, og ut i fra hermeneutisk ståsted knyttes det ingen absolutt sannhet til de fenomenene som undersøkes (Thagaard, 2013). Anthony Giddens (1987) bruker begrepet den «dobbelt hermeneutikk». Han hevder at forskeren må forholde seg til en virkelighet som allerede er fortolket av dem som deltar i den samme virkeligheten, det vil si at forståelsen av noe er ulik fra person til person. I denne studien har jeg intervjuet seks lærere om deres opplevelser og erfaringer i forhold til å ha jenter med ADHD som elever. Det er viktig ikke å glemme at informantenes svar også er fortolkninger, samtidig som når jeg analyserte de transkriberte tekstene, fortolket jeg igjen deres fortolkninger.

Forskningsprosessen og feltet som studeres, er meningssammenhenger, og for å forstå slike sammenhenger er hermeneutisk spiral et sentralt begrep. Den beskriver fortolkningsprosessen som en stadig bevegelsen mellom forforståelse, fortolkning og ny innsikt. Den hermeneutiske spiral illustrerer at det ikke er noen start eller slutt for tolkningen, men en stadig rundgang mellom deler og helhet, som er med på å utvikle den hermeneutiske tolkningen. De ulike

delene studeres og forståelsen av helheten justeres underveis (Bondevik & Bostad, 2006; Dalen, 2011; Kalleberg & Holter, 2007).

3.2 Det kvalitative intervjuet som metode

I tråd med studiens fenomenologiske- hermeneutiske perspektiv har fokuset på lærernes subjektive opplevelser og fortolkninger vært et sentralt utgangspunkt for valg av metode, i forhold til å fremskaffe empiri. Målet er å skape en felles forståelse mellom meg som forsker og den enkelte informants livsverden (Kvale & Brinkmann, 2009). *Det kvalitative intervjuet er spesielt godt egnet for å få innsikt i informantenes egne erfaringer, tanker og følelser* (Dalen, 2011, s. 13).

Kjennetegn ved kvalitativt intervju er interaksjon mellom to parter om et tema av felles interesse, der forskeren kontrollerer samtalen og har et ønske om å forstå. Kvalitativt intervju defineres som en profesjonell samtale som har en hverdagslig samtaleform. Forskeren velger på forhånd ut tema som skal være i fokus og kunnskapen oppstår i samspillet mellom intervjuer og informant. (Dalen, 2011; Kvale & Brinkmann, 2009). Det finnes ulike måter å gjennomføre intervjuer på innenfor kvalitativ metode. Det blir ofte satt en grense mellom strukturerte, semistrukturerte og ustrukturerte intervjuer. Forskjellen er i hovedsak hvordan intervjuene er forberedt, og hvilken informasjon man ønsker. Semistrukturerte intervjuer gir forskeren større mulighet til å sammenligne funnene enn ustrukturerte intervjuer. En annen fordel ved et semistrukturert intervju, i motsetning til et strukturert, er at forskeren kan avdekke og undersøke nye ting underveis gjennom hele forskningsprosessen fordi det er lagt opp til en viss grad av fleksibilitet. Meningsinnholdet blir mer nyansert i et semistrukturert intervju enn ved mer strukturerte intervjuformer (Kvale & Brinkmann, 2009).

Jeg hadde til hensikt i min studie å benytte en delvis strukturert tilnærming, et semistrukturert livsverdenintervju, som kjennetegnes ved at det er fleksibelt men baserer seg på en lukket grunnstruktur med en intervjuguide som overordnet utgangspunkt. En intervjuguide omfatter de sentrale temaer og spørsmål som til sammen skal dekke de viktigste områdene studien skal belyse. Temaene er bestemt på forhånd, men rekkefølgen på spørsmålene kan endres underveis og det er rom for å komme med oppfølgingsspørsmål. På den måten kan forskeren følge informantens fortelling, og samtidig se til at de ulike temaene blir diskutert i løpet av intervjuet. Forskeren skal også være åpen for at informanten kan ta opp temaer som ikke ble

planlagt i forkant (Dalen, 2011; Kvale & Brinkmann, 2009). Kvale og Brinkmann (2009:325) definerer et semistrukturert livsverdenintervju som *...en planlagt og fleksibel samtale som har som formål å innhente beskrivelser av intervjupersonens livsverden med henblikk på fortolkning av meningen med de fenomener som blir beskrevet..*

En vanlig kritikk av kvalitative metoder er at de ikke er tilstrekkelig vitenskapelige. Innvendingene knyttes til troverdigheten til empiri og konklusjoner og at slike metoder er for subjektive. En slik kritikk fremstår gjerne på bakgrunn av kvalitative studiers kontekstavhengighet og at de sosiale fenomenene som studeres stadig er i endring. På bakgrunn av intervjusituasjonens natur understrekes viktigheten av å være bevisst sin egen forforståelse. Nærheten som oppstår mellom intervjuer og informant, vil påvirke kunnskapen som blir skapt. Fordelen med kvalitative metoder er at de bidrar med mangfoldig, nyansert og unik kunnskap. Påliteligheten og refleksiviteten sikres ved at det stilles andre krav i kvalitative forskningsmetoder, enn i kvantitative metoder (Thagaard, 2013).

3.3 Utforming og strukturering av intervjuguiden

En godt gjennomarbeidet intervjuguide er avgjørende for selve intervjuet og innhenting av empiri (Dalen, 2011; Kvale & Brinkmann, 2009; Maxwell, 2013). Intervjuguiden ble utformet i tråd med valgte metodes hensikt (se vedlegg 1). Spørsmålene bør stilles i forhold til temaene vi ønsker opplysning om, samtidig må de være av en slik karakter at informanten innbys til refleksjon (Thagaard, 2013). Rubin & Rubin (2011) beskriver ulike spørsmål i en intervjuguide. *Hovedspørsmålene* sikrer at sentrale temaer blir besvart.

Oppfølgingsspørsmålene har til hensikt å utdype eller gi detaljerte beskrivelser. *Prober* skaper driv i intervjuet. Dette kan være små kommentarer, et smil eller nikk for å oppmuntre informanten til å fortsette og snakke. Samtidig signaliserer forskeren sin interesse for det informanten forteller.

Dalen (2011) beskriver «Traktprinsippet», som går ut på å utforme intervjuguiden etter et visst mønster. De første spørsmålene bør gi en «myk» start, der målet er å utvikle et tillitsforhold mellom forsker og informant og skape en god atmosfære. Dette tok jeg hensyn til, og i de første spørsmålene fikk informanten fortelle om hvor mange elever med ADHD de hadde hatt, og hvilket forhold de hadde hatt til disse. Dette er i tråd med Thagaard (2009) som

hevder at det er viktig å la informantene få fortelle om seg selv og sin bakgrunn, da dette kan skape tillit i intervjusituasjonen.

Det neste steget er å dreie spørsmålene mot sentrale temaer (Dalen, 2011). Jeg valgte å strukturere intervjuguiden rundt tre fokusområder, der forskningsspørsmålene var utgangspunktet. Jeg ønsket at de ulike temaene med ulike underspørsmål skulle gi rom for refleksjon og detaljerte beskrivelser. Dette er i tråd med Silvermann (2011) som hevder forskeren må stille åpne spørsmål for å få informantens autentiske beskrivelser.

I tillegg til de formulerte spørsmålene, var det også behov for oppfølgingsspørsmål som kunne gi ytterligere utdypning av svarene. I intervjuets avslutning må «trakten» igjen åpnes, og spørsmålene blir mer generelle (Dalen, 2011, s. 26) Avslutningsvis åpnet jeg for at lærerne kunne utdype eller legge til noe i forhold til temaet, for å sikre at de fikk frem det de ønsket. De fleste fokuserte her på hva de selv anså som særlig viktig i forhold til de temaene vi allerede hadde vært gjennom. Dette var nyttig for meg for å finne essensen i det videre arbeidet. En strategi under intervjuene var å ikke bryte inn selv om det ble en pause i informantens beretning. Dette for å invitere dem til å fortsette, og dermed komme med fyldigere svar.

Intervjuguiden ble testet i et pilotintervju i forhold til utforming av spørsmål, om det tekniske utstyret fungerte og hvordan jeg fremsto som intervjuer. En medstudent gav konstruktiv kritikk og noen av spørsmålene ble omformulert da de var noe uklare. Jeg gjorde nyttige refleksjoner rundt spørsmålene, egen rolle i intervjusituasjonen og forventninger til intervjuene.

3.4 Utvalg av informanter

Valg av informanter er avgjørende i all samfunnsforskning, og i kvalitative studier er det avgjørende at utvalget egner seg til å besvare problemstillingen. Det kvalitative intervjuet kjennetegnes ved at forskeren ønsker å hente ut en større mengde empiri, samtidig som antall intervjuobjekter begrenser seg. Innen kvalitativ forskning er man opptatt av «tykke» beskrivelser, og derfor bør ikke utvalget være større enn at det er mulig å gjennomføre dybdeintervjuer. Materialet man sitter igjen med må ikke være for stort, men må samtidig være av tilfredsstillende kvalitet og danne grunnlag for analyse og tolkning. Utvalget vil ha

mye å si for gyldigheten av funn og bidrar til at studien utforsker det den har tenkt og utforske (Dalen, 2011; Kvale & Brinkmann, 2009; Thagaard, 2013).

Med utgangspunkt i studiens problemstilling, hadde jeg som mål å benytte et strategisk utvalg. Det vil si et utvalg som har kvalifikasjoner eller egenskaper som er strategiske i forhold til problemstillingen. Det neste var å finne personer fra målgruppen som ønsker å delta i studien, dette kalles et tilgjengelighetsutvalg (Johannessen et al., 2010; Thagaard, 2013). *Utvalget er strategisk ved at deltakerne representerer egenskaper som er relevante for vår problemstilling, og fremgangsmåten for å velge ut deltakere er basert på at de er tilgjengelige for forskeren* (Thagaard, 2013, s. 61).

I forhold til tidsperspektivet og min studie, hadde jeg et ønske om å intervju fire til seks lærere i ungdomsskolen, som er eller hadde vært lærer for jenter med ADHD. Jeg erfarte at det å rekruttere informanter var en stor utfordring. Widerberg (2001) beskriver et kvalitativt forskningsprosjekt og forteller om utfordringer i forhold til å skaffe ønskede informanter. Hun påpeker at sjelden blir det slik man opprinnelig hadde tenkt seg (Widerberg, 2001, s. 62).

I all forskning er forskere avhengig av å få tilgang til det forskningsfeltet som skal studeres. I forhold til min studie valgte jeg først og rette en formell henvendelse til rektorer på ulike ungdomsskoler i nærmiljøet. Rektorene på de forskjellige skolene skulle fungere som «portvakter» eller «døråpner» og ha betydning for min tilgang på intervjuobjekter (Dalen, 2011; Hammersley & Atkinson, 2004). Det første jeg gjorde var å sende en forespørsel via e-post (se vedlegg 2) til ulike ungdomsskoler ved rektor, ingen responderte. Deretter forsøkte jeg å benytte Facebook og Spesialpedagogisk forum som mulig «døråpner» (se vedlegg 3), noe som resulterte i svar fra én informant.

Snøballmetoden innebærer at forskeren rekrutterer personer med egenskaper som passer til de bestemte utvalgs-kriteriene, og deretter ber personen om navn på andre med tilsvarende egenskaper (Johannessen et al., 2010; Thagaard, 2013). De neste fem informantene kom på plass via en tidligere praksislærer, en medstudent og en venninne som jobber i skolen. Mitt empirigrunnlag endte til slutt opp med seks informanter som kom fra både barneskolen og ungdomsskolen, og jeg måtte endre problemstillingen til å gjelde lærere i hele grunnskolen.

Informantene hadde ulik fartstid i skolen, men samtlige var svært engasjerte i denne elevgruppen og hadde mange tanker rundt hvordan jentene har det i skolehverdagen.

3.5 Gjennomføring av intervjuene

Intervjuene ble gjennomført på lærernes arbeidsplass, noe samtlige informanter ønsket. Jeg startet hvert intervju med å presentere meg selv og prosjektet. Før intervjuet startet gikk vi gjennom samtykkeerklæringen som også inneholdt informasjon om studien, og informantene signerte (se vedlegg 4).

Under intervjuet benyttet jeg mobiltelefonen som lydopptaker, informantene ga tillatelse til dette. Jeg valgte å ikke ta notater under intervjuet. Kontakten mellom intervjuer og informant kan bli redusert dersom fokuset flyttes til notatene (Thagaard, 2013). Umiddelbart etter intervjuet gjorde jeg notater i forhold til hvordan jeg syntes intervjuet hadde forløpt, følelsesmessig engasjement hos informanten, manglende empiri og annet som kunne være til hjelp i det videre arbeidet med studien. Intervjuene varierte i lengde, og det virket som om lærerne som var mest følelsesmessig engasjert i jentene med ADHD, hadde mest på hjertet. Noe av lærerne var mer teoretisk orienterte, og gav korte og konsise svar. Alle informantene hadde satt av god tid til intervjuet, så tidsfaktoren var ingen hindring.

Alle ga uttrykk for at min problemstilling var aktuell. Jeg fikk ikke inntrykk av at informantene følte de måtte delta i min studie, men jeg fikk heller en opplevelse av at dette var noe de ønsket og hadde interesse for.

Jeg transkriberte intervjuene samme dag, og la inn i teksten eventuelle nonverbale uttrykk og andre forhold som ikke kunne fremkomme på en lydfil. Alle intervjuene ble transkribert på bokmål, selv om informantene var fra andre nordiske land eller pratet dialekt, for ikke å avsløre informantenes identitet. Jeg fokuserte på at meningsinnholdet skulle være mest mulig uendret.

3.6 Analyse og bearbeiding av datamaterialet

I fenomenologiske design leser forskeren fremkommet data fortolkende og har et ønske om å skjønne den dypere meningen med menneskers tanker. Det hermeneutiske perspektivet tilsier at forskerens fokus skal veksle mellom informantens fortelling og egen fortolkning. Forskeren og informanten forstår begge fenomenet ut i fra sine forutsetninger og sin forforståelse. Det

vil si at et fenomen kan tolkes på mer enn en måte, og det finnes derfor ingen absolutt sannhet (Dalen, 2011; Thagaard, 2013).

Utfordringen i kvalitativ analyse er å få noe betydningsfullt og oversiktlig ut av et stort datamateriale, og løfte det til et mer fortolkende nivå. Det første jeg som forsker må gjøre er å danne meg et helhetsinntrykk av det transkriberte intervjuet, og finne frem til meningsbærende temaer og elementer. I neste fase skal jeg redusere og organisere datamaterialet, slik at det blir håndterbart, og danner grunnlag for utvikling av en dypere mening om fenomenet som studeres. Ofte omtales denne prosessen som koding, dette er verktøyet som benyttes for å organisere de meningsfulle delene i materialet (Dalen, 2011; Johannessen et al., 2010). Kvale og Brinkmann (2009) hevder det skjer en meningsfortetting ved at forskeren komprimerer informantens uttalelser. Fasen deretter har kodingen som utgangspunkt og innebærer å utvikle mer abstrakte kategorier, og kan ofte være begrepsstyrt. Dataene grupperes i mer egnede kategorier, kategoribasert inndeling, slik at de gir grunnlag for forståelse på et mer fortolkende – og teoretisk nivå. Her sorteres datamaterialet for å se etter likheter og forskjeller i informantenes utsagn og forskeren leter etter mønstre og ulike sammenhenger (Dalen, 2011; Johannessen et al., 2010).

Da alle seks intervjuene var transkribert, leste jeg tekstene flere ganger og merket av aktuelle sitat og interessante avsnitt, der målet var å finne meningsinnholdet i datamaterialet. Jeg utelukket informasjon som ikke berørte problemstillingen. I denne fasen komprimerte jeg også enkelte uttalelser, det skjedde en meningsfortetting. Deretter reduserte og kategoriserte jeg datamaterialet ved å lage et helt nytt dokument som beskrev forskjeller og samsvar i uttalelsene til informantene. Intervjuguiden ble brukt som utgangspunkt for kategoriseringen. De ulike kategoriene har dannet grunnlaget for inndelingen av teori-, funn- og drøftingskapittelet.

3.7 Studiens kvalitet

Et hovedmål med all forskning er å etablere kvalitet eller sannhetsverdi i forskningsarbeidet, og frembringe gyldig kunnskap i forhold til problemstillingen. Samtidig må studiens design være troverdig i forhold til innsamlet data (Dalen, 2011; Grbich, 2013; Johannessen et al., 2010). I utgangspunktet er kvalitetsbegrepene validitet og reliabilitet forbundet med det kvantitative paradigmet, men brukes også innen kvalitativ tradisjon, der de defineres på en litt

annen måte (Dalen, 2011; Johannessen et al., 2010). Videre skal jeg utdype begrepene validitet og reliabilitet og knytte disse opp mot min egen studie.

3.7.1 Validitet

En studies validitet handler blant annet om hvor gyldige tolkningene som fremkommer av dataene er, og hvorvidt metoden er egnet til å måle det den skal måle. Posisjonering i relasjon til feltet som studeres, har betydning for forskerens tolkninger og forståelsen forskeren utvikler gjennom prosjektet (Thagaard, 2013). I forskningssammenheng vil validiteten være avgjørende for om resultatet kan vurderes som troverdig. Høy validitet tilsier at dataene svarer til forskerens intensjoner, mens lav validitet gjelder når undersøkelsesopplegget undersøker noe annet enn det problemstillingen tilsier (Johannessen et al., 2010; Thagaard, 2013). Kvale og Brinkmann (2009) påpeker at forskeren må ta stilling til validiteten helt i fra tema blir bestemt til endt studie. De beskriver validering i syv stadier: Tematisering, planlegging, intervjuing, transkribering, analysering, validering og rapportering (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 253-254).

Som utgangspunkt for å vurdere validiteten i min studie har jeg valgt å benytte Maxwells (1992) fem validiseringskriterier for kvalitativ forskning. Kategoriene som omtales er deskriptiv validitet, tolkningsvaliditet, teoretisk validitet, generaliseringsvaliditet og evalueringsvaliditet.

Det første kriteriet, deskriptiv validitet, er en redegjørelse for hvordan forskeren har innhentet data, og hvordan det er lagt til rette for tolkning og analyse. Det skal ikke være tvil om at det som blir beskrevet er i tråd med det informanten har uttalt. For å sikre denne formen for validitet må metoden som er benyttet og resultatene beskrives så nøyaktig som mulig. Ved å ta intervjuet opp på lydfil og deretter transkribere, er dette med på å sikre at både analyse og fortolkninger blir så nøyaktige som mulig. En annen måte å sikre den deskriptive validiteten på er å ta utgangspunkt i relevant teori, for å utarbeide intervjuguiden og dens ulike temaer, slik at informasjon blir innhentet i henhold til problemstillingen. De «gode» spørsmålene, der informantene kan komme med fyldige beskrivelser, er også med på å styrke den deskriptive validiteten i datamaterialet (Dalen, 2011; Maxwell, 1992).

Da jeg utarbeidet min intervjuguide var jeg opptatt av at spørsmålene var åpne slik at informanten kunne gi innholdsrike og reflekterte svar. Samtlige intervjuer ble tatt opp på

lydfil, med god kvalitet. Et slikt opptak sikrer ikke at kroppsspråk og ansiktsuttrykk fanges opp, derfor tok jeg i etterkant av intervjuet skriftlige notater. Intervjuene ble transkribert kort tid etter de ulike møtene. Jeg valgte å skrive ned alt informantene sa. Stillhet, latter eller spesielt stemmeleie refererte jeg i parentes. Notatene jeg gjorde umiddelbart etter selve intervjuet, bidro til at materialet ble fyldigere.

Maxwells andre kriterie er tolkningsvaliditet, som skal sikre at informantens subjektive perspektiv kommer frem. Tolkningsvaliditeten beskrives av Maxwell som de forhold som ikke umiddelbart er synlige, men som vi må fortolke på bakgrunn av informantens fortelling. Tolkningsvaliditet handler om å finne indre sammenhenger i det innsamlede datamaterialet. Min fortolkning av det informantene forteller påvirkes som tidligere nevnt av min forforståelse til feltet, som igjen påvirker tolkningsvaliditeten. For å sikre tolkningsvaliditet er det viktig at forskeren forstår og skriver ned informantens uttalelser riktig (Maxwell, 1992). Ved at mine intervjuer ble tatt opp på lydfil, ble muligheten større for at gjengivelsen av informantenes utsagn, ble mest mulig riktige. Jeg kunne også stille oppklarende spørsmål underveis i intervjuene, hvis jeg var usikker på hva informantene mente. Tolkningsvaliditeten kan sikres ytterligere ved at informantene i ettertid kan lese det transkriberte materialet, og kan komme med oppklaringer eller rettelser. På bakgrunn av masteroppgavens tidsperspektiv og omfang valgte jeg å ikke gjøre det.

Teoretisk validitet beskriver graden av samsvar mellom det studien ønsker å måle og det som faktisk måles. Resultatet av min studie er teoretisk valid dersom funn kan underbygges ved å vise til relevant teori. For å sikre god teoretisk validitet er det en forutsetning at datamaterialet er tolket og analysert på en egnet måte, og er synliggjort i alle ledd (Dalen, 2011; Maxwell, 1992).

Det fjerde kriteriet er generaliseringsvaliditet, som handler om i hvilken grad funnene kan generaliseres for andre grupper. Målet med kvalitative undersøkelser er ikke å generalisere, men baseres heller på en antakelse om at kunnskapen kan overføres til andre relevante situasjoner. I min studie ville jeg belyse hvordan lærere i grunnskolen erfarer at jenter med ADHD ivaretas i skolen. Målet er ikke å generalisere resultatene til å gjelde alle læreres erfaringer, men heller oppdage, få ny innsikt og forstå.

Evalueringsvaliditet er det siste kriteriet, det ønsker å måle gyldigheten av informantens utsagn (Dalen, 2011; Maxwell, 1992). Da jeg er ute etter lærernes beskrivelser og erfaringer er dette kriteriet ikke relevant for min problemstilling.

3.7.2 Reliabilitet

Reliabilitet handler om studiens troverdighet og om den er tillitsvekkende i forhold til hvordan dataene har blitt dannet gjennom prosjektet. Reliabilitet vil være et spørsmål i alle fasene. Studiens «gjennomsiktighet» vurderes med bakgrunn i forskerens åpenhet om sine valg av blant annet analysemetoder og egen teoretiske bakgrunn. I presentasjonen av funn, analyse og drøfting må det komme tydelig frem hva som er informantenes utsagn eller beskrivelser og hva som er forskerens egne tolkninger (Thagaard, 2013).

Reliabilitetsbegrepet hører mer til i den kvantitative tradisjonen, der det forutsettes at fremgangsmåten skal kunne etterprøves nøyaktig av andre forskere. Datainnsamlingen i kvalitative studier er mindre strukturert, kontekstavhengig og samtidig preges fortolkningen av forskerens forforståelse, det gjør det mer komplisert å etterprøve (Dalen, 2011). En annen forsker ville tolket og behandlet empirien på en annen måte, som kunne gitt andre funn.

Troverdigheten i kvalitative studier styrkes i forhold til forskerens kunnskap om fenomenet eller feltet som skal undersøkes. Pålitelighetskravet i kvalitative studier kan styrkes ved å gi en detaljert beskrivelse av forskningsopplegget. Forskeren kan også styrke påliteligheten ved å vise at opplegget og resultatet er representativt og troverdig i forhold til den virkelige verden (Dalen, 2011).

For å styrke reliabiliteten i denne studien har jeg forsøkt å gjengi hvordan empirien har fremkommet og hvilken fremgangsmåte som har vært brukt. Videre har intervjuene blitt tatt opp på lydfil for å sikre at viktig informasjon ikke har gått tapt.

3.8 Ethiske hensyn

Forskere skal følge forskningsetiske normer, som krav til redelighet, upartiskhet og åpenhet for egen feilbarlighet (NESH, 2014, s. 8)

Ethiske forhold er sentrale i en intervjusituasjon der forskeren har direkte kontakt med informantene. I kvalitativ forskning formidles ofte sensitiv informasjon, som setter krav til at forskeren tenker gjennom ulike etiske aspekter, for å styrke kvaliteten i sin studie. Forskeren må være klar over at han befinner seg i en maktposisjon, der informantene deler sine

personlige erfaringer. Det er derfor viktig at forskeren unngår misbruk av denne stillingen (Dalen, 2011).

Jeg tok i denne studien utgangspunkt i nasjonale forskningsetiske retningslinjer, og fokuserte spesielt på to sentrale etiske krav med utgangspunkt i NESH (2014), som var hensiktsmessige for mitt prosjekt. Det første er Krav om informert og fritt samtykke, og det andre er Krav om konfidensialitet (NESH, 2014).

For å oppfylle kravet om informert- og fritt samtykke, leste de ulike informantene før intervjuet en samtykkeerklæring (se vedlegg 4). Her ble det kort beskrevet studiens hensikt og varighet. Videre ble det forklart at de når som helst kunne trekke seg, uten å måtte gi noen form for forklaring, og at alle personopplysninger skal behandles konfidensielt (Dalen, 2011). Samtlige signerte samtykkeerklæringen og ingen av informantene trakk seg underveis eller i etterkant.

Krav om konfidensialitet viser til at alle som deltar i forskning *har krav på at all informasjon de gir om personlige forhold, blir behandlet konfidensielt. Forskeren må hindre bruk og formidling av informasjon som kan skade enkeltpersonene det forskes på* (NESH, 2014, s. 18). I denne studien snakker ikke deltakerne bare om seg selv, men også om deres erfaringer med jenter og ADHD, og derfor blir dette kravet spesielt viktig. Kvalitativ forskning har ofte små utvalg, der anonymitet er en utfordring. *Informanten må føle seg trygg på at de opplysningene som kommer frem i løpet av intervjuet, blir behandlet fortrolige, og at de ikke senere skal kunne føres tilbake til vedkommende* (Dalen, 2011, s. 102). Deltakerne har krav på at all informasjon og personlige opplysninger blir behandlet konfidensielt ved at datamaterialet blir anonymisert. Det stilles strenge krav til oppbevaring av opplysninger som gjør det mulig å identifisere enkeltpersoner, og disse skal slettes etter at prosjektet er avsluttet (Dalen, 2011).

Jeg har utelatt navn på samtlige lærere i alle dokumenter, bortsett fra i samtykkeerklæringen. Erklæringen befinner seg i en safe, og vil bli makulert umiddelbart etter at masteroppgaven er levert. På lydfilene, i det transkriberte materialet og andre tekster blir de ulike lærerne referert til som *informant*. Jeg har ikke beskrevet informantene i forhold til utdannelse, kjønn, alder eller eventuell tilleggsutdannelse. Et slikt valg gjøres for å ikke kunne identifisere mønster i informantenes utsagn.

Mitt datamateriale vil ikke bestå av opplysninger direkte, indirekte eller via kodingsnøkkel, som kan identifisere enkeltpersoner, og er derfor ikke meldepliktig overfor Norsk Samfunnsvitenskapelig Datatilsyn (NSD).

4 Presentasjon og drøfting av funn

De ulike fokusområdene i intervjuguiden danner utgangspunktet for dette kapitlet:

- Fokusområde 1: Lærerens kunnskap om jenter og ADHD.
- Fokusområde 2: Tilrettelegging for sosial og faglig mestring
- Fokusområde 3: Tverrfaglig samarbeid

For å belyse funnene i hver kategori har jeg tatt med sitater fra intervjuene. Dalen (2010) hevder at det bør letes etter sitater som fanger opp essensen, sjeldne sitater og sitat som kan stå som eksempel. Kvale og Brinkmann (2009, s. 282) sier: *Intervjusitatene gir leseren et inntrykk av intervjuinnholdet; og eksemplifiserer materialet som danner grunnlaget for forskerens analyse.*

Jentene med ADHD som informantene beskriver er representert i alle tre undergruppene av ADHD, samtidig er også aldersspennet stort blant jentene. Jeg har et bredt sammensatt utvalg av informanter som underviser på ulike klassetrinn. De har derfor forskjellige erfaringer med jenter og ADHD og deres ulike utfordringer. Hver for seg har informantene gitt nyttige innspill, som til sammen har vært med på å belyse problemstillingen.

Som tidligere nevnt har jeg på bakgrunn av oppgavens omfang valgt å ha fokus på lærerne til jenter med ADHD og deres erfaringer om hvordan denne elevgruppen som helhet blir ivaretatt i grunnskolen. Jeg har ikke lagt vekt på hvilket trinn lærerne underviser på, alder på jentene, eventuelle lærevansker, IOP eller hvordan diagnosen har kommet til uttrykk hos den enkelte. Som tidligere nevnt er helhetsperspektivet overordnet i denne studien.

4.1 Lærerens kunnskap om jenter og ADHD

I Meld. St. 18 (2010-2011) presiseres som tidligere nevnt hvilken kunnskap grunnskolelæreren skal besitte. De skal ha kunnskap om barns og unges normale og avvikende utvikling. En lærer skal kjenne både de generelle og spesielle vansker et barn kan ha, ikke bare med læring, men også sosialt og emosjonelt. Læreren skal ha kunnskap om forebyggende arbeid, han skal identifisere behov og iverksette tiltak slik at alle elever får et tilfredsstillende læringsutbytte, enten innenfor rammen av tilpasset opplæring, eller hvis nødvendig innenfor bestemmelsen om spesialundervisning.

4.1.1 Lærerens opplevde kunnskap

På mitt spørsmål om informantene mente de hadde nok kunnskap om jenter med ADHD, svarte flere at det er et stort behov for spesifikk kunnskap på feltet. Informantene opplever det som skremmende at de kan så lite om denne elevgruppen, samtidig er de enige i at mangel på kunnskap er like uheldig i forhold til andre diagnoser de kan komme borti som lærer. En informant presiserer lærerens rolle:

Læreren er kjempeviktig, og da er det skremmende at jeg ikke kan mer om jenter og ADHD. Er man lærer og har en elev med ADHD eller noe annet, er det viktig å sette seg inn i problematikken så fort som mulig, for det er en del ting som bør være på plass. Jeg føler jeg har store kunnskapshull når det kommer til spesialpedagogikk; det er noe å tenke på i den fremtidige lærerutdannelsen. Hvordan kan det forventes at vi skal kunne hjelpe alle elever, det er jo stadig en diagnose eller noe annet vi kommer ut for; det er sprøtt!

Informantenes beskrivelser kan tyde på at læreren har behov for spesialpedagogisk kompetanse for å kunne inkludere og tilpasse opplæringen for mangfoldet av elever innenfor fellesskapet.

Dette er i tråd med Kopp, Kelly og Gillberg (2010) som peker på lærerens kunnskap og dens verdi som en forutsetning for å kunne tilpasse opplæringen for barn og unge med ADHD. Ohan et al. (2008); (Perold et al., 2010; Vereb & DiPerna, 2004) hevder at hvis en elev med diagnosen ADHD opplever mestrings eller mislykkes i skolehverdagen faglig eller sosialt, avhenger dette mye av lærerens kunnskap om denne diagnosen.

Flere informanter peker spesielt på manglende kunnskap om jentene som har ADHD uoppmerksom type. Jentene beskrives av informantene som stille, innesluttete, de gjør lite utav seg og er ikke til bry. Informantene påpeker at dette er noe helt annet enn «vanlig» ADHD. To av informantene bruker begrepet ADD, som tidligere var en diagnose i DSM manualen, som beskrev det vi i dag kaller ADHD uoppmerksom type. De hevder ADD er mer utfordrende enn ADHD, og noen har erfart at disse jentene er vanskelige å oppdage og at de ofte blir sent diagnostisert. De er enige om at jentene som er impulsive og urolige som de fleste guttene med ADHD, har de mer kunnskap om.

Det antas de fleste jentene med diagnosen ADHD befinner seg i kategorien ADHD uoppmerksom type. Mørketallene er store i forhold til underdiagnostisering på bakgrunn av at disse jentene ikke bryter med normalatferd slik som for eksempel de hyperaktive jentene gjør. Omgivelsene plages ikke av disse jentene, de er stille og sjenerte (Nadeau et al., 2015, s. 77-80). Rucklidge (2010) hevder tiltak i skolen må tilpasses på bakgrunn av type ADHD, kunnskap er da en forutsetning for å identifisere jentenes vansker, slik at de får den hjelpen de har behov for.

I følge statusrapporten *Barn og unge med AD/HD og lignende atferdsvansker: Skoleperspektivet* fra Utdanningsdirektoratet (2006) skal alle lærere ha kunnskap om diagnosen ADHD.

På spørsmål om jenter og ADHD var et tema i grunnskolelærerutdanningen fremkom det at ingen av informantene hadde fått informasjon om denne elevgruppen, noen hadde hatt noe om ADHD generelt og litt om gutter med denne diagnosen. Flere reflekterte over sin egen grunnskolelærerutdanning og de er enige om at spesialpedagogiske emner var helt eller nesten fraværende. De gir uttrykk for at det er bekymringsverdig. En informant som er utdannet grunnskolelærer i de senere år sier det slik:

Jeg fikk lite informasjon i utdannelsen min, det er nok tenkt mye gutter og ikke forsket så mye på jenter. Jentene med ADHD er liksom en glemt gruppe. Kanskje fordi de ofte ikke gjør så mye ut av seg, ikke skaper så mye problemer; Jeg tror ikke vi hadde noe spesialpedagogikk i de fire årene jeg gikk på skolen; når jeg tenker over det så er det spesielt; jeg er ofte helt blank når jeg får elever med ulike diagnoser i klassen. Dette må helt klart inn i utdannelsen; det er kjempeviktig.

En informant med lengre erfaring forteller følgende:

Det ble ikke nevnt! Jeg har vært kontaktlærer i 20 år, og har kun vært borti tre jenter, men i alle klassene jeg har hatt har det vært gutter med ADHD. De føler jeg at jeg kan mye om; det går mest på erfaring og den kunnskapen jeg har innhentet selv.

Også en annen informant legger vekt på erfaringsbasert læring. Denne læreren har vært ansatt i tretti år, og sier følgende:

Jeg har jobbet i skolen i 30 år og har hatt flere jenter med ADHD, i utgangspunktet kunne jeg ingen ting. Jeg har lært gjennom egne erfaringer, livets lære og den veiledningen jeg har fått gjennom spesialpedagoger, foreldre og jentene selv, noe har jeg lest meg til.

Svarene kan gi inntrykk av at tiltak rundt jenter med ADHD er mye opp til hver enkelt lærer, og avhengig av kunnskap og tidligere erfaringer.

Som tidligere nevnt skulle Ekspertgruppen for spesialpedagogikk (2014) gjennomgå blant annet grunnskolelærerutdanningen, i forhold til spesialpedagogisk kompetanse. De konkluderer med at det er et stort behov for spesialpedagogisk kompetanse blant lærere. De taler for at dagens grunnskolelærerutdanning bør erstattes ved å innføre en femårig masterutdanning, den må gi studenten kunnskap, ferdigheter og kompetanse som reflekterer mangfoldet i elevenes forutsetninger og behov.

På den andre siden og som ledd i "Lærerløftet – på lag for kunnskapsskolen" (Regjeringen, 2016), som har som mål at elevene skal lære mer, fremmer Kunnskapsdepartementet et utkast til rammeplaner for ny femårige grunnskolelærerutdanninger på masternivå, som skal tre i kraft fra høsten 2017. Et av hovedmålene er å utdanne lærere med mer faglig tyngde. Høringssvaret fra Statped (Statped, 2016) stiller spørsmål til den nye utdannelsen, de mener det er et paradoks at rammeplanen til ny grunnskolelærerutdanning legger opp til å styrke lærerens kompetanse i tre til fire undervisningsfag, som skal gi kompetanse til å kunne tilpasse opplæringen til alle elevers forutsetninger og behov. I høringssvaret retter Statped oppmerksomhet mot at forslaget begrenser mulighetene til å bygge inn emner som gir pedagogisk og spesialpedagogisk kompetanse. De hevder endringen på sikt vil redusere skolens ambisjon om å gi likeverdig og inkluderende opplæring for mangfoldet av elever.

Spesialpedagogisk kompetanse er et fundament for å kunne forme et inkluderende læringsmiljø, og for å etablere en lokal beredskap som møter en bred gruppe elevers behov for opplæringstilpasning (Statped, 2016).

Det er tydelig at anbefalingene fra Ekspertgruppen ikke er i tråd med regjeringens visjoner for den nye grunnskolelærerutdanningen. Det tyder på at vi får en kunnskapsskole på bekostning av en inkluderende skole.

Informantene har hovedsakelig tilegnet seg kunnskap gjennom egen erfaring og fra kollegaer i skolen. Flere har også funnet informasjon på internett. Samtlige etterlyser informasjon som går på jenter og ADHD spesielt. En informant beskriver hvordan han har innhentet kunnskap slik:

Jeg har sett en film og personlig har jeg lest og søkt etter informasjon i form av fagartikler og lignende, men det er ikke så mye å finne. Jeg synes ikke det er den fagtyngden som overfor gutter. Jeg savner mer opplæring og kunnskap. Det må gis ut noe som treffer jenter med ADHD bedre. Det som kommer ut er mer generelt og bygger mye på hvordan gutter med ADHD er. Man burde gå mere spesifikt inn på jenters vansker, spesielt sosiale problemer. Hvis hun faller utenfor jentegruppa, og det er så viktig å føle seg inkludert, så går jo hele skolen i ball. Det blir ikke mye rom for læring, bare konflikter og vanskeligheter.

Empirien samstemmer godt med funn fra annen forskning. Farstad og Tangen (2004) hevder det er lite forskning og oppmerksomhet rundt jenter og ADHD i motsetning til gutter med den samme diagnosen. Mick et al. (2011) viser også til at det er få studier som berører jenter med denne diagnosen, i motsetning til gutter.

Flere hevder jentene og foreldrenes kunnskap om hva som virker og ikke virker er uvurderlig i forhold til tilrettelegging i skolen. En informant er lærer i ungdomsskolen og sier:

Det er veldig nyttig å samarbeide med foreldrene og eleven selv, de sitter på nyttig kunnskap som gjelder enkelteleven. Foreldrene kan fortelle om hva som funker og ikke funker; dette er den viktigste kunnskapen synes jeg. De er jo så store, at de vet veldig godt hva som fungerer på dem og ikke. Vi må ha dialog hele veien, så de ikke føler at hele himmelen detter i hue på dem. Hva trenger du? Hva kan jeg gi deg? Tilpasse leksemengden, tilpasse ukeplanen; dette er den viktigste kunnskapen synes jeg.

Dette sammenfaller med Farstad og Tangen (2004) som fremhever skolens samarbeid med hjemmet i sin rapport «Skravlebøtter» og «dagdrømmere». Et slikt samarbeid er positivt da både lærere og foresatte blir oppdatert på det som foregår på den andres arena. Foreldrene spiller en viktig rolle da de innehar den største kunnskapen om barnet sitt. Det å få kunnskap om hjemmets erfaringer i forhold til hva som fungerer og hva som ikke fungerer, er til stor nytte for skolen i forhold til tilrettelegging rundt eleven.

4.1.2 Skolens holdninger, kjønnsforskjeller og jentenes uttrykksform

Denne delen og spørsmålene rundt holdninger og kjønnsforskjeller er med på å sette fokus på jentenes utfordringer i skolen og hva lærere bør være oppmerksomme på. Samtidig hadde jeg et ønske om å danne et bilde av hvor ulike jentene med ADHD er.

Flere informanter viser til holdninger om gamle kjønnsrollemønstre, som forskjellsbehandler jenter og gutter i forhold hvilken oppførsel som er akseptert. De sier det er mer godtatt at gutter er hyperaktive enn jentene. En forteller at gutter og jenter med ADHD oppfører seg ganske likt og at symptomene er forholdsvis like:

Vi lærere forskjellsbehandler kjønnene, vi har ulik tålegrense i forhold til jenter og gutter med ADHD. Det er liksom greit at guttene er tøffe i sin oppførsel, de bråker, er høyt og lavt og prater stygt; Vi ser rart på jentene hvis de oppfører seg slik. Dette har jeg ikke tenkt så mye på tidligere; vi er veldig forutinntatte.

Det samsvarer med det en annen informant uttrykker:

Vi unnskylder guttene uroligheten, men den er mindre akseptert av jentene. Det er ikke slik jenter skal være. Dette er bråkebøtter som blir stigmatisert. De får et dårlig rykte som er vanskelig å snu.

Dette er i tråd med Nadeau et al. (2015) som hevder at jenter oppdras i henhold til andre sosiale forventninger enn guttene. Jenter skal være pliktoppfyllende, og vil derfor møte andre utfordringer i det daglige på bakgrunn av holdninger om hvilken atferd som er akseptert. Jentene med ADHD hyperaktiv/impulsiv type opplever ofte kritikk fra omgivelsene, hun er en typisk «guttejente», da oppførselen bryter med det som er forventet. Skolearbeidet bærer preg av slurv og lite organisering, noe som er mer vanlig blant gutter.

Informantene ble spurt om de opplever at det er en forskjell på jenter og gutter med ADHD. Flere snakker om at jentene har en annen hyperaktivitet enn guttene. Flere er enige i at guttene har mer kroppslig uro mens jentene sliter mer med indre uro. En informant sier følgende om kjønnsforskjeller og ADHD:

Guttene har mere plunder med å sitte stille, det gjelder ikke jentene. De har mer indre uro, og er utrygge hvis de ikke får klare beskjeder; det verste er jentenes konsentrasjonsvansker. De må ha en forutsigbarhet i hverdagen. De må være trygge

på hva som skal skje. Guttas største problem er ikke konsentrasjonen med det at de er så utagerende, det er en stor forskjell på kjønnene; guttene tar helt av. Jentene har lært seg å kontrollere den ytre uroen mere.

I motsetning til dette påpeker to av informantene at jenter kan være like fysisk urolige som gutter.

Langlete (2004) påpeker at ADHD er en felles diagnose for begge kjønn, men at den viser seg på ulike måter. Guttene har mer kroppslig hyperaktivitet enn jenter, mens hyperaktiviteten hos jenter tar en annen form, som hyperverbalitet eller mer indre uro. Langlete sier videre at jenter og gutter strever like mye i forhold til oppmerksomhet og impulsivitet, men at jenter med ADHD oftere tilfredstiller kriteriene for uoppmerksom type ADHD enn gutter.

Alle informantene opplever at jenter i større grad sliter med oppmerksomhetsvansker enn gutter med ADHD. En spør seg om dette kan ha med holdninger å gjøre. Det er forventet at jenter kan ta en beskjed og følge den opp, de er nøyaktige i sitt arbeide og passer på at skolesakene er med til enhver tid. Forventningene til guttene er ikke de samme, det er mer greit at de surrer og roter.

Oppmerksomhetsvansker ved ADHD viser seg som problemer med å fokusere på en ting om gangen og personen lar seg lett avlede. På skolen har eleven utfordringer i forhold til å motta, planlegge og utføre ulike oppgaver. Et paradoks i forhold til dette funnet er at forskning tilsier at det ikke er noen forskjell på jenter og gutter med ADHD i forhold til dette kjernesymptomet (Hasson & Fine, 2012; Langlete, 2004).

I forhold til gutter med ADHD mener informantene at jentene har større utfordringer i forhold til vennskap. De beskriver jentenes manglende sosiale kompetanse og at de ikke forstår ulike sosiale koder. Informantene viser til at jentene enten blir for sære eller for voldsomme for jevnaldrende jenter. En informant uttrykker det slik:

Jeg syns mange ganger «jente - ADHD» er verre, så jeg er glad dette blir tatt opp. Jentene strever mye mer enn guttene i forhold til det med vennskap og de kan være hyperaktive på en annen måte; kanskje mer verbalt, de må prate hele tiden og det må på en måte foregå noe hele tiden, de må ha noen planer noe action på gang. De er

ikke gutter som må klatre i trærne, de er ikke der. Vennskap gir dem masse utfordringer.

Greene et al. (2001) fant at jenter med ADHD har store sosiale utfordringer i forhold til gutter med ADHD. En forklaring på dette er at gutter er sammen gjennom lek og andre aktiviteter, mens jentene, spesielt når kommer i ungdomsskolen, har en samværsform som består av samtaler. Kjernesymptomene blir mer synlige hos jentene og jevnaldrende trekker seg unna. Dette kommer jeg tilbake til i kapitlet om sosial mestring

Informantene ble spurt om deres erfaringer og hvordan diagnosen kommer til uttrykk hos jentene med ADHD. En informant beskriver sine slik:

Jeg har hatt jenter med ADHD fra den ene ytterligheten til den andre. Den ene hadde ADD og det klarte ikke jeg å oppdage, men hun ble diagnostisert senere. Hun var veldig stille og innesluttet, litt sånn irriterende sær. Jeg hadde også en som var temmelig utagerende, typisk guttejente.

Dette samsvarer med det en annen lærer forteller om sine opplevelser:

Den første jeg opplevde var veldig hyper og frustrert og ble nesten aggressiv. Ikke fordi hun ønsket det, men for ting bare stokket seg. Hun pratet ikke så mye, men det var mye kropp. Når hun pratet var det som om hun ikke var klar over det selv; hun gikk på autopilot. To andre jenter var urolige, trakk seg vekk fra de andre, de bygde en mur rundt seg, isolerte seg. Jeg vet ikke om det var for å beskytte seg selv eller; det som bekymret meg var at begge jentene selv skapte dette rommet. Jeg opplevde ikke at det var de andre jentene som ikke ville være sammen med dem.

En informant beskriver en jente med typisk gutte- ADHD:

Hun er full av krutt. Hun eier ikke filter! Hun omgir seg med fryktelig mye rot, er mye krancling, midt i timen kan hun rope ut noe hun føler for å si som gjerne er litt småfrekt; på kanten. Hun er aggressiv men ikke hele tiden heller. Er hun sint og trekt og føler seg urettferdig behandlet, da kan hun gå etter andre elever, strategisk til verks; ta sekken, gjemme skoene ute i gangen, tømme snø i skoen, rive ut ark fra bøkene deres; litt utspekulert og det virker både planlagt og utspekulert det hun driver med. Det er voldsomt, men tiltak rundt henne fungerer jo; og så er det følelser, de

spriker jo i alle retninger. Fra kjempe glede og hun er voldsomt omtenkstom og verner om de som har det leit; hun kan være like sint som hun er glad; like omtenkstom som hun er utspekulert

Informantene har ulike erfaringer av hvordan diagnosen kommer til uttrykk hos jentene, men alle trekker frem noe de opplever er typisk for jenter med ADHD. En informant oppsummerer dette underkapittelet slik:

ADHD er ikke ADHD og gir seg veldig forskjellige uttrykk. Det som er felles er at jentene har en veldig indre uro. De strever med å fullføre arbeid, det er konsentrasjonen som svikter. Konsentrasjonen er den største utfordringen, de blir så engstelige; det er spesielt for jenter. Guttene med ADHD bryr seg ikke. Jeg tror vi lærere aksepterer mer at gutta glemmer, leverer for sent eller ikke får med seg beskjeder. En annen greie er at jentene de strever med sosiale relasjoner og føler seg fort veldig utenfor, dette er et kjempeproblem som vi i skolen må ta tak i.

4.2 Tilpasset opplæring

Fellesskolen skal kjennetegnes av både fellesskap og tilpassing. Mangfoldet av elever skal gå i den samme skolen, og den enkelte har rett på læring etter bakgrunn, evner og forutsetninger (Opplæringsloven, 1998). *Tilpasset opplæring handler om å skape god balanse mellom evnene og forutsetningene til den enkelte elev og fellesskapet. Denne balansen skapes gjennom læringsmiljøer med varierte arbeidsoppgaver, lærestoff, arbeidsmåter, læremidler og organisering* (Meld.St. 18 (2010-2011), s. 9). I læreplanens generelle del (2006, s. 12) beskrives tilpasset opplæring slik: *Det pedagogiske opplegget må være bredt nok til at læreren med smidighet og godhet kan møte elevenes ulikheter i evner og utviklingsrytme.*

Informantene ble spurt om deres erfaringer i forhold til å tilrettelegge for faglig og sosial mestring. Flere av informantene er som tidligere nevnt opptatt av at alle elever, uansett diagnose, er forskjellige og at det også er store individuelle ulikheter hos jenter med diagnosen ADHD. De snakker om tilpasset opplæring for den enkelte, for å sikre et likeverdig opplæringstilbud, så langt det lar seg gjøre. Et tiltak som fungerer for én jente med ADHD, fungerer ikke for en annen. Jentene med ADHD er like forskjellige som andre jenter. En informant sier det slik:

Jeg tenker at alle elever er et individ; og at jo mer du blir kjent med dem så lærer du hva de trenger, og det er likegyldig om de har ADHD eller asperger; eller er en normal elev. Alle har behov. I samarbeid mellom eleven og hjemmet finner vi ut av det.

Det er så mye snakk om at vi må ha kurs og kompetanse på det og det; men vi driver med opplæring, da må vi prøve å tilrettelegge så godt vi kan i skolen for at de skal få et optimalt læringsutbytte. Alle er jo forskjellige, en diagnose hjelper deg jo ikke. Hva skal du med den? Som lærer må man uansett diagnose eller ikke kjenne elevens faglige nivå, det er helt grunnleggende for å kunne tilpasse opplæringen.

4.2.1 Spesialundervisning

Informantene ble spurt om hvilken erfaring de har i forhold til jenter med ADHD og spesialundervisning. Få av jentene som informantene beskriver har en IOP, og det foregår lite spesialundervisning utenfor storklassen. Noen forteller at det i skolens «kultur» ligger føringer på at de som lærere skal gi tilpasset opplæring så langt det lar seg gjøre, innenfor vanlig undervisning. Dette er i tråd med Meld. St. 18 (2010-2011) som hevder flere skoler bør høyne kvaliteten på ordinær tilpasset undervisning før spesialundervisning blir benyttet.

Flere av informantene er opptatt av at eleven som hovedregel ikke skal tas ut av timen, men man må finne løsninger som passer den enkelte. En informant beskriver jentenes ulike behov slik:

Ingen av disse jentene har spesialundervisning, men det er veldig individuelt hva de ønsker. De to jeg har nå er smarte jenter, høyt fungerende. Den ene vil helst være i klassen hele tiden, mens den andre helst vil jobbe på et eget rom. Når hun ikke orker å være i klasserommet lenger går hun dit, og det fungerer veldig fint for henne. Alt avhenger av hvor godt de klarer å konsentrere seg.

Som tidligere vist gis det meste av spesialundervisningen i storklassen, og denne undervisningen er det som oftest en assistent som er ansvarlig for.

Dette samsvarer med Nordahl og Hausstätter (2009) som så på assistentbruk i forbindelse med spesialundervisning, i sin sluttrapport fra evalueringen av Kunnskapsløftet. En tredjedel av timeressursene som er definert som spesialundervisning blir gjennomført av assistenter.

Effekten eller læringsutbytte av spesialundervisning har blitt vurdert i ulike undersøkelser, og flere resultater viser at den har liten effekt, men at det samtidig kan være en utfordring å dokumentere effekten på grunn av faglige og materielle betingelser samt tildeling av ressurser. Enkelte studier viser også stor variasjon i elevens læringsutbytte innenfor samme skole (Nordahl & Hausstätter, 2010; Nordahl & Sunnevåg, 2008).

I motsetning fant Egelund og Tetler (2009) i en dansk undersøkelse av spesialundervisningens effekt, at flere faktorer gav gode resultater. De hevder at lærere med høy spesialpedagogisk kompetanse har en klar sammenheng med elevens positive resultater. Videre er tidlig innsats nødvendig for å forebygge og redusere bruken av spesialundervisning. Bruk av assistent alene har negativ effekt på elevenes læringsutbytte (Egelund & Tetler, 2009).

Jentene med IOP har assistent opptil 19 timer i uken, mens resterende har «tilgang» på assistent som er en ressurs tatt fra skolens rammetimer. De ulike informantene beskriver assistentenes ulike arbeidsoppgaver, i tillegg til spesialundervisningen, som ganske sammenfallende. Deres hovedoppgave er å hjelpe jentene med å holde fokus i timen, spesielt på bakgrunn av oppmerksomhetsvanskene deres. Assistentene jobber blant annet med å gjenta og forklare beskjeder, de følger eleven ut på enerom ved behov, rydder opp i konflikter og holder orden i skolesakene deres. Flere av informantene påpeker assistentens verdi. Noen fremhever det viktige i at assistenten kjenner eleven godt, slik at han kan «lese» jenta og hele tiden være i forkant og forebygge eventuelle problemer som kan oppstå.

I Meld. St. 18 (2010-2011) poengteres det at assistenter ikke kan erstatte læreren, men er en viktig ressurs i skolen. De kan bistå undervisningspersonalet i opplæringen, gi praktisk hjelp og følge opp eleven på andre områder som ligger utenfor lærerens kjerneoppgaver. Assistentens hjelp kan være avgjørende for om eleven klarer å konsentrere seg i klasserommet og om skolehverdagen fungerer.

4.2.2 Tilrettelegging for faglig mestring

Alle informantene fokuserer på oppmerksomhetsvanskene, som er et av kjernesymptomene ved ADHD, og utfordringer det skaper i skolehverdagen for jentene. Informantene forteller at jentene sliter med å holde seg til én oppgave over lengre tid, blir sjelden ferdige med gjøremål og er svært lette å distrahere. Flere av informantene vektlegger behovet for korte og klare mål og at oppgavene som gis må være oversiktlige og ikke for sammensatte. Store oppgaver bør

deles opp i mindre delmål. En informant sier de må ha noen milepæler. En informant beskriver oppmerksomhetsvanskene slik:

Det å ha ADHD er som å ha en radio inne i hodet som står på flere stasjoner samtidig; det gjelder å eliminere noen av de forstyrrelsene de får inn.

Oppmerksomhet er en overordnet kognitiv kontrollfunksjon i hjernen som spiller en avgjørende rolle for hvordan vi oppfatter, organiserer, fokuserer, husker, tenker, føler og handler omtalt som de eksekutive funksjoner (Brown, 2006, s. 21). Som tidligere nevnt blir svikt i hjernens eksekutive funksjoner synbare i skolen, og hindrer at eleven lykkes i skolearbeidet. En jente med ADHD behøver ikke å ha problemer med å forstå, men hun kan ha utfordringer når hun må vise hva hun kan. Uansett hvor begavet hun er, om hun kan pensum eller ikke, blir hun straffet for sine vansker i forhold til for eksempel å fullføre oppgaver. Dette er svært frustrerende, når hun forsøker å gjøre sitt beste. På grunn av hennes problemer med å organisere og kaoset som er rundt henne, kan hun glemme bøker, lekser og lignende (Nadeau et al., 2015).

Flere peker på at jentene konsentrerer seg best om morgenen, og derfor legges de tyngste fagene i første halvdel av skoledagen, mens gym og K&H legges til siste del av dagen.

En informant beskriver en jente som omgir seg med mye rot, hun er sint og føler seg ofte urettferdig behandlet. Denne jenta reagerer ofte rent intuitivt, og kan finne på å kaste fysiske gjenstander gjennom klasserommet. Læreren mener hennes viktigste jobb er å skape tydelighet og forutsigbarhet for jenta:

Jeg må ramme henne inn og hele tiden være i forkant! Hun er en håndfull, og må holdes stramt; det er som å oppdra en ulydig hund. Så fort du gir henne lillefingeren, så tar hun hele deg. Du må være så streng, og hele tiden være så på; fokus på å være konsekvent. Hvis jeg ser at jeg ikke får tid til å vise den filmen jeg hadde lovet klassen; så tipper det over for henne; man lærer ting etter hvert; du MÅ være på; ikke slappe av, for det merker hun.

Det kan hjelpe jentene med ADHD hvis omgivelsene forenkles slik at det ikke finnes mange distraksjoner rundt henne (Nadeau et al., 2015).

Samtlige informanter refererer til pedagogiske tiltak som erfaringsmessig fungerer for jentene med ADHD. Flere peker på struktur, rutiner og forutsigbarhet som en forutsetning for at jentene skal lykkes i skolehverdagen. Mange viser til at jentene fort føler seg utrygge hvis de ikke vet hva som «kommer». De hevder faste rutiner skaper trygghet, som igjen danner grunnlaget for læring og mestring. Eksempler fra informantene på tiltak er: nøye gjennomgang av dagsplaner og ukeplaner også regler gir en forutsigbar og overkommelig skolehverdag.

Dette er i samsvar med Rønhovde (2004) som hevder barn med ADHD profitterer på struktur og forutsigbarhet.

Mange viser til at det er viktig å gi en beskjed av gangen, bruke få ord og være tydelig. Jentene mister fort tråden hvis beskjedene blir for komplekse, da får hun ikke med seg noe. En informant sier:

Det viktigste vi gjør er at det ikke skal komme en enorm beskjedflyt fra lærerne, det vet jeg, man må være veldig konsis og konkret ved å gi tydelige og korte beskjeder. Det er en kjent sak at lærere er veldig glade i å prate. En lærer som messer og prater og prater; de barna faller av.

En informant har en jente som har fire klokketimer med spesialundervisning i uken, og mener at tiden burde fordeles annerledes på bakgrunn av hennes korte «oppmerksomhetsvindu»:

Jeg skulle ønske klokketimene var mer delt opp. Hun skulle hatt en halv time per dag eller to ganger en halv time eller kun 15 minutter...det er bra for disse barna. Mange av disse har klisterhjerne. Kan du fange dem i 15 minutter husker de det de har lært resten av livet.

Det er viktig at jenta ikke har for mange distraksjoner rundt seg i klasserommet påpeker flere av informantene, derfor er plassering viktig. Noen informanter har erfaring med at jentene har profitert på å sitte lengst bak i klasserommet, slik at de har overblikk over klassen og ikke trenger å snu seg hele tiden. Andre grunner til å sitte bakerst, er å ikke være så «synlig» for de andre elevene, hvis hun for eksempel har en assistent inne.

En informant lar eleven sitte i nærheten av kateteret, slik at han kan følge med på henne hele tiden. En tredje informant bytter plasser i klasserommet for alle elevene hver uke, mest for at jenta som har ADHD ikke skal kjede seg.

Hver uke så bytter jeg plasser, som egentlig er veldig strukturert. Det er et lappesystem som jeg legger på hver pult og hver uke får de nye plasser, og det betyr at hun skal sitte på en bestemt plass hele uka. Da kan det funke godt eller det kan funke dårlig, men da vet hun og jeg at etter en uke så slipper hun, uansett hvor grusomt det er. Når hun er sliten, kan hun selvfølgelig komme til meg å si at nå tror jeg kanskje jeg må sitte et helt annet sted; helt i orden sier jeg da; da setter hun seg litt skjermet. Når vi bytter plasser ofte, tar hun ikke med seg den haugen av rot som hun omgir seg med. Hun må hele tiden rydde pulten sin og det er bare lov å ha to ting på pulten.

Nadeau et al. (2015) påpeker at de fysiske omgivelsene kan påvirke elevens læring, og da kan plassering i klasserommet være et tiltak som kan bidra til en bedre skolehverdag. Rønhovde (2004) hevder plasseringen kan påvirke konfliktnivået i klasserommet.

Det fremkommer i mine funn at informantene har ulik erfaring i forhold til lekser, og flere viser til at leksene er individbasert og må tilpasses den enkelte jentes utholdenhet.

Informantene beskriver jenter med en skolehverdag helt uten lekser og jenter med egne ukeplaner med mindre lekser enn resten av klassen, men også jenter som har lekser som alle de andre. En informant sier det slik:

De trenger mye mer struktur; mye mer. Jeg synes lekser er noe tull for disse elevene; har de klart en skoledag er det flott. De har brukt opp dagens kvote av energi, og skal bare hjem og slappe av. Jeg mener ikke at man skal sy puter under armene på dem; er de klare så er de klare. Hun har så mye på plass nå; så det er neste steg.

Dette er i samsvar med Nadeau et al. (2015) som presiserer at elever med diagnosen ADHD ofte er tappet for energi ved skoledagens slutt og lekser blir da en ekstra belastning. Lekser er ofte utfordrende, og skole bør sammen med elev og foresatte komme fram til gode løsninger for hva som fungerer (Farstad & Tangen, 2004).

4.2.3 Tilrettelegging for sosial mestring

Kunnskapsløftet (2006) viser til begrepet sosial kompetanse flere steder og i Læringsplakaten. Under *Sosial og kulturell kompetanse* fremheves intensjonen om at læreren og skolen skal bidra til å utvikle elevens sosiale kompetanse. Elever skal læres opp til samhandling, konfliktløsning, utvikle evner til å ta selvstendige avgjørelser og ta ansvar for egne valg. Utvikling av sosial kompetanse hos barn og unge er en forutsetning for at de skal kunne forholde seg til andre mennesker. Skolen er det stedet de tilbringer mest tid i hverdagen, og blir derfor en viktig læringsarena. Dette er i tråd med Opplæringsloven (1998) § 1-1 som sier at elevene skal utvikle kunnskap, dyktighet og holdninger til å kunne mestre livene sine og for å kunne delta i arbeid og fellesskap i samfunnet. Sosial kompetanse og skolefaglige prestasjoner henger positivt sammen. Veiledning og trening i forhold til sosiale ferdigheter kan også bidra til å redusere problematferd (Ogden, 2009).

Informantene ble spurt om hvordan det legges til rette for sosial fungering for jenter med ADHD. Som tidligere nevnt fremhever flere av informantene jentenes utfordringer i forhold til å skaffe seg og beholde vennskap, noe som igjen skaper dårlig trivsel og lav selvfølelse hos henne. Jentene med ADHD er ofte i konflikt med andre jenter. En informant beskriver jentenes utfordringer i forhold til vennskap slik:

Jentenes største vanske er at man faller utenfor jentegruppa, og det er så viktig å føle seg inkludert, ellers så går jo hele skolen i ball. Det blir ikke mye rom for læring, bare konflikter, mistrivsel og vanskeligheter.

De sliter med varige relasjoner; de er så impulsive, og tenker ofte ikke lenger enn dit nesa rekker; hvis de tenker så langt. Det går så fort i svingene; de gjør og sier ting som de angrer på før handlingen er ferdig. Det skaper problemer med venner; de trekker seg unna. De tar så mye plass og gjør så mye ut av seg.

Dette er i tråd med Grskovic og Zentall (2010), Kopp et al. (2010) og Greene et al. (2001) som sier skolen som sosial arena kan være utfordrende for jenter med ADHD. Greene et al. (2001) fant at jentenes betydelige vansker i forhold til sosiale relasjoner kan forklares ut i fra «unormal» atferd som skaper konflikt med jevnaldrende. De er mer sinte, sta og de

overreagerer oftere enn jenter uten ADHD. Konsekvensen er at de har problemer med å etablere og opprettholde vennskap, blir ofte utelatt i forhold til sosiale aktiviteter noe som kan resultere i lav selvfølelse.

Informantene er enige i at det stilles økende krav til sosial kompetanse jo eldre jentene er. Kjernesymptomet impulsivitet og den manglende evnen til selvregulering av følelser skaper store utfordringer i hverdagen, spesielt når jentene kommer opp i ungdomsskolen, og lek ikke lenger har fokus, sier flere.

Langlete (2004) forklarer jentenes sosiale utfordringer med svekkede sosiale ferdigheter, dette gir ulike utslag. Jentene er ofte umodne, noe som blir veldig synlig i ungdomsskolen, da interessen for lek avtar hos jevnaldrende jenter, mens jentene med ADHD fortsatt vil leke. De hyperaktive og impulsive jentene blir for intense for jentene uten ADHD, så de orker ikke å være sammen med dem. Den uoppmerksomme typen er for sjenert og passiv, og blir derfor avvist av de andre jentene da de synes hun blir for sær.

En annen forklaring er jentenes samværsform, spesielt oppover i skoleårene, som bærer mer preg av samtaler. Mange barn med ADHD har verbale utfordringer, og dette blir svært negativt for jentene med ADHD i forhold til jevnaldrende jenter i ungdomsskolen som heller skal sitte og prate og ikke leke (Greene et al., 2001). Dette er i tråd med Lopez og DuBois (2005) som også hevder at mangel på sosial kompetanse gjør seg gjeldende i ungdomsskolen og kan medføre lav sosial status.

Nussbaum (2012) og hennes litteraturstudie påpeker at jentene må ha hjelp i forhold til sosial ferdighetstrening. Jentene bør engasjeres i ulike sosiale aktiviteter der de lærer hvordan de skal oppføre seg. Slike tiltak bidrar til å styrke jentenes sosiale kompetanse, og konsekvensen kan være økt selvbilde.

Flere av informantene peker på at god veiledning og hjelp fra voksenpersoner er en forutsetning for jentene til å mestre det sosiale samspillet. Informantene beskriver ulike «grep», men er enige i at man hele tiden må prøve å være i forkant av eller i situasjonen, slik at problemene ikke får lov til å utvikle seg. En informant sier:

Jeg prøver å ta konflikter veldig fort; og hvis hun kommer med hengende hode om morgenen spør jeg om det har skjedd noe. Assistenten er gull, de matcher så godt og han er på med en gang. Han er krystallklar, hun vet hun ikke kan prøve seg på han.

Han er helt i forkant og ser og leser henne om morgenen, og er det noe, går de ut og ordner opp i det med en gang; han er sammen med henne 19 timer i uka.

En annen presiserer at jentene trenger hjelp til å tolke når de er i situasjonen og før det går galt. En tredje informant beskriver hyppige og spontane elevsamtaler som et hensiktsmessig tiltak. Han presiserer at det er viktig å gi dem selvinnsikt, fordi mangel på impuls kontroll gjør at de sier og gjør ting uten at de vet det selv. Flere påpeker at det må være en voksenperson i skolen, enten læreren eller en assistent, som jenta vet hun kan komme til for å få veiledning, hvis noe skulle oppstå.

Dette samsvarer med det Tremblay (2010) og Webster-Stratton (2005) påpeker at voksenpersoner som har et nært forhold til barnet kan veilede og være gode forbilder i forhold til hvilken atferd som er sosialt akseptert.

På tre av skolene er det ART-trenere og informantene er alle positive til dette tiltaket. Det er i tråd med gjennomførte effektstudier om ART i Norge. Studiene konkluderer med en klar positiv øking i sosiale ferdigheter og tilsvarende nedgang i problematferd (Gundersen & Svartdal, 2006).

En informant som er lærer i barneskolen, samarbeider mye med hjemmet i forhold til å jobbe med å bedre sosial fungering:

Jeg har ofte snakket med foreldrene til jenta om de orker å ha med noen hjem, og at aktiviteten blir avtalt på forhånd av meg og jentene, slik at jenta med ADHD kan være forberedt; slik at det ikke blir så mange valg om hva skal vi finne på; skal vi det eller det. Film, steke pizza eller se i et spennende blad er fine ting og jeg tror foreldrene synes det er en lettelse. Det er trygt for den andre jenta også mot det litt rare og mystiske.

Friminuttet er en utfordrende arena for jentene med ADHD fordi det kreves høy sosial kompetanse, og lærerne eller andre voksenpersoner har mindre kontroll. Jentene sliter med å tolke de jevnaldrendes «signaler», de misforstår, blir sinte og havner derfor ofte i konflikt med medelever. Informantene fra barneskolen, der jentene har en IOP, sier at de voksne som er ute i friminuttet og passer på jenta, prøver å lese hennes atferd slik at de kan være i forkant og forhindre konflikter eller andre problemer. På ungdomsskolen blir mangelen på sosial kompetanse mer synlig. En informant sier han ikke kan gå rundt å leie en niendeklassing i

friminuttet, slik som på barneskolen, hun blir mer overlatt til seg selv. Mens jentene med ADHD fortsatt vil leke, er de jevnaldrende mer opptatt av å «henge» og prate om løst og fast. Dette samspillet mestrer hun ikke, og blir ofte gående alene eller er sammen med de som er yngre.

Langlete (2004) snakker om de rolige og trege jentene som ofte er redde for å dumme seg ut. Disse er samtidig ofte barnslige og interessert i å leke flere år senere enn jenter på den samme alderen. De blir avvist på bakgrunn av manglende felles interesser med jevnaldrende, og de fungerer derfor lettere med jenter som er yngre.

4.3 Samarbeid og hjelpeapparat i skolen

Dagens skolepolitiske føringer gjør det påkrevet å tenke helhetlig rundt elevens faglige og sosiale utvikling, spesielt for elever med særskilte behov, og tverrfaglig samarbeid blir av flere nevnt som et viktig tiltak i dette arbeidet. Helhetsperspektivet forutsetter samarbeid både internt i skolen med blant annet andre lærere, spesialpedagog, helsesøster, ledelsen og eleven selv, og eksternt med andre hjelpeinstanser og foresatte (Glavin & Erdal, 2013; Roald, 2012).

4.3.1 Internt samarbeid

I Kunnskapsløftets generelle del (Kunnskapsdepartementet, 2006, s. 13) vektlegges skolens interne samarbeid i forhold til enkeltelever: *Opplæringens personale skal fungere i et fellesskap av kolleger som deler ansvaret for elevenes utvikling.* Videre i prinsipper for opplæringen (Kunnskapsdepartementet, 2006, s. 34) står det at skolen skal *legge til rette for at lærerne kan lære av hverandre gjennom samarbeid om planlegging, gjennomføring; av opplæringen.*

På spørsmål om hvordan informantene opplevde samarbeid og støtte internt i skolen i forhold til jentene med ADHD, svarte samtlige positivt på dette. Ingen av informantene føler seg «alene» i arbeidet og erfarer at jenta er «vår» elev på skolen. Nesten alle formidler at de får god støtte fra kollegaer i arbeidet med jenta med ADHD, og at dette samarbeidet er helt nødvendig. Alle nevner teamarbeid, der de kan drøfte arbeidet og få støtte og innspill. De presiserer at det må tenkes helhetlig og at alle som er involvert i elevens skolehverdag må samarbeide. To informanter ved en skole forteller at de både har en spesialpedagogisk

koordinator og en sosiallærer som de arbeider tett med, og anser som svært verdifullt. De har fastsatt møtetid hver uke og her kan de drøfte tiltak for en bestemt elev og dele erfaringer.

De fleste av informantene påpeker at de har god støtte på team, og føler at jentene med ADHD blir sett på som hele skolens elev. En informant forteller:

Vi har vært så åpne om henne, vi har en felles forståelse, hun er vår elev. Når hun nå blir eldre har hun jo flere lærere også. Vi har en beredskap til hva andre lærere skal gjøre når det går over styr, og jeg ikke er der. I verste fall, hvis hun ikke kan være i klasserommet, vet kontoret hvordan det er fatt. Da kommer rektor eller kontordamen å hjelper til med henne.

En annen sier det slik:

Jeg er ikke en ensom lærer. Vi har veldig god støtte i administrasjonen og veldig god støtte på team. Noen ganger skulle vi sikkert ønsket oss mer ressurser men som regel blir det lagt veldig bra til rette for de som trenger det. Når dette er på greip, synes jeg det går ganske greit. Vi ønsker alle en felles forståelse, det er vår elev.

En informant har en annen erfaring og sier det er fint og flott med ulike typer møter, men de gir ikke særlige resultater, det ser han sjelden:

De trenger egentlig hjelp i situasjonen der de er akkurat nå, hjelp til å tolke situasjoner for dem og være i forkant før de får gått i klisteret. Vi kan diskutere i det vide og det brede på disse møtene, men det er som oftest bare snakk.

Supovitz (2002) hevder teamarbeid kan være effektivt i skolen, men at det ikke automatisk fører til bedre lærersamarbeid eller bedre læring hos elevene. Teamarbeid kan organiseres på ulike måter, men består som regel av kontaktlærere og faglærere som har felles elever. Den politiske målsettingen er at samarbeidet til slutt skal komme elevene til gode. Lærersamarbeid har hatt en økning i de senere år. Når lærere har et felles kunnskapsgrunnlag og sammen forsøker å løse ulike utfordringer i skolen, får de en felles forståelse av hvordan de mest hensiktsmessig kan møte disse. Dette gir en trygghet for læreren til å takle egne utfordringer i klasserommet på en hensiktsmessig måte. Dette fremkommer i den femte forskningsrapporten basert på skoler som følger LP-modellen (Knudsmoen, Jahnsen, & Tinnesand, 2013).

4.3.2 Samarbeidet med PPT

Tilpasset og likeverdig opplæring for alle elever innebærer å møte mange ulike forutsetninger og behov. Som oftest blir elever ivaretatt innenfor ordinær tilpasset opplæring, mens i noen tilfeller er behovet slik at kompetansen i skolen ikke er tilstrekkelig. I slike tilfeller kan skolen søke veiledning hos hjelpeinstanser utenfor skolen (Roald & Jensen, 2014).. I denne delen ser jeg nærmere på samarbeidet med PPT

I følge Opplæringsloven § 5-6 (1998) om spesialundervisning skal Pedagogisk psykologisk tjeneste *hjelp skolen i arbeidet med kompetanseutvikling og organisasjonsutvikling for å legge opplæringa bedre til rette for elever med særlege behov*. Ut i fra dette ser man at PPT skal jobbe både system- og individrettet.

I St. Meld. 18 (2010-2011 s. 91-94) er *Samarbeid og samordning bedre gjennomføring* anbefalt som en av strategiene for å bedre opplæringstilbudet til barn med spesielle behov. Meldingen har vist hva som forventes av PPT i forhold til systemrettet arbeid:

- PPT er tilgjengelig og bidrar til helhet og sammenheng
- PPT arbeider forebyggende
- PPT bidrar til tidlig innsats i skole
- PPT er en faglig kompetent tjeneste i alle kommuner og fylkeskommuner

Informantene har ulik oppfatning av PPT og deres rolle som skolens «forlengende arm».

Noen sier det er en lav terskel for å ringe hvis man lurer på noe, samtidig har de faste tider de kommer til skolen, da kan de veilede eller gi faglig påfyll, om for eksempel jenter og ADHD. De fleste poengterer at PPT har alt for mye å gjøre og har sjelden tid. En informant har denne erfaringen:

PPT er her jo, men det er veldig få dager, vi trenger dem dobbelt så mye. Det er viktig at personen som kommer fra PPT har kunnskap om denne saken, hvis ikke er møtet til ingen nytte.

To av informantene, der eleven ikke har vedtak, har aldri vært i kontakt med PPT eller fått tilbud om veiledning, men kunne ønske at instansen kom inn med spesifikk kunnskap om for eksempel jenter og ADHD. Noen sier at PPT er veldig lite effektive og at ting tar lang tid.

Lærerne til jentene som har en IOP beskriver tverrfaglig samarbeid i form av ansvarsgruppemøter. Disse møtene avholdes ofte uten sentrale instanser tilstede, de trekker spesielt frem PPT, noe informantene ser som svært uheldig for jentene med ADHD. En informant sier:

Et ansvarsgruppemøte om «min» jente skulle vært i september; men blir ikke før i mars på grunn av PPT, at ting tar så lang tid er et stort problem. Den personen som blir satt på en elev fra PPT, kjenner den ofte ikke, det må være et sterkt personsikringssystem. PPT er nok gode på det de gjør, men de skal favne et veldig stort område.

Det samsvarer med det en annen informant sier:

På ansvarsgruppemøtene er foreldrene den viktigste parten sammen med kontaktlærer, den som har spesialpedagogisk ansvar, PPT, BUPA og eventuelt barnevernet. Leit at det alltid er noen som ikke dukker opp på disse møtene; folk har det travelt; det er så viktig at alle er med. Det kreves samarbeid om denne gruppen; foreldresamarbeid er ekstra viktig for barn som strever.

PPT's systemrettede oppgaver i forhold til skolen skal være en helhetlig og forebyggende tilnærming. I en landsomfattende undersøkelse gjort av Fyllingen og Handegård (2009) fremkommer det at det systemrettede arbeidet i forhold til skolen har vært beskjedent, mens det individorienterte arbeidet har hatt et mye større omfang. Dette forklares på to måter: Det påpekes at det er et sprik i forhold til hva skolene etterspør og hva PPT kan tilby. En annen forklaring er liten kapasitet hos PPT, stadig flere elever meldes for sakkyndig vurdering og dette blir da prioritert.

5 Oppsummering av funn

5.1 Kunnskap om jenter og ADHD

- Informantene opplever at det er stort behov kunnskap om jenter og ADHD i skolen.
- Ingen har fått informasjon om jenter og ADHD i sin lærerutdannelse. Alle mener dette bør inngå i utdanningen.
- Kunnskap har de hovedsakelig tilegnet seg gjennom egen erfaring og fra kollegaer i skolen. Noen har fått informasjon fra PPT, mens de fleste har på eget initiativ lett etter teori og forskning på internett.
- Informantene viser til holdninger og gamle kjønnsrollemønstre. Det er mer godtatt at gutter er hyperaktive enn jenter
- Informantene opplever at jenter i større grad sliter med konsentrasjonsvansker enn gutter med ADHD
- I forhold til guttene med ADHD mener informantene at jentene har større problemer med vennskap. De viser til at de enten blir for sære eller for voldsomme for jevnaldrende jenter. Dette fører igjen til at andre barn og unge trekker seg unna

5.2 Tilrettelegging for sosial og faglig mestring

- Få av jentene som informantene beskriver har IOP. De fleste får en tradisjonell tilpasset undervisning i storklassen.
- Det meste av spesialundervisningen gis i storklassen, og det er som oftest en assistent som er ansvarlig for denne.
- Alle informantene viser til metodiske tiltak for faglig mestring som fungerer. De fleste refererer til tiltak som skal «ramme» jentene inn, slik at hun får færrest mulige distraksjoner.
- Samtlige fremhever jentenes utfordringer i forhold til vennskap og sosial fungering. Informantene påpeker at man som lærer hele tiden må være i forkant og veilede jentene. Flere har god erfaring med ulike pedagogiske tiltak som gir resultater.

5.3 Tverrfaglig samarbeid

- Alle informantene er fornøyde med det interne samarbeidet
- Informantene har ulik oppfatning av PPT. Noen opplever at det er en lav terskel for å ringe hvis man lurer på noe, mens andre opplever at PPT har alt for mye å gjøre og sjelden har tid.

- Lærerne til jentene som har en IOP beskriver tverrfaglig samarbeid i form av ansvarsgruppemøter. Disse møtene avholdes ofte uten at PPT er tilstede, noe de mener er svært uheldig.

6 Avslutning

Formålet med studien har vært å belyse hvordan jenter med ADHD blir ivaretatt i grunnskolen, sett fra lærerens perspektiv. For å begrense oppgavens omfang valgte jeg tre fokusområder jeg ønsket å se nærmere på: lærerens kunnskap, faglig- og sosial tilrettelegging og samarbeid i skolen. Studien bygger på en liten gruppe lærere og gir ikke grunnlag for generalisering. Likevel indikerer funnene noen tendenser.

Når informantene opplever at de ikke har nok kunnskap om jenter og ADHD, er det etter mitt syn et hovedfunn i denne studien at lærerne etterspør kunnskap om dem i sin lærerutdanning. Også andre spesialpedagogiske områder var fraværende, noe flere la vekt på. Informantene hevder kunnskap er en forutsetning for å kunne tilpasse opplæringen for den enkelte, samtidig som eleven blir bedre ivaretatt. På bakgrunn av at mange jenter får denne diagnosen, er det til ettertanke at man i grunnskolelærerutdanningen ikke har berørt dette temaet.

Kunnskapsdepartementet har i Meld. St. 18 (2010-2011) en ambisjon om å videreutvikle utdanningssystemet slik at det i større grad gir bedre læringsutbytte for alle elever. En solid lærerkompetanse blir anerkjent som en viktig forutsetning.

Til tross for at «Ekspertgruppen for spesialpedagogikk» anbefaler at emner innen spesialpedagogikk må vektlegges i utdannelsen, ser man i forslaget til rammeplan for ny femårig grunnskolelærerutdanning at det ikke er rom for spesialpedagogikk. Dette samsvarer ikke med målet om en inkluderende skole. Regjeringen nedprioriterer spesialpedagogisk kompetanse til fordel for mer omfattende faglig kompetanse. Kan man forvente at læreren har kunnskap til å møte mangfoldet av elever og deres ulike behov, når spesialpedagogiske temaer ikke er tilstede i grunnskolelærerutdanningen?

Det meste av spesialundervisningen er det som oftest en assistent som er ansvarlig for. At assistenter settes inn i spesialundervisningen istedenfor spesialpedagog, viser klart at skolen ikke prioriterer denne type undervisning.

Den erfaringsbaserte kunnskapen informantene hadde, samsvarer i stor grad med forskningen som foreligger. De skal ha honnør for at de selv har funnet aktuell litteratur på området. Dette viser at de er interesserte og engasjerte. Den erfaringsbaserte kunnskapen er viktig for å kunne legge til rette i skolen på bakgrunn av ulike forutsetninger og behov.

Informantene har på bakgrunn av erfaringen lagt vekt på tiltak som fremmer faglig- og sosial mestring for jenter med ADHD. Hensikten med denne studien har ikke vært å søke en pedagogisk «oppskrift» for tilpasset opplæring for disse elevene, men å se nærmere på hvordan lærerne opplever situasjonen. Jenter med ADHD er like forskjellige som andre jenter, men de har noen felles utfordringer som lærere bør være oppmerksomme på. *Jeg må ramme henne inn og hele tiden være i forkant!* er tittelen på denne studien. Dette sitatet viser at det kreves mye energi i forhold til å være lærer for elever med ADHD. Forutsigbarhet og struktur er ofte avgjørende, for om jentene får gode dager på skolen.

Det forventes at PPT skal samarbeide med skolen og kompetanseutvikling er målet. Dette samsvarer ikke med mine funn som viser at PPT arbeider lite systemisk i forhold til kunnskapsutvikling i skolen. Informantene gav uttrykk for at PPT hadde liten tid utover det individrettede arbeidet, noe de mente er svært uheldig.

Jeg tenker at med den nye femårige grunnskolelærerutdannelsen, der innslag av spesialpedagogikk reduseres, blir PPT's rolle enda viktigere i forhold til å bistå skolen med kompetanse.

Denne prosessen har medført en forståelsesutvikling i tråd med hermeneutisk spiral, der min innsikt i hvordan jenter med ADHD blir ivaretatt i skolen, lærerperspektivet, har blitt styrket. Min forforståelse som tidligere i hovedsak baserte seg på faglitteratur og tidligere forskning har blitt justert og jeg har i løpet av samtaler med informantene fått ny innsikt gjennom lærernes subjektive fortellinger. Budskapet i denne studien er at vi må ha mer spesialpedagogisk kompetanse inn i skolen.

Det har vært svært spennende å jobbe kvalitativt fordi menneskelige erfaringer og fortellinger gir viktig kunnskap. Selv om jeg ikke kan generaliser funnene i denne undersøkelsen, kan resultatet kombineres med annen forskning og teori og det kan reises viktige og tankevekkende diskusjoner.

Litteratur

- Barkley, R. A. (2002). Major life activity and health outcomes associated with attention-deficit/hyperactivity disorder. *Journal of clinical psychiatry*, 63, 10-15.
- Barkley, R. A. (2014). *Attention-deficit hyperactivity disorder: A handbook for diagnosis and treatment*. Guilford Publications.
- Barkley, R. A., & Murphy, K. R. (2010). Impairment in occupational functioning and adult ADHD: the predictive utility of executive function (EF) ratings versus EF tests. *Archives of Clinical Neuropsychology*, acq014.
- Barkley, R. A., Murphy, K. R., & Fischer, M. (2010). *ADHD in adults: What the science says*. Guilford Press.
- Bauermeister, J. J., Shrout, P. E., Chávez, L., Rubio-Stipec, M., Ramírez, R., Padilla, L., . . . Canino, G. (2007). ADHD and gender: are risks and sequela of ADHD the same for boys and girls? *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 48(8), 831-839.
- Biederman, J., & Faraone, S. V. (2004). The Massachusetts General Hospital studies of gender influences on attention-deficit/hyperactivity disorder in youth and relatives. *Psychiatric Clinics of North America*, 27(2), 225-232.
- Biederman, J., Faraone, S. V., Keenan, K., Benjamin, J., Krifcher, B., Moore, C., . . . Steingard, R. (1992). Further evidence for family-genetic risk factors in attention deficit hyperactivity disorder: Patterns of comorbidity in probands and relatives in psychiatrically and pediatrically referred samples. *Archives of general psychiatry*, 49(9), 728-738.
- Bjercke, C. (2004). Pedagogisk hjelp. I P. Zeiner (Red.), *Barn og unge med ADHD*. Vollen: Tell forlag.
- Blikø, I. K. K. (2008). ADHD hos voksne: En undersøkelse av diagnostikk, komorbiditet og proplembelastning. *Tidsskrift for Norsk Psykologforening*.
- Bondevik, H., & Bostad, I. (2006). *Tenkepauser: filosofi og vitenskapsteori*. Oslo: Akribe.
- Bridgeland, J., Bruce, M., & Hariharan, A. (2013). The Missing Piece: A National Teacher Survey on How Social and Emotional Learning Can Empower Children and Transform Schools. A Report for CASEL. Executive Summary. *Civic Enterprises*.
- Brown, T. E. (2006). *Attention deficit disorder: The unfocused mind in children and adults*: Yale University Press.

- Brown, T. E. (2013). *A new understanding of ADHD in children and adults: Executive function impairments*: Routledge.
- Buli-Holmberg, J., & Ekeberg, T. R. (2011). *Likeverdig og tilpasset opplæring i en skole for alle* (B. 2). Oslo: Universitetsforlaget.
- Bungum, B., Dahl, T., Gullikstad, B., Molden, T. H., & Rasmussen, B. (2002). Tid til en kollektiv og attraktiv skole. Evaluering av sentralt initierte forsøk med alternative arbeidstidsordninger i skoleverket. *SINTEF Rapport. Vol. STF38 A, 2512*.
- Conrad, P. (2006). *Identifying hyperactive children: The medicalization of deviant behavior*: Ashgate Publishing, Ltd.
- Dalen, M. (2011). *Intervju som forskningsmetode*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Denham, S. A., & Burton, R. (2003). *Social and emotional prevention and intervention programming for preschoolers*: Springer.
- DuPaul, G. J., Jitendra, A. K., Tresco, K. E., & Junod, R. E. V. (2006). Children with attention deficit hyperactivity disorder: Are there gender differences in school functioning? *School Psychology Review, 35*(2), 292.
- Egelund, N., & Tetler, S. (2009). Effekter af specialundervisningen. Pædagogiske vilkår i kompliserte lærings-situasjoner og elevenes faglige, sociale og personlige resultater. København: Danmarks Pædagogiske Universitetsforlag.
- Farstad, A. L. (2011). *Sånn er livet-7 år etter: en undersøkelse av 8 jenter med ADHD 7 år etter utredning*. Oslo: Torshov kompetansesenter.
- Farstad, A. L., & Tangen, R. (2004). *Skravlebøtter og dagdrømmere-Et pilotprosjekt om jenter og AD/HD*. Oslo: Torshov kompetansesenter.
- Garbarino, J. (1985). *Adolescent development: an ecological perspective*: Merrill Pub Co.
- Gifford-Smith, M. E., & Rabiner, D. L. (2004). Social information processing and children's social adjustment. *Children's peer relations, 61-79*.
- Glavin, K., & Erdal, B. (2013). *Tverrfaglig samarbeid i praksis: til beste for barn og unge i kommune-Norge*: Kommuneforlaget.
- Grbich, C. (2013). *Qualitative data analysis: An introduction*. London: Sage.
- Greene, R. W., Biederman, J., Faraone, S. V., Monuteaux, M. C., Mick, E., Dupre, E. P., . . . Goring, J. C. (2001). Social impairment in girls with ADHD: patterns, gender comparisons, and correlates. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry, 40*(6), 704-710.

- Grskovic, J. A., & Zentall, S. S. (2010). Understanding ADHD in Girls: Identification and Social Characteristics. *International journal of special education*, 25(1), 171-184.
- Gundersen, K., & Svartdal, F. (2006). Aggression replacement training in Norway: Outcome evaluation of 11 Norwegian student projects. *Scandinavian journal of educational research*, 50(1), 63-81.
- Halmøy, A., Klungsoyr, K., Skjærven, R., & Haavik, J. (2012). Pre-and perinatal risk factors in adults with attention-deficit/hyperactivity disorder. *Biological psychiatry*, 71(5), 474-481.
- Hammersley, M., & Atkinson, P. (2004). *Feltmetodikk: grunnlaget for feltarbeid og feltforskning* (B. 6). Oslo: Gyldendal.
- Hasson, R., & Fine, J. G. (2012). Gender Differences Among Children With ADHD on Continuous Performance Tests A Meta-Analytic Review. *Journal of attention disorders*, 16(3), 190-198.
- Haug, P. (2015). Spesialundervisning og ordinær opplæring. *Nordisk tidsskrift for pedagogikk og kritikk*, 1.
- Haug, P., & Bachmann, K. E. (2007). Kvalitet og tilpasning. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, 91(4), 265-276.
- Haugland, Y., & Tangen, R. (2012). *Barn med ADHD i barnehagen : tilrettelegging for trivsel, lek og læring*. Oslo: Kommuneforl.
- Helsedirektoratet. (2014). *ADHD/hyperkinetisk forstyrrelse-nasjonalt faglig retningslinje for utredning, behandling og oppfølging*. Oslo.
- Hille Lavian, R. (2015). Masters of weaving: the complex role of special education teachers. *Teachers and Teaching*, 21(1), 103-126.
- Hoem, S. (2013). *Ung med ADHD*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.
- Johannessen, A., Tufte, P. A., & Christoffersen, L. (2010). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode*. Oslo: Abstrakt forlag.
- Kalleberg, R., & Holter, H. (2007). *Kvalitative metoder i samfunnsforskning* (B. 2). Oslo: Universitetsforlaget.
- Knudsmoen, H., Jahnsen, H., & Tinnesand, T. (2013). «Nå bruker vi tid på analyse»—En flermetodisk undersøkelse om læringsmiljøet etter LP-modellen, LP 5 (2010–12).
- Kopp, S., Kelly, K. B., & Gillberg, C. (2010). Girls with social and/or attention deficits: a descriptive study of 100 clinic attenders. *Journal of Attention Disorders*, 14(2), 167-181.

- Kopp, S., Rehnqvist, N., Pettersson, A., & Hellgren, S. (2005). *ADHD hos flickor. En inventering av det vetenskapliga underlaget*.
- Kunnskapsdepartementet. (2006). *Læreplanverket for kunnskapsløftet*.
- Kvale, & Brinkmann. (2009). *Det kvalitative forskningsintervju* (B. 2). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Langlete, B. (2004). Jenter med ADHD. I P. Zeiner (Red.), *Barn og unge med ADHD* (s. 114-129). Vollen: Tell forlag.
- Lopez, C., & DuBois, D. L. (2005). Peer victimization and rejection: Investigation of an integrative model of effects on emotional, behavioral, and academic adjustment in early adolescence. *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology*, 34(1), 25-36.
- Maxwell, J. (1992). Understanding and validity in qualitative research. *Harvard educational review*, 62(3), 279-301.
- Maxwell, J. A. (2013). *Qualitative research design: An interactive approach: An interactive approach*. Los Angeles: Sage.
- Meld. St. 18. (2010-2011). *Læring og fellesskap*. Oslo: Kunnskapsdepartementet. Hentet fra <http://www.regjeringen.no>
- Mick, E., Byrne, D., Fried, R., Monuteaux, M., Faraone, S. V., & Biederman, J. (2011). Predictors of ADHD persistence in girls at 5-year follow-up. *Journal of attention disorders*, 15(3), 183-192.
- 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*. Institutt for spesialpedagogikk, Det utdanningsvitenskapelige fakultet, Universitetet i Oslo.
- Nadeau, K., Littman, E., & Quinn, P. (2015). *Understanding Girls with ADHD*. Washington, DC: Advantage Books.
- Nadeau, K. G., Littman, E. B., Quinn, P. O., & Wallgren, G. A. (2002). *Flickor med ADHD*. Lund: Studentlitteratur.
- NESH. (2014). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi*. Oslo.
- Nordahl, T., Gravrok, Ø., Knudsmoen, H., Larsen, T. M., & Rørnes, K. (2006). Forebyggende innsatser i skolen. *Sosial-og helsedirektoratet og Utdanningsdirektoratet*.
- Nordahl, T., & Hausstätter, R. (2009). Spesialundervisningens forutsetninger, innsatser og resultater. Situasjonen til elever med særlige behov under Kunnskapsløftet [Special

- education under the knowledge promotion reform]: Hamar: Høgskolen i Hedmark/Utdanningsdirektoratet.
- Nordahl, T., & Hausstätter, R. S. (2010). Spesialundervisningens forutsetninger, innsatser og resultater.
- Nordahl, T., & Sunnevåg, A.-K. (2008). Spesialundervisningen i grunnskolen: stor avstand mellom idealer og realiteter.
- NOU 2009: 18. (2009). *Rett til læring - Midtlyng-utvalgets innstilling*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Ogden, T. (2009). *Sosial kompetanse og problematferd i skolen*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Ohan, J. L., Cormier, N., Hepp, S. L., Visser, T. A., & Strain, M. C. (2008). Does knowledge about attention-deficit/hyperactivity disorder impact teachers' reported behaviors and perceptions? *School Psychology Quarterly*, 23(3), 436.
- Opheim, V., Grøgaard, J. B., & Næss, T. (2010). *De gamle er eldst? Betydning av skoleressurser, undervisningsformer og læringsmiljø for elevenes prestasjoner på 5., 8. og 10. trinn i grunnsopplæringen*: NIFU STEP.
- Opplæringsloven. (1998). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa (opplæringslova)*. fra <https://lovdata.no>
- Perold, M., Louw, C., & Kleynhans, S. (2010). Primary school teachers' knowledge and misperceptions of attention deficit hyperactivity disorder (ADHD). *South African Journal of Education*, 30(3), 0-0.
- Pianta, R. C. (1999). *Enhancing relationships between children and teachers*: American Psychological Association.
- Quinn, P., & Wigal, S. (2004). Perceptions of girls and ADHD: results from a national survey. *Medscape general medicine*, 6(2).
- Regjeringen. (2016). *Lærerløftet på lag for kunnskapskolen*. Hentet 08.06.2016, fra <https://www.regjeringen.no>
- Reseptregisteret. (2016). *Statistikk fra reseptregisteret*. Hentet 16.01.2016, fra <http://www.reseptregisteret.no/>
- Roald, K. (2012). *Kvalitetsvurdering som organisasjonslæring: når skole og skoleeigar utviklar kunnskap*: Fagbokforlaget.
- Rucklidge, J. J. (2010). Gender differences in attention-deficit/hyperactivity disorder. *Psychiatric Clinics of North America*, 33(2), 357-373.

- Rød Moen, A. (2004). Ungdom med ADHD. I P. Zeiner (Red.), *Barn og unge med ADHD* (s. 130-141). Vollen: Tell forlag.
- Rønhovde, L. (2004). *Kan de ikke bare ta seg sammen - om barn og unge med ADHD og Tourette syndrom*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Skogli, E. W., Teicher, M. H., Andersen, P. N., Hovik, K. T., & Øie, M. (2013). ADHD in girls and boys—gender differences in co-existing symptoms and executive function measures. *BMC psychiatry*, *13*(1), 1.
- Snildal, R., & Torgunrud, M. (2013). Fra kunnskap til handling: Et pilotprosjekt for lærere som underviser elever med ADHD. *Psykologi i kommunen*, *6*, 5-13.
- Statped. (2016). *Høring: Forskrifter om rammeplaner for femårige grunnskolelærerutdanninger*. Hentet 30.03.2016, fra <http://www.statped.no>
- Supovitz, J. (2002). Developing communities of instructional practice. *The Teachers College Record*, *104*(8), 1591-1626.
- Taylor, E., & Sonuga-Barke, E. (2008). Disorders of attention and activity. *Rutter's Child and Adolescent Psychiatry, Fifth Edition*, 519-542.
- Thagaard, T. (2013). *Systematikk og innlevelse: en innføring i kvalitativ metode* (B. 4): Fagbokforlaget Bergen.
- Thapar, A., Cooper, M., Eyre, O., & Langley, K. (2013). Practitioner review: what have we learnt about the causes of ADHD? *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, *54*(1), 3-16.
- Thygesen, R., Briseid, L. G., Tveit, A. D., Cameron, D. L., & Bobo, V. K. (2011). Er generell pedagogisk kompetanse tilstrekkelig for å sikre en inkluderende skole? *Norsk pedagogisk tidsskrift*, *95*(02), 103-114.
- Tremblay, R. E. (2010). Developmental origins of disruptive behaviour problems: the 'original sin' hypothesis, epigenetics and their consequences for prevention. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, *51*(4), 341-367.
- Trentacosta, C. J., & Fine, S. E. (2010). Emotion knowledge, social competence, and behavior problems in childhood and adolescence: A meta-analytic review. *Social Development*, *19*(1), 1-29.
- Tsang, T. W., Kohn, M. R., Efron, D., Clarke, S. D., Clark, C. R., Lamb, C., & Williams, L. M. (2012). Anxiety in young people with ADHD: Clinical and self-report outcomes. *Journal of attention disorders*, 1087054712446830.

- Utdanningsdirektoratet. (2006). Barn og unge med AD/HD : AD/HD og lignende atferdsvansker : skoleperspektivet : statusrapport 7. april 2006. Oslo: Utdanningsdirektoratet.
- Vereb, R. L., & DiPerna, J. C. (2004). Teachers' knowledge of ADHD, treatments for ADHD, and treatment acceptability: An initial investigation. *School Psychology Review, 33*(3), 421.
- Webster-Stratton, C. (2005). *Hvordan fremme barnets sosial og emosjonell kompetanse hos barn*: Gyldendal akademisk.
- Webster-Stratton, C. H., Reid, M. J., & Beauchaine, T. (2011). Combining parent and child training for young children with ADHD. *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology, 40*(2), 191-203.
- Widerberg, K. (2001). *Historien om et kvalitativt forskningsprosjekt: en alternativ lærebok* (B. 3). Oslo: Universitetsforlaget.
- Willcutt, E. G., Doyle, A. E., Nigg, J. T., Faraone, S. V., & Pennington, B. F. (2005). Validity of the executive function theory of attention-deficit/hyperactivity disorder: a meta-analytic review. *Biological psychiatry, 57*(11), 1336-1346.
- Zeiner, P. (Red.). (2004). *Barn og unge med ADHD*. Vollen: Tell forl.

Vedlegg

Vedlegg 1: Intervjuguide

Lærerens/spesialpedagogens kompetanse og erfaringer:

- Hvilken erfaring har du med jenter med ADHD?
- Hvordan har ADHD diagnosen kommet til uttrykk?
- Opplever du at det er en forskjell på jenter og gutter med diagnosen ADHD?
På hvilken måte?
- Opplever du som lærer at du har nok kunnskap om denne elevgruppen?
Hvorfor ikke?
- Hvor har du fått denne kunnskapen fra?

Pedagogiske tiltak:

- Hvordan tilpasses undervisningen i forhold til faglig mestring?
- Organisering, tilrettelegging og arbeidsmåter

Sosial kompetanse:

- Hvordan legges det til rette for sosial mestring? Eventuelt hvordan?
- Arbeides det med sosial kompetanse?

Samarbeid og hjelpeapparat

- Hvordan fungerer samarbeidet mellom aktuelle parter, når det gjelder elevens helhetlige tilbud?
- I hvilken grad legges det til rette for samarbeid internt i skolen
- I hvilken grad legges det til rette for samarbeid med faginstanser utenfor skolen?
- PPT og veiledning?

Avsluttende spørsmål:

- Opplever du at skolens rammebetingelser er gode nok til å ivareta jenter med ADHD?
Hvorfor/ hvorfor ikke?
- Opplever du at det er behov for økt kompetanse om tema jenter og ADHD i skolen?

Vedlegg 2: E-post forespørsel

Hei

Mitt navn er Anne Kristina Eriksen og jeg er student ved Høgskolen i Sørøst-Norge, der jeg nå skriver en masteroppgave i spesialpedagogikk. Temaet for oppgaven er jenter med ADHD, der fokuset er på hvordan lærere opplever at jenter med ADHD ivaretas i skolesystemet. Det har vært lite forskning og oppmerksomhet på denne gruppen i motsetning til gutter med den samme diagnosen, derfor ønsker jeg med denne studien å bidra til økt faglig kunnskap om målgruppen.

I den forbindelse er jeg interessert i å komme i kontakt med lærere eller spesialpedagoger som har eller har hatt jenter med ADHD- diagnose som elever. Jeg håper du/dere kan være behjelpelige med å sette meg i kontakt med noen som kan være interessert i å delta i min studie. Jeg har som mål å intervju fire til seks lærere/spesialpedagoger, men alt er av interesse. Intervjuene vil bli gjennomført i februar/mars 2016, med en varighet på ca. 30-60 minutter. Undersøkelsen vil være anonym. Jeg kan kontaktes på mail.

Håper dette virker interessant

Med vennlig hilsen og på forhånd takk

Vedlegg 3: Facebookforespørsel

Hei!

Jeg er student ved Høgskolen i Sørøst-Norge og skriver nå en masteroppgave i spesialpedagogikk. Mitt tema er jenter og ADHD. Min undersøkelse vil ha et fokus på lærere til jenter med ADHD og hvordan de opplever at disse jentene ivaretas i skolesystemet. Formålet med oppgaven er å bidra til økt faglig innsikt og kunnskap rundt jenter og ADHD, da det har vært mindre forskning og oppmerksomhet på denne gruppen i motsetning til gutter med den samme diagnosen.

Jeg ønsker å komme i kontakt med 4-6 lærere eller spesialpedagoger, som har eller har hatt jenter med ADHD som elever (gjelder hele grunnskolen). Bor du på Østlandet og er interessert i å delta i mitt prosjekt? Dette vil dreie seg om et intervju med varighet på mellom 30-60 minutter. Undersøkelsen vil være anonym.

Gi beskjed på ank-eri@online.no eller i innboks, hvis dette kunne være av interesse.

Med vennlig hilsen

Anne Kristina Eriksen

Vedlegg 4: Samtykke til intervju

Bakgrunn og formål: Intervjuet inngår i datainnsamlingen til en masteroppgave med temaet «jenter med ADHD»

Det er valgt ut lærere og spesialpedagoger i grunnskolen, som informanter.

Hva innebærer deltakelse i studien?

Intervjuet vil ha en varighet på ca. 30-60 minutter. Spørsmålene vil omhandle hvordan lærere/spesialpedagoger opplever at jenter med ADHD ivaretas i grunnskolen. Jeg er interessert i å høre dine opplevelser rundt pedagogiske tiltak, skolens rammebetingelser, det faglige samarbeidet både internt og eksternt og behovet for kompetanse.

Hva skjer med informasjonen om deg?

Jeg har taushetsplikt og all informasjon vil bli behandlet konfidensielt og bli anonymisert. Intervjuene vil bli tatt opp som lydfil via mobiltelefonen, opptakene vil bli slettet når prosjektet er avsluttet, i juni 2016.

Frivillig deltakelse

Det er frivillig å delta i studien, og du kan når som helst trekke ditt samtykke uten å oppgi noen grunn. Dersom du trekker deg, vil alle opplysninger om deg bli anonymisert.

Jeg deltar frivillig i studien.

Jeg samtykker i tillegg til at jeg kan siteres anonymt i presentasjonen av data i oppgaven.

.....

(Dato og signatur)

