

Silje Benedicte Thune

## ADHD og atferdsvansker i skolen

Læreres opplevelse av kunnskap om og ivaretagelse av elever med ADHD i skolen



Universitetet i Sørøst-Norge  
Fakultet for humaniora, idretts- og utdanningsvitenskap  
Institutt for pedagogikk  
Postboks 235  
3603 Kongsberg

<http://www.usn.no>

© 2020 Silje Benedicte Thune

Denne avhandlingen representerer 30 studiepoeng

## Sammendrag

Studien som presenteres i denne masteroppgaven er basert på intervjuer med fire lærere. Hensikten er å få større kunnskap om hvordan de selv opplever at de ivaretar elever med ADHD, og hvilken kunnskap de har om temaet.

Lærerne er alle ansatte ved en ungdomsskole i Oslo øst. Teori om diagnosen ADHD vektlegges, samt foreldresamarbeid, lærer-elev-relasjoner og undervisningstilbud. Funnene drøftes i lys av nyere forskning og teori.

Studien indikerer at lærere opplever at de ikke har nok kunnskap om diagnosen ADHD til å møte disse elevene på en god nok måte. De opplever at det generelt er lite kunnskap om denne diagnosen i den norske skolen, og at de derfor i stor grad må støtte seg til erfaringsbasert kunnskap.

Lærerne opplever foreldresamarbeidet som utfordrende, og de viser til at kommunikasjonen med de foresatte i stor grad handler om elevenes negative atferd på skolen.

Ingen av lærerne opplever at elever med ADHD får det undervisningstilbudet de burde ha krav på. Noen forklarer dette med at skolen ikke er tilpasset elevenes behov for tilrettelegging, eller at skolen ikke har mulighet til å legge til rette for tilpasset opplæring.

Funnene indikerer at det mangler kompetanse om diagnosen ADHD i skolen, og at disse elevene derfor ikke får det undervisningstilbudet de burde ha krav på. Tidligere studier viser at elever med ADHD står i fare for å falle ut av videregående skole, og at altfor mange havner i kriminalstatistikken.

Funnene indikerer at det er et stort behov for kompetanseheving dersom skolen skal kunne møte elever med ADHD og deres foresatte på en bedre måte enn det som er situasjonen i dag.

# Abstract

The study presented in this Master's thesis is based on interviews conducted with four teachers. The aim is to provide greater insight into how they themselves attend to the needs of students with ADHD and what knowledge they have about the topic.

The teachers are all staff at a secondary school in the east of Oslo, and the emphasis is on theory related to the diagnosis of ADHD, as well as parental cooperation, student-teacher relationships, and the teaching curriculum. The findings are discussed in light of recent research and theory.

The study indicates that teachers experience that they do not have enough knowledge about ADHD to be able to cater for the students in a good way. They experience that there is limited knowledge about this diagnosis in the Norwegian school system and that they must therefore rely on experience-based knowledge.

Teachers experience cooperation with parents as challenging, and they point out that communication with parents often revolves around the negative behavior of the students at school.

None of the teachers experience that students with ADHD are given the education that they are entitled to. Some explain that the school does not facilitate the needs of the students or is not in a position to be able to offer specially adapted tuition.

The findings indicate that there is a lack of competence in school regarding the diagnosis of ADHD and that the students therefore do not receive the tuition that they are entitled to. Previous studies show that students with ADHD are in danger of dropping out of upper secondary school and that this group is overrepresented in crime statistics.

The findings indicate that there is a dire need for competence development

if the schools are to facilitate students with ADHD and their parents in a better way than is the case today.

# Innholdsfortegnelse

<b>Sammendrag</b> .....	<b>3</b>
<b>Abstract</b> .....	<b>4</b>
<b>Innholdsfortegnelse</b> .....	<b>6</b>
<b>1 Innledning</b> .....	<b>9</b>
1.1 Formål og problemstilling .....	10
1.2 Oppgavens oppbygning .....	11
<b>2 Teoretisk forankring</b> .....	<b>12</b>
2.1 Kunnskap om diagnosen.....	12
2.1.1 Oppmerksomhet	12
2.1.2 Hyperaktivitet og impulsivitet.....	13
2.1.3 Kormorbiditet til ODD .....	13
2.1.4 Opposisjonell atferdsforstyrrelse (ODD).....	14
2.1.5 Nyere forskning på ADHD.....	14
2.1.6 ADHD og ODD	16
2.2 Foreldresamarbeid .....	16
2.2.1 Foreldresamarbeid rundt elever med ADHD.....	18
2.3 Lærer-elev-relasjonen.....	19
2.3.1 Anerkjennelse	20
2.3.2 Forskning på lærer-elev-relasjonen.....	22
2.3.3 Forståelsesperspektivet på ADHD og lærer-elev-relasjonen .....	23
2.4 Undervisningstilbudet.....	24
2.4.1 Struktur, faste rammer og forutsigbarhet .....	25
2.4.2 Variasjon og tilrettelegging for fysisk aktivitet .....	26
2.4.3 Gode mestringsopplevelser sosialt.....	26
2.4.4 Gode mestringsopplevelser faglig.....	28
<b>3 Metode</b> .....	<b>31</b>
3.1 Intervju som metode .....	31
3.1.1 Kvalitativt forskningsintervju.....	32
3.1.2 Utarbeiding av intervjuguiden.....	33
3.2 Utvalg.....	33
3.3 Gjennomføring og analyse av intervjuene .....	34

3.3.1	Transkribering	34
3.3.2	Analyse av intervjudata .....	34
3.4	Validitet og reliabilitet.....	35
3.4.1	Validitet	35
3.4.2	Reliabilitet	36
3.4.3	Etiske perspektiver.....	36
3.5	Forskerrollen .....	37
<b>4</b>	<b>Presentasjon og drøfting av funn .....</b>	<b>38</b>
4.1	Kunnskap om diagnosen.....	38
4.2	Foreldresamarbeid .....	40
4.3	Relasjoner.....	43
4.4	Undervisningstilbudet.....	47
<b>5</b>	<b>Avslutning .....</b>	<b>52</b>
5.1	Funnenes implikasjoner for praksis .....	54
5.2	Mulige nye forskningsområder .....	54
	<b>Referanser/litteraturliste .....</b>	<b>55</b>
	<b>Vedlegg 1 Intervjuguide.....</b>	<b>67</b>



Takk til Marie-Lisbet Amundsen for god veiledning.

Takk til informantene som stilte opp i en travel skolehverdag og delte sine erfaringer med meg.

Oslo, mai 2020

Silje Benedicte Thune



# 1 Innledning

ADHD er en vanlig nevrologisk forstyrrelse som forekommer hos 3 til 5 prosent av barn i Norge (Zeiner & Arnesen, 2004). Diagnosen innebærer i hovedsak hyperaktivitet, impulsivitet og oppmerksomhetssvikt.

Barkely (1997) viser til at det grunnleggende problemet til barn med ADHD er atferdshemmende underskudd, som påvirker regulering i arbeidsminne, selvregulering av affekt, motivasjon og opphisselse, internalisering av tale og rekonstituering. Funksjonene påvirker det motoriske system, som kontrollerer målrettet atferd. Funksjonene påvirker også nevropsykologiske systemer som arbeidsminne, som blant annet hjelper til med å holde på informasjon mens elevene jobber med en oppgave, selv om stimulansen har forsvunnet. Underskuddet av selvregulering av affekt, motivasjon og opphisselse gjør at barn med ADHD ikke kan kontrollere emosjonelle responser i ulike situasjoner, og derfor viser følelsene sine for offentligheten.

Først i 2017 ble det publisert en studie i *Lancet Psychiatry* som omfattet 1713 mennesker med ADHD og 1529 i kontrollgruppen. Gjennomsnittsalderen var 14 år, med en spredning fra 4 til 63 år. MR-bilder viste at volumet av amygdala og hippocampus, samt intrakranielt volum, er mindre hos mennesker med ADHD. I tillegg ble det påvist subcortikale hjernevolumforskjeller hos mennesker med ADHD (Hoogman et al., 2017, s. 310).

I det limbiske system styres følelser, motivasjon, læring og hukommelse. I amygdala blir emosjonelle minner, i samarbeid med hippocampus, gitt følelsesmessige reaksjoner (Durstun, 2003, s. 184–195), noe som kan forklare elevenes kraftfulle følelsesmessige responser. I hippocampus styres elevens læring og hukommelse, minner overføres fra kortidsminne til langtidsminne, som har stor betydning for læring (Durstun, 2003, s. 184–195), og som kan forklare hvorfor elever med ADHD ofte spør om og om igjen om de samme tingene. Nedsatt belønningsfølsomhet i hjernen kan føre til nedsatt humør (Poulton & Nanan, 2014), ofte etterfulgt av voldsomme temperamentsutbrudd (World Health Organization, 2019).

For at elever med ADHD skal få et inkluderende og godt utdanningsløp, er lærere med god kompetanse og nære relasjoner til elevene avgjørende (Kunnskapsdepartementet,

2019, s. 8). Elevene trenger lærere som kan erkjenne det uforutsette og foreta skjønnsbaserte valg med improvisasjon og kreativitet for å forebygge temperamentsutbudd (Torgersen & Sæverot, 2015, s. 21).

Retten til tilpasset opplæring er godt forankret i skolens lovverk og retningslinjer. I Opplæringsloven (2016) § 1-3 står det at opplæringen skal tilpasses elevenes evner og forutsetninger. I NOU (2009:18, s. 15) presiseres det at opplæringen skal ha et innhold og en kvalitet som gir elevene mulighet til å nå målene som er satt i opplæringen. Meld. St. 6 (2019-2020), viser til at vi skal ha et utdanningssystem som skal bidra til at alle kan oppleve mestring og verdien av kunnskap og felleskap. Dessverre samsvarer ikke praksis med regelverket i alle skoler. Mange elever får ikke den hjelpen de trenger. Mange får hjelp for sent, og flere har en skolehverdag der de ikke blir sett eller forstått, der de utvikler seg mindre og lærer mindre enn de kunne gjort med et bedre tilrettelagt pedagogisk tilbud. Disse elevene kan oppleve at de ikke har det trygt og godt på skolen, og at de ikke er en verdifull del av felleskapet, noe som anses som svært alvorlig (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 9).

Mestring av grunnleggende ferdigheter som lesing, skriving og regning har stor betydning for om unge gjennomfører videregående opplæring. Det samme gjelder elever som vegrer seg for å gå på skolen, som får høyt fravær, som igjen gjør det vanskelig å fullføre opplæringen. 1 av 4 som starter videregående utdanning fullfører ikke. De som faller utenfor utdanningssystemet står også i fare for å falle utenfor arbeidssamfunnet (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 10).

## **1.1 Formål og problemstilling**

Oppgavens formål er å få økt innsikt i hvordan lærere opplever egen kunnskap om ADHD-diagnosen, og deres opplevelse av ivaretagelse av disse elevene i klassen.

Lærernes opplevelser, drøftet opp mot aktuell litteratur, skal ende opp i et produkt som trolig kan være til nytte og inspirasjon i skolen, og forhåpentligvis danne grunnlag for videre forskning på kvalitetsutvikling og forebyggende arbeid i skolen.

Hovedproblemstillingen er:

*Opplever lærere at de har nok kunnskap om ADHD til å ivareta elever med denne diagnosen i skolen?*

For å finne svar på problemstillingen har jeg utviklet følgende delspørsmål:

Hvordan opplever lærerne samarbeidet med hjemmet?

Opplever lærerne at elever med ADHD får tilpasset undervisning?

Opplever lærerne at elever med ADHD inkluderes i det sosiale felleskapet?

## **1.2 Oppgavens oppbygning**

Studien innledes av forskningstemaets relevans for å aktualisere kontekst og eget forståelsesgrunnlag. Videre følger oppgavens formål, problemstilling og delspørsmål.

I kapittel to redegjøres teori og forskning om diagnose og arbeid med elever med ADHD. Videre vises de valg som er tatt ved bruk av metodiske verktøy i kapittel 3. Her gjør jeg rede for datainnsamling, analyse, validitet og etiske refleksjoner. I kapittel 4 presenteres og drøftes undersøkelsens funn i lys av teori. Deretter konkluderes problemstillingen. Avslutningsvis drøftes kritiske sider ved egen forskning, funnenes implikasjoner for praksis og mulige nye forskningsområder.

## 2 Teoretisk forankring

### 2.1 Kunnskap om diagnosen

ADHD (Attention Deficit Hyperactivity Disorder) er en vanlig nevrologisk forstyrrelse som først og fremst innebærer hyperaktivitet, impulsivitet og oppmerksomhetssvikt.

Diagnosen er hemmende og den viser seg i førskolealder (American Psychiatric Association, 2013). 3 til 5 prosent av barn i Norge har ADHD (Zeiner & Arnesen, 2004).

Diagnosen ADHD beskrives i de diagnostiske systemene ICD-11 (World Health Organization, 2019) og DSM-5 (American Psychiatric Association, 2013). I disse to manualene er diagnosekriteriene ulikt vektlagt. En person vil lettere oppfylle kravene til å få ADHD hvis DSM-5 ligger til grunn, og ICD-11 vil gi en mer alvorlig diagnose (American Psychiatric Association, 2013; World Health Organization, 2019). I denne studien har jeg valgt å kun forholde meg til DSM-5, da denne brukes i klinisk praksis og mye av forskningen og litteraturen om ADHD er basert på dette systemet (Nørvik & Lea, 2019).

ADHD deles inn i tre undergrupper, ADHD hyperaktiv/impulsiv type, ADHD uoppmerksom type (ADD), og ADHD kombinert type (American Psychiatric Association, 2013).

I denne oppgaven velger jeg å ha fokus på ADHD kombinert type, grunnet oppgavens omfang, da atferden og tilnærmingen er svært ulik i to av undergruppene.

#### 2.1.1 Oppmerksomhet

Elever med ADHD har utfordringer med å konsentrere seg om enkelte oppgaver og slurver ofte med skolearbeid. Vansker med å holde på oppmerksomhet i oppgaver, lek eller i aktiviteter er vanlig og elevene kan lett overse detaljer. Mange kan ha utfordringer med å holde seg fokusert i samtaler eller i lesing over lenger tid. Elever med ADHD ser ikke alltid ut til å lytte når de blir snakket direkte til, det kan virke som de har tankene andre steder, selv om det ikke er noe som åpenbart distraherer dem. Elevene følger sjeldent instruksjoner og kan ha problemer med å fullføre skolearbeid eller andre gjøremål. Organisering av skolearbeid kan være utfordrende for elevgruppen. Elevene kan ha vansker med å holde orden på skolesakene sine og med å få levert ting i tide. De mister ofte nødvendig skolemateriell som blyanter og

skolebøker. Elevene unngår ofte å starte på skolearbeid eller lekser som krever vedvarende mental innsats. De kan lett bli distraheret av overflødig stimuli og glemmer lett dagligdagse gjøremål (American Psychiatric Association, 2013).

### 2.1.2 Hyperaktivitet og impulsivitet

Elever med ADHD kan også ha utfordringer med hyperaktivitet og impulsivitet. Det er denne gruppen jeg har valgt å ha fokus på i denne studien. Elevene kan fikle eller tromme med hender eller føtter, eller vri seg på stolen. De går ofte fra plassen sin i klasserommet i situasjoner der det er forventet at de skal sitte. Elevene kan løpe rundt eller klatre i situasjoner der det er upassende. De har ofte vansker med å gå inn i lek på en stille måte. Det kan virke som de er på farten, som om de er drevet av en motor. Elever med ADHD snakker ofte mer enn nødvendig og kan buse ut med svar før læreren har rukket å snakke ferdig. Turtaking kan være vanskelig og mange avbryter andres samtaler, spill eller aktiviteter (American Psychiatric Association, 2013).

### 2.1.3 Kormorbiditet til ODD

Mellom 60 til 70 prosent av barn med ADHD har en atferdsforstyrrelse (Zeiner & Arnesen, 2004). Nesten alle barn under 12 år som har fått diagnosen opposisjonell atferdsforstyrrelse (ODD) har også ADHD (Pliszka, 2003).

I en amerikansk studie fra 2002 kommer det fram at risikoen for å få en atferdsforstyrrelse er mye større for begge kjønn med en ADHD-diagnose enn uten. Hos jenter med ADHD, hadde 35 prosent også ODD. Hos gutter med ADHD hadde 66 prosent også ODD (Biederman et al., 2002).

I en annen studie gjennomført i USA i 2005, konkluderes det med at 52 prosent av jenter med ADHD også har ODD, og at det samme gjelder 40 prosent av gutter. 577 barn deltok i studien, hvor av 317 var gutter og 260 jenter. Studien mener det ikke er noen signifikant forskjell i kjønn hos barn med ADHD med kormorbiditet til ODD. Biederman et.al. har valgt deltakere som både er henvist fra spesialist og ikke, og mener resultatene er mer balanserte og rettferdige sammenlignet med tidligere studier, der deltakerne utelukkende er henvist fra spesialist og der det kan se ut til at gutter er prioritert (Biederman et al., 2005). Det vil si at 35–52 prosent av jenter med ADHD også har diagnosen ODD, og 40–66 prosent av gutter med ADHD også har diagnosen ODD. Andelen ser ut til å være høyest i den kombinerte typen, og noe høyere i den

hyperaktive-impulsive typen, sammenlignet med den uoppmerksomme typen (Levy, Hay, Bennet & McStephen, 2005).

I de nye diagnosesystemene inkluderes også den uoppmerksomme typen (ADD). Kanskje er det årsaken til at kormorbiditet mellom ADHD og ODD har gått ned. Da jeg har avgrenset denne studien til å omhandle ADHD kombinert type, vil det være naturlig å forholde seg til tall tilhørende denne homogene gruppen.

#### 2.1.4 Opposisjonell atferdsforstyrrelse (ODD)

Opposisjonell atferdsforstyrrelse (Oppositional Defiant Disorder; ODD) er en atferdsforstyrrelse klassifisert i ICD-11 (World Health Organization, 2019). Diagnosen kjennetegnes ved at eleven er trassig, ulydig og viser provoserende atferd. Elever med ODD er mer enn normalt eller vedvarende sinte eller irritable. De har ofte lav frustrasjonstoleranse og kan lett miste kontrollen. Dette oppstår ofte uavhengig av at barnet er blitt utsatt for tilsynelatende provokasjon. Elevene kan ha lett for å anklage andre for egne problemer eller feil. Barnas atferd kan ofte være av provoserende kvalitet, slik at barnet lett kommer i konflikt og konfrontasjon. Det negative humøret er ofte etterfulgt av alvorlige temperamentsutbrudd der intensitet og varighet ikke er i tråd med utløsende årsak til utbruddet. Elevenes kroniske irritabilitet og sinne kan ses på tvers av ulike områder som skole, hjem og andre sosiale arenaer. Når man ser på mønsteret til elevenes kroniske irritabilitet og sinne, er ikke dette begrenset til sporadiske hendelser som normale utviklingstrinn eller diskrete episoder som irritasjon i depressive episoder (World Health Organization (2019)).

#### 2.1.5 Nyere forskning på ADHD

Det er betydelig fremgang i undersøkelser av ADHD-diagnosens nevrobiologi, selv om den presise årsaken fremdeles er uklar. Nyere nevrologisk forskning viser mer omfattende forskjeller i hjernen til elever med ADHD enn hva som fremkommer i de diagnostiske kriteriene i DSM-5.

Sammenfallende funn fra studier av medisinerings, nevropsykologi og MR-bilder av hjernen til personer med ADHD, involverer kretsløpet i frontallappen, der elevenes tankevirksomhet, intellektuelle funksjoner og følelser samordnes (Durstun, 2003).

Nyere metoder for avbildning av hjernen (MR) har vist endringer i nervenetverket i frontallappen hos elever med ADHD (Thapar, Cooper, Eyre & Langley, 2013, s. 3–16). Her er neurotransmittere i form av dopamin og noradrenalin svært redusert. Neurotransmitterne overfører meldinger mellom hjerneceller og påvirker hvordan vi håndterer informasjon fra verden rundt oss. Når eleven har redusert nivå av neurotransmittere, vil hjernens evne til å regulere overføringen av signaler fra en nervecelle til en annen bli svekket og eleven kan få vansker med å styre oppmerksomhet og impulser. Dette fører ofte til uønsket sosial atferd (Durston, 2003, s.184–195; Durston et al., 2004, s. 332–340; Durston et al., 2003, s. 871–878; Thapar et al., 2013, s. 3–16; Zang, He, Chao-Zhe & Quing-Jiu, 2007, s. 83–91). Det er påvist redusert volum og tykkelse på hjernebarken, og det kan være en forsinket utvikling av nervebaner i flere områder i hjernen (Thapar et al., 2013, s. 3–16).

Hoogman et al. (2017) legger til det hittil største datasettet med ny kunnskap om reduksjon i hjernens volum hos personer med ADHD i sin studie som omfatter 3242 deltakere. I studien deltok 1713 personer med ADHD og 1529 kontrollpersoner i alderen 4 til 63 år, med median alder 14 år. Studien konkluderer med mindre volum i accumbens, amygdala, caudate, hippocampus og putamen som tilhører hjernens limbiske strukturer, og reduksjon i intrakranielt volum hos individer med ADHD. Studien viser også en forsinkelse av modning og degenerasjon i det limbiske system og intrakranielt volum hos dem med ADHD, der forskjellen var høyest hos barn under 15 år, kontra voksne over 21 år. Bruk av psykostimulerende midler, grad av symptomer eller kormorbiditet påvirket ikke resultatet (Hoogman et al., 2017, s. 310).

Studiens subkortikale volummålinger bør gi en relevant modell av ADHD som en skade i hjernen og forsinkelse i modning, og således forebygge mistanke om at atferden skyldes dårlig oppdragelse. Funnet i amygdala er viktig fordi dette gir økt forståelse for hvorfor mange strever med sosial fungering. Dysfunksjon i amygdala er assosiert med vansker med å gjenkjenne, dempe eller stoppe følelsesmessige impulser, og med emosjonell regulering generelt. Amygdala har også blitt assosiert med hyperaktivitet. I accumbens ligger elevenes belønningssenter, dette området er assosiert med vansker med motivasjon og emosjonell regulering hos elever med ADHD. Hippocampus er også med på å styre elevenes regulering av motivasjon og følelser (Hoogman et al., 2017, s. 316–317), men også deres korttidshukommelse og læring (Jansen & Holck, 2020).

### 2.1.6 ADHD og ODD

Funnene stemmer med den nære sammenhengen som klinikere observerer mellom ADHD og ODD (Levy et al., 2005). Hvis symptomenes alvorlighetsgrad kan betraktes som en konstant variabel, er andelen av personer med ADHD og ODD høyere enn 40 prosent. Per i dag når ikke elevene den diagnostiske terskelen. ODD-symptomer som humør, negativitet og vanskelig temperament bidrar ofte vesentlig til det generelle funksjonsnedsettelsesnivået ved ADHD (Sonuga-Barke, Bitsakou & Thompson, 2010).

I DSM-5 er ADHD en diagnose uten et følelsesmessig aspekt (Hoogman et al., 2017). DSM-5 viser kun til hva eleven ikke behersker, uten å vise til noen underliggende årsak. Atferd forbundet med uoppmerksomhet er én mulig forklaring på hvorfor elever unngår eller ikke behersker oppgaver. Samtidig er elevens opplevelse av mangel på emosjonell tilfredshet ved fullføring av oppgaver også en forklaring. Derfor kan elevens lave produktivitet relateres til mangelfulle tankeprosesser eller redusert motivasjon på grunn av mangelfulle belønningsmekanismer i hjernen (Poulton & Nanan, 2017).

Nedsatt belønningsfølsomhet i hjernen vil kunne føre til nedsatt humør og negativ atferd knyttet til søken etter belønning, symptomer som er i tråd med ODD.

For at lærere skal forstå hvorfor elever med ADHD viser spesiell atferd, må de ha kunnskap om det nevrologiske aspektet ved diagnosen og sammenhengen mellom ADHD og ODD (Poulton & Nanan, 2014). I denne oppgaven vil jeg legge begge diagnosene til grunn for å få et mer helhetlig bilde av hvordan lærere opplever egen kunnskap om diagnosen ADHD.

## 2.2 Foreldresamarbeid

Lærere betyr mer for barns utvikling nå enn tidligere fordi de bruker mye tid sammen med dem og etablerer nærere relasjoner enn før. Dermed blir de betydningsfulle aktører i barnas utviklingsprosess. For å skape helhet i elevens liv er det viktig at foreldre og lærere etablerer et godt samarbeid rundt eleven. Når barn har atferdsvansker blir et godt samarbeid ekstra viktig, nettopp fordi denne elevgruppen drar stor nytte av samarbeidet (Drugli, 2013).



I Opplæringslovens §1-1 står det at skolens opplæring skal være i samarbeid og forståelse med hjemmet. Denne plikten er presisert i §13-3d, der det står at samarbeidet skal tilpasses lokale forhold, og plikten til samarbeid hviler på skolen (Opplæringsloven, 2016). For at samarbeidet skal fungere er det en forutsetning at foreldrene deltar aktivt (Utdanningsdirektoratet, 2011).

En undersøkelse av skole-hjem-samarbeid i ungdomsskoler viste at både lærere og foreldre ofte er usikre på hva samarbeidet innebærer og hvilken ansvarsfordeling det har. Lærerne er usikre på hva det konkret innebærer å skape rom for foreldreinvolvering og hva som ligger i det å være involvert i barnas utdanning. Noen lærere opplever å ikke ha kunnskap om hvordan de bør gå fram for å skape et godt samarbeid. Foreldrene er usikre på hvor mye de bør involvere seg. Det ser ut til at mange skoler ikke har et avklart forhold til samarbeid og at ansvaret legges over på den enkelte lærer, som må finne sine egne løsninger (Kramvig, 2007). Det er skolens ansvar å sikre at foreldre får medansvar i elevenes opplæring (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 16). Videre presiserer kunnskapsløftet at foreldresamarbeid skal ha eleven i fokus og bidra til faglig og sosial utvikling. Et godt foreldresamarbeid er en viktig ressurs for skolen for å styrke utvikling av gode læringsmiljø, og for elevens sosiale og faglige utvikling (Kunnskapsdepartementet, 2017).

Forskning viser at kvaliteten på samarbeidet mellom hjem og skole varierer med ulike demografiske variabler. Foreldre med høyere utdanning er mer involverte i lekser og har bedre kontakt med elevens lærere enn foreldre med lav utdanning (Epstein & Sanders, 2000). Mange foreldre med lav utdanning og innvandrerbakgrunn er positive til skolen, men strever mer med samarbeidet enn andre. Noen opplever at de ikke klarer å hjelpe elevene med lekser og skolearbeid (Bæck, 2007). Foreldre som flytter mye, er deprimerte eller har lav sosioøkonomisk status, minoritetsbakgrunn eller er enslig forsørger er også mindre involverte enn foreldre uten slike kjennetegn (Riggs & Medina, 2005; Kohl, Lenga & McMahan, 2000).

I en norsk studie kommer det frem at foreldre med lav inntekt er minst fornøyd med samarbeidet med skolen (Westergård & Galloway, 2004). Blant barn med atferdsvansker er foreldresamarbeidet dårligst når foreldrene har lavere utdanning eller

egne psykiske vansker (Drugli, 2009). Dette tyder på at lærere trenger ytterligere kompetanse i å etablere et godt skole-hjem-samarbeid (Drugli, 2013).

Foreldre som har barn som opplever problemer i skolen, opplever samarbeidet som vanskeligere. Disse foreldrene ønsker seg bedre informasjon fra skolen om undervisningen og barnets fremgang og trivsel. Når disse elevene får hjelp ser det ut til at foreldrene blir mer fornøyde med samarbeidet med skolen enn andre foreldre (Bæck, 2007).

Foreldrenes forventninger til skoleprestasjoner har sterkest innvirkning på elevenes motivasjon og innsats. Etter det kommer foreldrenes interesse for skolearbeid hjemme og på skolen, leksehjelp og prat om skolefremgang (Hattie, 2009). Disse elevene vil ha den beste faglige utviklingen (Fishel & Ramirez, 2005). Dette betyr mer enn andre faktorer i familien, slik som sosioøkonomisk status (Hattie, 2009). Det er viktig at foreldrene blir gjort oppmerksomme på viktigheten av deres støtte og interesse for barnas tilpasning i skolen. Hvis de er klar over dette, vil de engasjere seg mer (Riggs & Medina, 2005).

En forutsetning for godt samarbeid er ifølge Kunnskapsløftet god kommunikasjon. Gjensidig kommunikasjon om elevens utvikling og trivsel skal stå sentralt i arbeidet (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 16).

Mange foreldre er fremmedgjorte for skolen fordi de ikke forstår skolens språk. Skolen og hjemmene må kommunisere slik at de kan snakke samme språk og formidle de samme forventningene, så elevene slipper å leve i to verdener (Hattie, 2009).

### 2.2.1 Foreldresamarbeid rundt elever med ADHD

Når barn er utsatt for risikofaktorer som ADHD, vil de ha behov for bedre kvalitet på samarbeidet mellom skole og hjem (Sheldon, 2003). Samarbeidet er ofte hyppigere hos elever med ADHD (Bastiani, 1993; Kirkhaug, Drugli, Klöckner & Mørch, 2013).

Samtidig er det i slike tilfeller at samarbeidet ofte er vanskelig (Nordahl, 2007; Drugli, 2013). Grunnen til det vanskelige samarbeidet er at det ofte blir mye søkelys på barnas negative atferd, særlig fra lærerens side (Webster-Stratton, 2005). Telefoner eller møter med foreldre om barnets negative atferd i skolen vil øke foreldrenes følelse av maktesløshet og gjøre at de mest sannsynlig trekker seg unna et videre samarbeid så langt de kan (Drugli, 2013).

Lærere har en tendens til å betrakte foreldre enten som et problem, som konsumenter eller partnere, der det kun er partnerrollen som fremmer et godt samarbeid (Hughes, Cavell & Jackson, 1999). Samtidig menes det at foreldre stort sett blir kritisert av lærere for å være for engasjerte eller for lite engasjerte i det som skjer med barnet på skolen (Bastiani, 1993).

Amundsen (2017) har gjennomført intervju med 30 foreldre til barn med ADHD, og sett på deres opplevelse av samarbeidet med skolen. Når pårørende viser til at barna er mer utagerende og urolige på skolen enn det de er hjemme, opplever de å bli møtt med mistillit fra skolens side. Flere får høre at de bagatelliserer situasjonen eller at de overbeskytter barna (Amundsen, 2017). I undersøkelsen kommer det frem at foreldre, som med rette stiller kritiske spørsmål til det spesialpedagogiske tilbudet deres barn får, blir møtt med sanksjoner og mistillit. Foresatte som søkte skolebytte for sine barn, opplevde samarbeidet med ny skole som svært godt, og forklarte dette med at skolen innehadde solid kompetanse om ADHD.

Amundsen konkluderer med at om skal skolen evne å ta utgangspunkt i den enkelte elevs forutsetninger for å lære, forutsetter dette at lærerne har nødvendig kunnskap om hva det innebærer å leve med en diagnose (Amundsen, 2017).

Hvis samarbeidet mellom hjem og skole ikke fungerer kan det bidra til å opprettholde elevenes atferdsvansker (Overland, 2007). Forskning viser at det er fullt mulig å etablere et godt samarbeid også med de foreldrene det er vanskelig å nå. Samarbeidet krever riktig nok spesielle strategier (Vorhis, 2001). Som lærer er man i disse tilfellene nødt til å være mer fleksibel og finne frem alternative samarbeidsformer (Drugli, 2013). Skolen må skaffe seg kunnskap om foreldrene som ressurs, og anerkjenne at foreldrene spiller en viktig rolle for barns læring og utvikling (Kunnskapsdepartementet, 2008, s. 33).

## **2.3 Lærer-elev-relasjonen**

En god lærer-elev-relasjon karakteriseres ved at læreren forstår elevene, kjenner deres interesser og erfaringer, og bruker dette i undervisningen. Grunnleggende forutsetninger for å utvikle gode relasjoner er at læreren anerkjenner elevens handlinger som rasjonelle og intensjonelle. Læreren må erkjenne at elevenes virkelighetsoppfatning er annerledes

enn de voksnes (Nordahl, 2002). Betydningen av anerkjennelse løftes fram av både Nordahl og Drugli ved at læreren viser en genuin respekt for eleven og elevens opplevelse. Gode relasjoner mellom lærer og elev er preget av høy grad av nærhet, åpenhet, omsorg, involvering, støtte og respekt (Drugli, 2011; Nordahl, 2012).

For at en lærer skal oppnå gode relasjoner til elevene må han evne å se den enkelte elev på elevens premisser, og tilpasse egen atferd og være autentisk i kontakten (Jensen & Juul, 2003). Læreren kan utvikle og skape gode relasjoner til elevene sine ved hjelp av noen generelle prinsipper. Det første prinsippet er utvikling av et godt gjensidig tillitsforhold. Det er viktig at lærer og elev opplever at de kan stole på hverandre. Tillit opparbeides ved å være lyttende, holde avtaler, være forutsigbar og troverdig (Nordahl, 2002).

Et annet prinsipp er å engasjere seg og verdsette elevens sosiale verden. Hvis læreren alltid er høflig, vennlig og respektfull mot elevene, også i konfliktsituasjoner, vil elevene også behandle hverandre med respekt og velvilje (Hughes et al., 2001).

Barn setter positive forhold til sine jevnaldrende høyt og disse forholdene vil kunne prege deres atferd. Det er viktig at læreren viser interesse for elevrelasjoner, legger til rette for positiv sosial omgang elevene imellom (Farmer et al., 2011), og jobber bevisst med å fremme elevenes sosiale ferdigheter (Hughes et al., 2001).

Et tredje prinsipp handler om å være i posisjon til eleven. Når læreren er i posisjon til eleven har han tilgang til samtaler og til å stille rimelige krav og forventninger. Denne posisjonen kan ses på som en god relasjon, som elevene ikke ønsker å miste. Ved å verdsette elevenes verdier, interesser og ved å ta seg tid til å bli kjent med den enkelte elev vil man kunne finne denne posisjonen. Det er viktig å ikke gi opp når en møter motstand i dette arbeidet (Nordahl, 2002).

### 2.3.1 Anerkjennelse

I litteratur og forskning på relasjoner i skolen blir lærerens væremåte og samspill med elevene tillagt stor betydning. Anerkjennelse er her et begrep som det hyppig refereres til i beskrivelsen av gode relasjoner mellom lærer og elev.

Barn og unge er i en fase av livet hvor deres selvbilde og eget verd ikke er ferdig utviklet. I samhandling med lærere vil de gjøre seg erfaringer som i stor grad påvirker denne utviklingen. Gjennom møtet med betydningsfulle voksne, blir barn og unge kjent

med ulike sider av seg selv og opplever anerkjennelse eller avvisning (Lillejord, Manger, Nordahl & Helland, 2013).

Anerkjennelse beskrives som en væremåte som omfatter det å gjenkjenne, bekjenne og styrke et annet menneske ved å *se om igjen* (Schibbye, 2012). I boken *Dialektisk relasjonsteori* snakker Schibbye (2012) om anerkjennelsens indre og ytre side.

Anerkjennelse har lett for å bli tingliggjort, ved at et indre fenomen blir tatt ut av sin opprinnelige betydning og gjort til noe ytre styrt. En positiv tilbakemelding eller belønning for god innsats i form av ros er en ytre, mekanisk måte å anerkjenne på, og man beveger seg bort fra anerkjennelsens kjerne (Schibbye, 2012).

Indre anerkjennelse er dypere og mer fundamental enn ytre anerkjennelse. Den omhandler en væremåte for eleven, som noe eleven er, ikke noe den har. Den indre anerkjennelsen kan ses på som nestekjærlighet som berører og bygger opp den enkelte i øyeblikket. Denne ubetingede kjærligheten kan ses på som et dypere fundament i anerkjennelsen. Den indre anerkjennelsen er ubetinget, som en plikt som består uavhengig av situasjoner og følelser. Ved at læreren er tjenende, uten en egennyttig væremåte, kan læreren anerkjenne eleven uten andre formål enn å være støttende i elevens utvikling som et fritt og selvstendig menneske (Schibbye, 2012).

Anerkjennelse må forstås som en betingelsesløs innstilling til elevene, ikke noe de skal gjøre seg fortjent til (Lillejord et al., 2013).

Forskere i det pedagogiske fagfeltet finner i stor grad Honneths teori relevant for å beskrive anerkjennelsens kompleksitet i møte mellom barn og voksne i skolen (Pettersen & Simonsen, 2010). Honneths (2007) intersubjektive gjensidighetsperspektiv handler om at lærer og elev møter hverandre som to likeverdige subjekter i det som kalles et subjekt-subjekt-syn. En forutsetning for intersubjektivitet er den gjensidige anerkjennelsen, der det ligger en gjensidig forståelse av hverandres opplevelsesverden med tanker, følelser og meninger. Dersom læreren unngår dette, fratras eleven retten til å ha et reflektert syn på seg selv. Dermed er det viktig å bekrefte og ta med elevens selvfortolkning og perspektiv i egen forståelse for å kunne ivareta eleven. Bekreftelse er helt nødvendig for at eleven skal kunne bli kjent med alle sider ved seg selv og utvikle et helhetlig selvforhold. Selvforhold kan forstås som elevens selvbevissthet til de

muligheter og rettigheter han/hun har som likeverdig i forhold til andre mennesker (Honneth, 2007).

På veien mot et helhetlig selvforhold deler Honneth teorien sin inn i tre nivåer som omhandler menneskets behov for opplevelse av anerkjennelse i ulike sfærer. Innenfor hvert område ligger muligheten for anerkjennelse og krenkelse. I den rettslige sfæren finner vi skolen, her handler anerkjennelsen om etiske vurderinger overfor eleven knyttet til ivaretagelse av rettigheter. Anerkjennelsen i form av rettigheter er en forutsetning for å utvikle selvrespekt. Det innebærer å møte eleven på en likeverdig måte med respekt for individuelle rettigheter (Skoglund & Åmot, 2012). Rettigheter skal bidra til likeverd, men for å oppleve likeverd kreves ofte forskjellsbehandling av noen elever (Lund, 2012).

Et fravær av anerkjennelse i form av løgn, tyveri, marginalisering og diskriminering, vil kunne medføre manglende mulighet for å utvikle selvrespekt hos den som krenkes (Kermit, 2012). Elever som får mye negativ bekreftelse eller som blir hyppig oversett av betydningsfulle voksne, vil også kunne få en uklar eller negativ selvoppfatning og det kan være vanskelig for dem å utvikle selvrespekt. Det er viktig at læreren er klar over dette og bevisst legger opp til å møte samtlige elever med respekt, åpenhet og anerkjennelse (Lillejord et al., 2013). I en undersøkelse gjennomført av Sørli og Nordahl (1998), sier elevene at de blir motiverte og inspirerte av lærere som respekterer dem og som legger vekt på å ha et positivt forhold til dem.

### 2.3.2 Forskning på lærer-elev-relasjonen

Betydningen av lærer- elev relasjonen og hvordan denne påvirker elevenes læringsutbytte er løftet frem av flere pedagogiske forskere (Murray & Murray 2004; O'Connor, 2010; Katz, Kaplan & Gueta, 2010).

I en nordisk undersøkelse blir det slått fast at lærerens evne til å knytte psykologiske bånd til elever er avgjørende for elevenes læring og trivsel. Studien viser at lærere som er støttende, som tolererer elevens eget initiativ og som greier å motivere eleven, vil fremme læring, autonomi og selvtillit (Nordenbo, Larsen, Tiftcki, Wendt & Ødegaard, 2008). En positiv lærer-elev-relasjon er en av de viktigste faktorene for elevens læringsutbytte i skolen (Hattie 2009; Pianta 2011; Nordahl 2011). Forskning viser at det

å ha god relasjon til minst én lærer er en av de viktigste beskyttelsesfaktorene for risikoutsatte barn når det gjelder fremtidig suksess i skolen (Pianta & Walsh, 1998).

I Meld. St. 22, *Motivasjon, Mestring, Muligheter* (2011) fremgår det at et godt læringsmiljø kjennetegnes ved at elevene opplever trygghet, anerkjennelse og tillit, og at elevene er en del av et felleskap. Det vises til at positive relasjoner mellom lærer og elev er en av de mest sentrale faktorer for et godt læringsmiljø.

Hattie viser i sin undersøkelse (2009) at en positiv lærer-elev-relasjon kan endre elevens opplevelse av nederlag og skape motivasjon. Lærere peker ofte på ulike utenforliggende forklaringer for hvorfor eleven ikke lærer. Elevens læringsstil, holdninger til skolen, hjemmeforhold eller kultur er forklaringer som får skyld for manglende læring. Selv om disse faktorene vil kunne påvirke elevenes læring, vil en slik innskrenket tenking føre til et begrenset syn på lærerens påvirkningsmuligheter. Det er viktig at lærere er bevisste sin påvirkningskraft, og ser på seg selv som endringsagenter, der de kan påvirke elevenes prestasjoner (Hattie, 2009).

### 2.3.3 Forståelsesperspektivet på ADHD og lærer-elev-relasjonen

Barn med atferdsvansker har en tendens til å være mislikt av lærere, de får mindre faglig og sosial støtte, mindre positiv tilbakemelding og langt mer negativ tilbakemelding enn andre barn (Murray & Murray, 2004; O'Connor, 2010).

I 2011 viste Drugli et al. sterk sammenheng mellom negativ lærer-elev-relasjon og atferdsvansker blant elever i klasserommet. Disse barna vil sjelden finne seg til rette i skolen, noe som vil gå ut over faglig og sosial utvikling og få negative konsekvenser for elevens fremtid (Drugli 2013). Studien tyder på at negative konsekvenser ved negativ elev-lærer-relasjon er store. Relasjonsarbeid med barn med ADHD bør derfor tas svært alvorlig i skolen (Bergin & Bergin, 2009).

Varme og nære lærer-elev-relasjoner i skolen er assosiert med positiv tilpasning på alle områder. Dette skyldes lærerens sensitivitet, involvering og respons i møte med eleven som fremmer en trygg relasjon mellom dem, som igjen vil støtte elevens utforskning i disse kontekstene (Bergin & Bergin, 2009; Hamre & Pianta, 2001). En konfliktfull relasjon vil derimot føre til at elevens motivasjon og aktivitet i klasserommet reduseres, mens en positiv relasjon vil fremme engasjement (Furrer & Skinner, 2003).

Elever med atferdsvansker vil utfordre pedagoger mer enn andre barn, og har derfor

særlig behov for lærere som kan takle konflikter og inngå i en nær relasjon til eleven. Det er viktig at studenter som skal jobbe i skolen blir godt forberedt på de utfordringene barn med atferdsvansker kan bringe inn i samspeilet, slik at de blir i stand til å bevisst jobbe med å etablere en støttende relasjon til disse elevene (Meehan, Hughes & Cavell, 2003).

## 2.4 Undervisningstilbudet

Det stilles stadig nye krav til det å være elev i skolen. Fokus på resultater, testing og sammenligning internasjonalt har ført til økende krav til at elevene skal bli selvstendige i sitt eget læringsarbeid (Statped. Vest, 2018). Læreren har en viktig oppgave i å bidra til at den enkelte elev styrker sin læringskompetanse, slik at elevene blir i stand til å styre og kontrollere egen læring (Pettersen, 2005).

Skolens satsing på læringsstrategier kommer frem i Kunnskapsløftet (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 11). Læringsstrategier blir ofte knyttet til selvregulering som omtales i Meld. St. 30 (2004) *Kultur for læring*, som viser til at læringsstrategier må ses på som evne til å organisere og regulere egen læring, kunne anvende tid effektivt, kunne løse problemer, planlegge, gjennomføre, evaluere, reflektere og erverve ny kunnskap og overføre kunnskapen i nye situasjoner i utdanning og fritid (Kunnskapsdepartementet, 2004). Selvregulering er et av kjerneproblemene til elever med ADHD, og beskrivelsen av læringsstrategier vil kunne passe godt som en beskrivelse av hva elever med ADHD strever med. Ansvar for egen læring krever struktur, arbeidsinnsats, motivasjon for arbeidet, utholdenhet og selvtillit (Statped. Vest, 2018).

I et nevrologisk perspektiv må lærere erkjenne at elever med ADHD har en skade i hjernen og at man ikke kan forvente at andre områder i hjernen skal kunne overta funksjoner fra de som er skadet (Freltofte, 2005). Ut fra dagens kunnskap må lærere erkjenne at trening ikke vil kunne få andre områder i hjernen til å overta kontroll- og styringsfunksjonene som er plassert i de frontale områdene i hjernen. Med denne erkjennelsen vil lærere kunne forstå elevens atferd og styrke og videreutvikle eleven ut fra elevens sterke sider (Rønhovde, 2004).



### 2.4.1 Struktur, faste rammer og forutsigbarhet

Elever med ADHD er svært avhengige av struktur og forutsigbarhet i hverdagen. God struktur og forutsigbarhet skaper trygghet og gir oversikt over hva som forventes av elevene (Barkley, 2006), og gir dem en pekepinn på hvordan de skal handle i ulike situasjoner og hjelper dem til å unngå feilvalg (Skaalvik & Skaalvik, 2005). Store og uoversiktlige grupper kan være utfordrende for elevene, og mange har god nytte av en veileder som guider de gjennom skoledagen, time for time. Effektiv klasseledelse for elever med ADHD vil si at elevene forstår lærerens forventninger, både når det gjelder atferd og arbeid (Statped. Vest, 2018).

Elever med ADHD har ofte utfordringer med kontroll og styring og danner seg sjelden forventninger eller oversikt over skolesituasjonen. Mange mangler trygghet i forhold til hva som skal skje og hva som forventes av dem (Freltofte, 2005). Mange elever med ADHD kan ha behov for en tilrettelagt periodeplan og dagsplan. Avvik fra dagsplaner kan ofte by på utfordringer for elever med ADHD, det er derfor viktig å kun endre på en ting av gangen der det er mulig (Rønhovde, 2004).

Det er viktig å skille mellom stram og klar struktur. Stram struktur, der læreren overstrukturerer miljøet, begrenser elevenes handlingsrom. Klar struktur viser intensjon og hensikt, ved hjelp av tydelige mål og klare planer. Klar struktur vil hjelpe elever med ADHD til å forstå hvordan de skal gå frem og hvorfor (Skaalvik & Skaalvik, 2005). For å oppnå klar struktur er det viktig at læreren legger elevenes behov til grunn for all planlegging og organisering av læringsmiljøet. Elever med ADHD har behov for å vite når de skal jobbe, hva som skal gjøres og hvorfor det skal gjøres. Elevene må bli forklart hvordan de skal løse oppgaven, hvor de skal være og hvem de skal jobbe sammen med. Det er også viktig å presisere hvor lenge elevene skal jobbe, og hva som skal skje etterpå. Denne oversikten kan gis visuelt med tekst og bilde, eller verbalt. Disse prinsippene hjelper elever med ADHD å forstå hva som skal gjøres. Det er viktig at eleven har tydelige planer og mål, med detaljerte og klare instruksjoner (Skaalvik & Skaalvik, 2005).

Mange elever med ADHD har problemer med å konsentrere seg i timene, de kan være uinteresserte og lar seg lett avlede i store klasser (Zeiner & Arnesen, 2004, s. 320). Interferens, det å bli forstyrret av uvesentlige ting, er å anse som en av hovedvanskene

for elever med ADHD. Lærere bør fjerne uønsket stimuli på vegger og objekter på pulten. Det kan være lurt å tenke igjennom en strategisk plassering av eleven i klasserommet. Mange elever med ADHD har nytte av å sitte bakerst i klasserommet, der de har god oversikt og kan bevege seg umerkbart ved behov, og der uro blir mindre synlig for medelever. Noen kan ha nytte av å høre på musikk for å utelukke auditive forstyrrelser fra klasserommet (Barkley, 2006). Elever med ADHD kan nyte godt av å ha ett klasserom å forholde seg til, der alle har faste plasser. Læreren bør hjelpe eleven med å ha en ryddig pult og kun ha fremme det som skal brukes der og da (Rønhovde, 2004). Elevene vil kunne ha god nytte av dagsplan/timeplan på et fast sted, festet på pulten (Akselsdotter & Grimstad, 2009).

#### 2.4.2 Variasjon og tilrettelegging for fysisk aktivitet

Elever med ADHD trenger variasjon i hverdagen (Freltofte, 2005). Evnen til å regulere motivasjon og konsentrasjon løftes frem som vesentlig innenfor selvregulert læring. Når barn med ADHD har problemer med denne typen regulering er det viktig at læreren organiserer skoledagen, timene og de ulike oppgavene som fremmer elevenes motivasjon og konsentrasjon. I dette arbeidet er det viktig at målet og veien mot målet er klargjort for elevene. Elever med ADHD har problemer med å sette seg læringsmål og delmål, og generere indre motivasjon og konsentrasjon overfor oppgaver som i utgangspunktet ikke er interessante for eleven. Det er derfor viktig å knytte skolens innhold opp mot elevenes interesser og erfaringer (Pintrich, 2000, s. 451–502). Elever med ADHD har behov for hyppige pauser. Det kan være en fordel å gi elevene faste, praktiske oppgaver der de får vært fysisk aktive. For at dette skal være forutsigbart, bør arbeidsoppgavene utføres daglig på et fast tidspunkt. (Akselsdotter & Grimstad, 2009).

#### 2.4.3 Gode mestringsopplevelser sosialt

Barn med ADHD har sjelden mange venner, og enda sjeldnere nære venner (Rønhovde, 2004). Nære relasjoner er et grunnleggende behov hos mennesker. Å mestre det sosiale samspillet mellom jevnaldrende er viktig for elevenes identitetsutvikling og livskvalitet. Det er sammenheng mellom sosiale ferdigheter og et positivt læringsutbytte i skolen, og det er dokumentert at atferdsvansker forstyrrer denne sammenhengen (Domitrovich et al., 2010). En studie har vist at elever med ADHD har en signifikant høyere risiko for

sosial dysfunksjon sammenlignet med barn uten ADHD. I studien ble det funnet høy grad av kormorbiditet (Greene et al., 2001).

Elever med ADHD blir ofte avvist av jevnaldrende, noe som vil kunne bidra til en økning av barnets atferdsvansker (Drugli, 2013). Elever som fungerer dårlig sosialt er svært utsatt for senere stoffmisbruk (Greene et al., 2001). Hvis man ikke har fokus på sosial mestring for disse elevene, vil konsekvensene kunne bli fatale.

For å gi elever med ADHD gode mestringsopplevelser sosialt, vil det være svært viktig å bruke mye tid på det sosiale arbeidet med elevene i form av hjelp og god veiledning. Sosial ferdighetsopplæring kan bidra til at elevene lykkes sosialt (Drugli, 2013). Dette kan gjøres ved å arbeide med sosial ferdighetsopplæring der kognitive ferdigheter vektlegges, eller som styrking av sosial kompetanse med vekt på praktiske sosiale ferdigheter (Goldstein, Glick & Gibbs 1998). Ved å styrke de praktiske sosiale ferdighetene til elevene, legger en vekt på at barnet skal lære seg non-verbale og verbale ferdigheter som bidrar at de mestrer det sosiale samspillet. Innlæringen skjer gjennom instruksjon, diskusjon, rollespill og praktisering, tilbakemelding og bekreftelse (Goldstein et al., 1998).

Ved å styrke de kognitive ferdighetene, skal eleven trene på å mentalt løse sosiale utfordringer, øve seg opp på å tolke sosiale situasjoner, trene på selvregulering og emosjonell regulering (Spence, 2003, s.84-96). Ved denne treningen vil elevene lære å finne alternative løsninger på sosiale problemer og øke sin forståelse av konsekvenser (Elias & Clabby, 1992).

For elever i ungdomsskolen bør arbeid med kognitive ferdigheter vektlegges (Ogden, 2018). Det er viktig at sosial ferdighetstrening jobbes med i den settingen der elevens vansker kommer til uttrykk for at det skal ha effekt (Drugli, 2013, s. 173–174).

Elever med ADHD opplever ofte friminuttene som krevende, og mange lærere opplever friminuttene som konfliktfylte. Det oppstår gjerne konflikter i garderoben, i friminuttet, under spising og i klassens time. Disse situasjonene er ofte ustrukturerte og elevene mangler nødvendig oversikt (Rønhovde, 2004). Det vil i disse situasjonene være lurt å finne en strukturert aktivitet eleven kan holde på med (Freltofte, 2005). I disse situasjonene bør læreren gi eleven rom for å avregere, rom for avbrekk, og forsøke avledning før store konflikter oppstår (Akselsdotter & Grimstad, 2009, s. 26–27).

#### 2.4.4 Gode mestringsopplevelser faglig

Barn med ADHD har ofte faglige utfordringer i skolen. Barna kan protestere hyppig mot regler og skolearbeid. Hyperaktivitet og impulsivitet og vansker med å sitte stille fører ofte til lite faglig utbytte. Omtrent 35 prosent av elevene har lærevansker i form av språkvansker og spesifikke- og generelle lærevansker (Ziener & Arnesen 2004).

Fremfor å lage eget undervisningsopplegg til elever med ADHD anbefales det å sette fokus på strukturering av lærestoff, progresjon og mengde. For å hjelpe elevene bør læreren organisere og strukturere lærestoffet. Læreren bør gi skriftlige og visuelle instruksjoner og sørge for å ha elevens oppmerksomhet før instruks blir gitt. Instruksene bør ha fokus på det læreren mener skal være i fokus. Læreren bør gi klare tekster, gjerne med bilder som viser innholdet i lærestoffet, og unngå unødvendige bilder. Læreren bør drille og overlære stoffet, og hjelpe eleven til å finne nøkkelord i tekster (Statped. Vest, 2018).

Dagsplan og plan for timen gir god oversikt og deler helheten opp i mindre biter. Denne formen for sekvensering kan også være viktig når en gir oppgaver. I sammensatte oppgaver, der elevene eksempelvis får beskjed om å finne ut av noe, vil elever med ADHD ha utfordring med å raskt skaffe seg nødvendig oversikt over hva de skal gjøre. Elevene vil ha behov for instruksjon i hvordan de skal løse og avgrense denne typen oppgaver (Freltofte, 2005). Aktuelle fremgangsmåter for bedre innlæring kan være tankekart, visualisering og memoteknikker (Akselsdotter & Grimstad, 2009). En instruksjonsbok som samler instruksjoner kan være til god støtte om eleven får trening i å bruke den i møte med store og sammensatte oppgaver (Freltofte, 2005).

Arbeidsplaner er en utbredt arbeidsmåte i skolen, som bygger på selvregulering der elever styrer og regulerer egen læring. Elevundersøkelsen fra 2009 slår fast at 60 prosent av elevene på ungdomstrinnet benytter seg av denne arbeidsmåten. Metoden differensierer mengde og vanskelighetsgrad, men det elever med ADHD trenger, er differensiering for å styre egen læring. Denne arbeidsformen gir ikke elever med ADHD forutsetning for å lykkes (Utdanningsdirektoratet, 2009).

Mange lærebøker kan føles uoverkommelige for elever med ADHD. Hvis læreren kopierer opp kapitler, eller gir eleven ett og ett ark, kan arbeidet oppleves mer overkommelig for eleven. Ukeslekser kan også være vanskelig for elever med ADHD. Elevenes svake evne til å beregne hvor lang tid oppgavene tar fører ofte til at de utsetter arbeidet. Samtidig føles den totale leksemengden uoverkommelig, og motivasjon uteblir. Dagslekser med noe redusert mengde er derfor et bedre alternativ, slik at elevene ser en ende på leksearbeidet. Det kan være en fordel å ha dobbelt sett med bøker, ett hjemme og ett på skolen (Rønhovde, 2004).

Elever med ADHD blir raskt slitne. De fungerer ofte best fra morgenen av, mens de utover dagen blir slitne og irritable. Uhensiktsmessig bruk av hjernen, som gjør at de må bruke ekstra energi på å holde seg konsentrert, kan være årsaken. Lærere bør derfor legge energikrevende oppgaver til begynnelsen av skoledagen. Elevenes daglige funksjonsnivå varierer ofte, som kan gjøre det utfordrende å planlegge dagene (Ziener & Arnesen 2004). Hvis lærerene er i forkant med å planlegge aktivitetene vil de få et avbrekk før eleven blir urolig. Elever med ADHD kan også trenes opp til å kjenne etter når det er behov for pause. Det kan være lurt at elevene har mulighet til å trekke seg tilbake til et grupperom eller et annet avtalt sted. Noen elever kan dra nytte av å være i en liten gruppe, eller i en-til-en undervisning (Akselsdotter & Grimstad, 2009). Elever med ADHD kan også ha problemer med å vurdere relevans i fagene. Lærere bør derfor finne frem til elevens læringsstil, og finne ut om eleven lærer best taktilt, auditivt eller ved fysisk aktivitet. Læring ved bruk av flere sanser gir ofte et godt resultat (Fine, 2002). Lærere bør også legge til rette for utstrakt bruk av IKT og annet teknisk utstyr. Elever med ADHD har behov for korte undervisningsøkter, og det bør gis bedre tid på oppgaver og prøver (Akselsdotter & Grimstad, 2009).

Hvis lærerne har gode strategier på å holde på barnas oppmerksomhet, vil elevene kunne øke sine faglige ferdigheter. Lærere bør også være opptatt av barnets sterke sider, deres interesseområder og det de mestrer godt (Drugli, 2013) Når elever med ADHD tydelig er i sin egen verden, bør ikke læreren stille spørsmål, men heller vente til et øyeblikk eleven følger med. Læreren bør ha øyekontakt med eleven, gi korte og enkle beskjeder og sjekke at de er forstått. For å rette elevens fokus mot undervisningen, kan læreren og eleven avtale et hemmelig tegn seg i mellom (Akselsdotter & Grimstad, 2009).

Lærere til elever med ADHD bør følge noen enkle tiltaksprinsipper i klasserommet. Regler og beskjeder bør være tydelige, uten for mange ord. Konsekvenser av å følge beskjeder og regler bør komme raskt og de bør også være tydeligere og sterkere enn vanlig (Barkley, 2006). Læreren bør derfor gi rask respons, med verbal tilbakemelding på arbeidet eller i form av klapp på skulderen, et blunk med øyet eller tommel opp. Oppmerksomhet, oppmuntring og ros er også viktig (Drugli, 2013). Et system for belønninger kan fremme motivasjon hos elever med ADHD (Barkley, 2006). Det avhenger av at det brukes systematisk og er tilpasset den enkelte elevs interesse og alder (Drugli, 2013). Lærere bør tilstrebe å være i forkant av hendelser. Det bør gis flere ytre og konkrete signaler for at elevene skal nå mål og tilpasse egen atferd (Barkley, 2006).

## 3 Metode

### 3.1 Intervju som metode

Dette kapitlet redegjør for metodologiske valg, og valg av metode. Videre redegjøres for utvalg, verktøy som er brukt i datainnsamlingen, bearbeiding og analyser. Til sist beskrives troverdighet til data og analyser og etiske refleksjoner gjennom hele forskningsprosessen.

I lys av problemstillingen ønsker jeg å forklare lærerens opplevelser og erfaring med elever med ADHD i skolen. Den kvalitative forskningstradisjonen dreier seg om nettopp det, å få en dypere forståelse av hva som skjer i deres sosiale virkelighet (Dalen, 2011). En kvalitativ studie vil gi meg som forsker en nærhet og fleksibilitet i datainnsamlingen, som muliggjør dypere kunnskap og som kan gi tilgang til datamateriell som vil være vanskelig å komme frem til ved kvantitative metoder (Kleven, 2011).

Innen kvalitativ forskning er fenomenologi et begrep som viser en interesse for å forstå sosiale fenomener ut fra lærernes egne perspektiver og beskriver verden slik den oppleves av dem, ut fra den forståelse at den virkelige virkeligheten er den de oppfatter (Kvale & Brinkmann, 2010, s. 45). Studiens vitenskapsteoretiske forankring er derfor basert på et fenomenologisk perspektiv.

Sannhet blir konstruert av meninger og erfaringer (Cresswell, 2013, s. 20). Kunnskap oppstår derfor i ulike sosiale og kulturelle kontekster som de vanskelig kan løsrives fra. Kunnskap er i stadig bevegelse og endring og det som er sant i én situasjon, kan ikke uten videre generaliseres, men kan overføres til liknende kontekster (Cresswell, 2013, s. 20; Kleven, 2011, s. 19).

Det kvalitative forskningsdesignet vil gi meg nærhet og fleksibilitet til forskningssituasjonen, som kan gi meg tilgang på kunnskap av dypere natur jeg ellers ikke ville fått tak i (Kleven 2011, s.19). For å kunne forstå lærernes opplevelse og konteksten som formet den, vil interaksjon være nødvendig for å få en dypere forståelse av hva som skjer, og for å få så mye spesifikk informasjon som mulig (Kleven, 2011, s. 20). Fenomenet som studeres i denne intervjuundersøkelsen er lærernes opplevelser av egen kunnskap om diagnosen ADHD, og deres opplevelse av ivaretagelse av disse

elevene.

### 3.1.1 Kvalitativt forskningsintervju

Kvale & Brinkmann (2010) understreker at det må tematiseres klart hva som er undersøkelsens formål før metode kan avgjøres. I denne studien hadde jeg formålet klart for meg tidlig i prosessen, og det teoretiske grunnlaget hadde jeg god kjennskap til fra tidligere spesialpedagogiske emner. Da teorien og forståelsesgrunnlaget var klart, var utgangspunktet dannet for å utarbeide relevante spørsmål, for å være i stand til å forstå og anvende kunnskapen informantene ville gi (Kvale & Brinkmann, 2010). På bakgrunn av mitt ontologiske og epistemologiske ståsted valgte jeg intervju som innsamlingsmetode, fordi jeg ønsket fyldig og beskrivende informasjon ved å få tak i deltakernes opplevelser og erfaringer med elever med ADHD i skolen.

Kvalitativt forskningsintervju er en fenomenologisk tilnærming som gir meg som forsker en unik mulighet til å få informasjon fra lærernes egen livsverden, slik den oppleves av hver og én av dem (Kvale & Brinkmann, 2010).

Det kvalitative intervjuet stiller visse krav til mine forkunnskaper, ved at jeg må gjøre meg kjent med fenomenet som forskes på, og hvilket tema som skal belyses. Det er viktig som intervjuer å være seg bevisst det asymmetriske maktforholdet som oppstår i intervjusituasjonen. Etske prinsipper må derfor tas hensyn til gjennom hele intervjuprosessen (Kvale & Brinkmann, 2010).

Det er vanlig å skille mellom åpne og strukturerte intervjuer. I denne studien har jeg valgt et semistrukturert intervju, der jeg på forhånd har utarbeidet spørsmål som styrer samtalen rundt oppgavens tema. I det semistrukturerte intervjuet vil lærerne få svare åpent på spørsmål, samtidig som de holder seg til sakens kjerne og får innsikt i forskningstemaet (Dalen, 2011). Fordelen med en strukturert tilnærming er at svarene er sammenlignbare, fordi alle informantene har svart på de samme temaene (Thagaard, 2009). Spørsmålene ble utarbeidet på forhånd, og selve intervjuet ble gjennomført nokså strategisk, men med mulighet for nye oppfølgingsspørsmål underveis.



### 3.1.2 Utarbeiding av intervjuguiden

I prosessen med utarbeiding av spørsmål er det flere viktige hensyn å ta. Det er viktig at spørsmålene blir klare og tydelige, ikke ledende, og at de ikke krever forkunnskaper informantene ikke har. Det er også viktig at spørsmålene ikke er for sensitive og at de gir rom for egne svar (Dalen, 2011). Dette arbeidet var en tidkrevende prosess med flere utkast og omformuleringer. Etter et prøveintervju med en kollega, oppdaget jeg at to av intervju spørsmålene var uklare, og jeg ble nødt til å omformulere dem. Det var viktig å utarbeide åpne spørsmål som ville gi svar på oppgavens problemstilling og tema.

Intervjuguiden ble utarbeidet på bakgrunn av temaene ansett som relevante for problemstillingen. Temaene var kunnskap om diagnosen, lærer-elev-relasjoner, foreldresamarbeid og undervisningstilbudet til elever med ADHD.

Ved å tematisere intervjuguiden skapes det oversikt for meg som intervjuer, samtidig som temaene går i hverandre og omhandler ulike sider ved samme fenomen (Dalen, 2011).

## 3.2 Utvalg

Utvalget i denne studien består av 4 lærere på ungdomstrinnet ved en skole i Oslo øst. Et begrenset antall informanter kan være nyttig for å sikre muligheten til å gå i dybden, og hente hver enkelts opplevelser i møte med elever med ADHD i skolen, noe som ville blitt vanskelig med et kvantitativt design (Cresswell, 2013). Antall informanter avhenger av hva man skal undersøke og hvor mye tid som er avsatt til prosjektet. Ofte ligger antallet på mellom 5 til 25 personer (Kvale & Brinkmann, 2010). Studier basert på kvalitative intervjuer med relativt små utvalg kan beskrives som dekkende for populasjonen hvis vi legger til grunn teoretisk metning som kriterie for om utvalget er representativt og tilstrekkelig (Bryman, 2016).

For å få frem lærernes opplevelser ble følgende kriterier satt: Informantene skal ha lærerutdanning. De skal arbeide som kontaktlærer på 8–10. trinn, og ha en eller flere elever med diagnosen ADHD i klassen.

Arbeidet med å finne informanter som matchet kriteriene gikk over all forventning. Etter positivt svar fra rektor, kontaktet jeg skolens spesialpedagog og spurte om å få kontaktinformasjon til lærere som matchet kriteriene. Jeg fikk fem navn og

mailadresser. Videre sendte jeg ut mail med kort informasjon om studien med spørsmål om de ønsket å delta, og eventuelle tidspunkt det kunne passe å ha intervju. Jeg fikk rask og positiv respons fra 4 av 5 spurte.

### **3.3 Gjennomføring og analyse av intervjuene**

I forkant av intervjuene foretok jeg et prøveintervju for å kvalitetssikre spørsmålene og egen væremåte i intervjusituasjonen (Dalen, 2011). Jeg prøvde meg fram med en kollega, og opplevde at noen av spørsmålene var uklare; jeg reviderte derfor spørsmålene. Deretter gjennomførte jeg intervju med de 4 informantene hver for seg. Intervjuene tok i gjennomsnitt 1,5 timer og ble gjennomført på et av skolens møterom, der vi satt overfor hverandre ved et bord. Intervjuene ble skrevet ned på pc. I etterkant av intervjuene leste jeg opp svarene, og spurte om det jeg hadde skrevet stemte overens med det de hadde forsøkt å formidle. Vi tok utgangspunkt i intervjuguiden som jeg hadde utarbeidet på forhånd. Intervjusituasjonen ble forholdsvis lik med alle informantene.

Det å gi tid og rom for prat med informantene i etterkant av intervjuene er viktig (Dalen, 2011). Jeg hadde planlagt å kunne runde av intervjuet med en prat om temaet eller om det informantene måtte ha på hjertet, men det var ikke like lett å få gjennomført med alle. Noen følte de hadde fått sagt sitt, og ønsket å komme tilbake til arbeidet sitt.

#### **3.3.1 Transkribering**

Ved transkripsjon omgjøres intervjudataene fra muntlig til skriftlig form. Det er viktig å merke seg at dette er to forskjellige fremstillinger av intervjuet. I skriftlig form forsvinner verdien i tonefall og kroppsspråk. Intervjuene ble transkribert ordrett, uten meningsløse fyllord, for å sikre informantenes anonymitet. Pauser, følelsesuttrykk og intonasjoner ble heller ikke tatt med, fordi dette ikke er relevant for undersøkelsen, da det er informantenes erfaringer og meninger som skal tolkes (Kvale & Brinkmann, 2010). Tilsammen utgjør de fire intervjuene 26 sider med transkribert materiale.

#### **3.3.2 Analyse av intervjudata**

Datamaterialet ble strukturert og systematisert inn under de overordnede kategoriene i intervjuguiden. Uttalelser som omhandlet samme kategori, ble samlet. Gjennom kategorisering er målet å lete etter beskrivende informasjon om det som undersøkes, og

løfte fram likheter og forskjeller (Kvale & Brinkmann, 2010). Etter at datamaterialet var kategorisert, var det viktig å lete etter mening i innholdet gjennom å tolke og trekke inn teorier som underbygget informantenes utsagn. På den måten blir datamaterialet løftet fra et beskrivende til et mer fortolkende nivå (Dalen, 2011). Dette ga meg en bedre oversikt over hva materialet handler om. Det grundige forarbeidet med intervjuguiden ga meg en opplevelse av å ha god oversikt over intervjuene i arbeidet. Jeg hadde derfor ikke behov for å bruke dataprogram til analyseringen.

### **3.4 Validitet og reliabilitet**

#### **3.4.1 Validitet**

Validitet i samfunnsvitenskapen dreier seg om hvorvidt en metode undersøker det man har som mål å undersøke. Validitet handler om studiens troverdighet og gyldighet, og må vurderes gjennom hele studien (Kvale & Brinkmann, 2010). Jeg vil ved hjelp av Maxwells (1992) validitetskriterier, gjøre rede for de kvalitetskriterier jeg har tatt hensyn til i denne studien.

Deskriptiv validitet er måten data er innhentet og fremstilt på. Informantenes uttalelser, som er grunnlaget for tolkning og analyse, skal fremstilles så korrekt som mulig. Det er viktig at det informantene forteller, oppfattes korrekt av meg som forsker. På den måten blir transkriberingen sett på som valid (Maxwell, 1992).

Tolkningsvaliditet er hvordan forskeren tolker informasjon som kommer fram i datainnsamlingen. Min tolkning skal være i tråd med hva informantenes uttalelser betyr og mener for dem, slik uttalelsene er formidlet (Maxwell, 1992). Gjennom oppfølgingsspørsmål i intervjuet, fikk jeg og informantene mulighet til å forklare på nytt og sikre forståelse rundt det som ble spurt og fortalt. Gjennom grundig arbeid med intervjuguiden ble spørsmålene revidert og tydeliggjort for å sikre klarhet i meningene.

Teoretisk validitet handler om å knytte teori til datamaterialet, ved at datamaterialet underbygger teorien som brukes til å forklare temaet (Maxwell, 1992). I denne studien ble intervjuguiden utarbeidet på bakgrunn av oppgavens teoretiske ramme. Spørsmålene ble kategorisert i undertemaer knyttet til studiens teori.

Generaliseringsvaliditet handler om at funnene i datamaterialet kan ha relevans for andre enn de som er direkte studert (Maxwell, 1992). I kvalitative studier handler generaliserbarhet om å gi innsikt i et fenomen, og at funnene kan tenkes overført til tilsvarende situasjoner (Maxwell, 1992). I denne studien vil funnene kunne ha verdi for andre som arbeider i utdanningssektoren.

Evalueringsvaliditet handler om å evaluere rammen for forskningsløpet, om hvor vidt tolkninger og konklusjoner er korrekte og objektive (Maxwell, 1992). Denne studiens drøftingsarbeid er basert på innhentet data knyttet opp mot relevant forskning og teori. Mine tolkninger er derfor så objektive som mulig.

### 3.4.2 Reliabilitet

Reliabilitet handler om forskningsresultatenes troverdighet, og om den samme studien kan utføres av andre forskere med samme resultat (Kvale & Brinkmann, 2010). I kvalitativ forskning er det vanskelig å etterprøve resultater. Dette skyldes at resultatene avhenger av forskerens rolle, og samspillet mellom forsker og informant (Dalen, 2011). I studier blir det opp til andre forskere og lesere å vurdere overføringsverdi (Kvale & Brinkmann, 2010). Jeg håper overføringsverdien i denne studien fanges opp av studenter, profesjonsutøvere og aktører i undervisningssektoren, og gir dem ideer og nye perspektiver på arbeid med elever med ADHD i skolen. Studien vil også kunne være utgangspunkt for videre forskning på dette eller lignende tema, der funn lignende mine vil kunne bidra til å styrke reliabiliteten av denne studien.

### 3.4.3 Ethiske perspektiver

I forskningsarbeidet er det mange etiske spørsmål og retningslinjer å forholde seg til. I undersøkelsen blir det viktig å respektere de utforskede personenes integritet, frihet og medbestemmelse. De har derfor krav på å få den informasjonen som er nødvendig for at de skal kunne danne seg en rimelig forståelse av følgene av å delta i prosjektet (Kvale & Brinkmann, 2010). På den andre siden vil informasjon om undersøkelsen kunne påvirke deltakernes opptreden, som igjen vil kunne redusere resultatenes pålitelighet (Kleven, 2014). Dette er et dilemma som må håndteres varsomt. I forkant av intervjuene sendte jeg ut en veldig kort orientering om prosjektet til rektor, med ønske om skolens deltakelse. Deretter henvendte jeg meg til spesialpedagog, og så til de aktuelle informantene. På intervjudagen gjennomgikk jeg valg av metode, hvordan materialet

skulle behandles, om anonymisering, lagring av intervjudataene og transkripsjon, for å sikre frivillig deltakelse (Kvale & Brinkmann, 2010). Jeg forsøkte å ha en åpen og trygg atmosfære slik at informantene kunne snakke fritt og dele sine tanker.

Forskningsmetoden er gjennomsyret av etiske problemer. Begrepet *velgjørenhet* er forskerens ansvar om å alltid minimere risikoen for å skade en deltaker. *Velgjørenhet* handler om å kontinuerlig reflektere over egen forskerrolle, om følsomhet for forskjellen mellom skriftspråk og talespråk med tanke på transkripsjoner, og oppmerksomhet for sensitive eller personlige opplysninger og temaer i intervjusituasjonen (Kvale & Brinkmann, 2010). Som nevnt i kapittelet om transkripsjon, har jeg valgt å transkribere med en varsomhet for skillet mellom talespråk og skriftspråk, der jeg utøver en sensitivitet for hvordan informantene fremstilles i studien.

Konfidensialitet kan by på etiske dilemmaer i kvalitativ forskning. Når man kommer til enighet med informantene om hva som kan gjøres med intervjudataene, er det viktig å være oppmerksomhet på at fortroligheten til informantene kan komme i konflikt med kravet til gjennomsiktighet i forskningen. Kravet til gjennomsiktighet kan forstås som åpenhet rundt prosedyrer, og er et viktig etisk krav for den vitenskapelige kvaliteten på studien, også for å sikre bekreftbarhet i forskningsresultatene (Kvale & Brinkmann, 2010).

Forskerens evne til å benytte sin etiske kompetanse og handle moralsk på bakgrunn av kontinuerlige etiske vurderinger er viktig i kvalitativ forskning (Kvale & Brinkmann, 2010). Mine forkunnskaper om temaet må tas i betraktning når jeg arbeider med fortolkning av materialet.

### **3.5 Forskerrollen**

Det er viktig å være seg bevisst at man som forsker har sin egen forståelseshorisont med seg. Mine erfaringer, holdninger og meninger påvirker hvordan jeg opptrer, opplever, påvirker og fortolker i forskningen. Denne refleksjonen omtales av flere forskere som *refleksivitet* (Cresswell, 2013; Kvale & Brinkmann, 2019; Bryman, 2016).

Refleksiviteten vises gjennom å være åpen om gjennomføring, bakgrunn og eget ståsted for forståelsen av det informantene forteller (Bryman, 2016). Dette handler for meg om å være bevisst at min personlige og profesjonelle bakgrunn legger forutsetninger for hvordan jeg forstår det informantene forteller meg.

## 4 Presentasjon og drøfting av funn

I det følgende kapittelet presenteres sentrale funn fra analysen. Kapittelet er først og fremst ordnet etter temaene fra intervjuguiden, som danner det teoretiske rammeverket for studien. I analysen benyttes informantenes *tykke* beskrivelser, fellestrekk og forskjeller ved det de har fortalt under intervjuene. Gjennom å få frem fellestrekk og forskjeller forsøker man å få et bredt forståelsesperspektiv, som er sentralt i kvalitativ forskning (Dalen, 2011).

### 4.1 Kunnskap om diagnosen

Ingen av informantene mener de har nok kunnskap om diagnosen til å møte elever med ADHD på god nok måte. De opplever at det generelt er lite kunnskap om ADHD-diagnosen i skolen. Informantene viser til at diagnosen kan innebære hyperaktivitet og utfordringer med konsentrasjon. Noen sier de tror at elever med ADHD ikke har lærevansker. Utover det opplever flesteparten å ikke kunne noe mer om diagnosen. En informant sier;

*Det var et par pensumartikler om tilpassa opplæring. Men det gikk på lese- og skrivevansker, ikke atferdsvansker. Det var liksom ikke noe snakk om det. Jeg tror ikke lærerne på Høgskolen har peiling på det heller.*

En annen informant sier;

*Nei. Altså, jeg vet at det går på konsentrasjonssvikt, indre uro, at du ofte trenger bevege deg mer. Men jeg har ikke noe mer enn den type enkel kunnskap rundt det. Utfordringene er å forstå de mestringsstrategiene de har, og forstå hvordan de tenker. Jeg forstår ikke verdenene deres.*

Dette samsvarer med en norsk undersøkelse der 11 grunnskolelærere svarte på et spørreskjema med 30 spørsmål for å måle deres kunnskap og avdekke misoppfatninger

om diagnosen ADHD. 7 av 11 lærere svarte at elever med ADHD har en overdreven og oppblåst tro på seg selv. De fleste lærerne var usikre på om hyppige tilleggsvansker, sosiale vansker og emosjonelle vansker var tilknyttet diagnosen. Det var kun 3 lærere som hadde kjennskap til at elever med ADHD har dårlige skoleprestasjoner i grunnskolen (Snildal & Torgunrud, 2013).

I en kvantitativ studie av 552 lærere i Sør-Afrika, visste lærerne at diagnosen ADHD innebærer hyperaktivitet og uoppmerksomhet, men de hadde lite eller ingen kunnskap utover dette (Perold, Louw & Cleynhans, 2010). I følge Skaalvik og Skaalvik (2013) opplever mange lærere at de har for lite spesialpedagogisk kompetanse til å takle de elevene som sliter eller har diagnoser.

I tillegg til hyperaktivitet og konsentrasjonsvansker, som lærerne i studien kjenner til, er ADHD en hemmende diagnose, som forårsakes av mangel på kjemiske stoffer i hjernen som kan føre til manglende evne til selvregulering (Hoogman et al., 2017). Minst en tredel av elevene sliter med lærevansker (Langlete, 2004). Det stilles spørsmålstegn ved om lærernes manglende kunnskap kan føre til at elever med ADHD ikke får opplæring tilpasset deres evner og forutsetninger (Opplæringsloven, 2016, § 1–3).

“Når begynneropplæringen starter med nederlag” (2018), er basert på en studie av foresatte med barn med ADHD, med fokus på hvordan disse opplever begynneropplæringen. Alle oppgir at det teoretiske arbeidet i forhold til begynneropplæringen var for vanskelig, og flere opplevde at deres barn mistet motet, og ble hengende etter i forhold til sine jevnaldrende, spesielt når det gjaldt lese- og skrivevansker (Amundsen, 2018).

Samtidig ser vi at mange elever med ODD havner i kriminalstatistikken. Av gjengangerne i norske fengsler har 2 av 5 indikert ADHD, og kun 2 av 3 har fullført videregående skole (Amundsen, 2007). I lys av dette antas det at lærernes manglende kunnskap kan være medvirkende årsak til at elever med ADHD og ODD faller ut av utdanningssystemet.

## 4.2 Foreldresamarbeid

Samtlige informanter har opplevd foreldresamarbeidet til elever med ADHD som vanskelig. Flere opplever foreldrene som vanskelige og kravstore, med liten tiltro til lærerne og skolen. En sier følgende om dette;

*Foresatte har liten tiltro til skolen og lærerne, og i det hele tatt. Noen mener at de ikke skal ha anmerkninger, at ADHD er en unnskyldning for alt som er. Både faglig, oppførsel og sosiale problemer. Det blir en hvilepute for mange foresatte. Foresatte snakker ofte dårlig om skolen, i hvert fall de jeg har vært borte i. Og det begynner å bli noen nå. Mora til den eleven jeg har nå var klin gæren her i høst. Hun mente jeg var imot eleven fordi jeg ga anmerkninger.*

*Mora tror at jeg er imot eleven fordi vi setter krav til henne. De skal jo lære å bli gode mennesker de også. Det blir man ikke av å kunne gjøre hva man vil og lene seg på en diagnose. Så lenge de ikke har veldig store lese- og skrivevansker i tillegg. Det er strengt på ungdomstrinnet. Et løp de skal igjennom.*

En annen informant forteller;

*Jeg opplever henne i forsvar hele tiden. Hun blir mistenksom når jeg ringer hjem, spør meg om jeg er bekymret for at hun ikke har kontroll på barna. Hun har liten tiltro til skolen. Jeg tar mye på SMS. Jeg orker ikke det fram og tilbake-greiene på telefon. Jeg opplever at hun blir kortere på SMS. Også har jeg alt skriftlig i tillegg. Fordi han er et særtilfelle. Og erfaringsmessig, sånn mor er, som legger opp til latmannsliv så kommer hun til å si at hun ikke har fått beskjed osv. Så da har jeg dokumentasjon. Da kommer det fram av SMS er. For jeg har en følelse av at dette er sånne foreldre som fraskriver*



*seg alt ansvar og heller peker fingre på alle andre.*

*Ansvarsfraskrivelse hele veien og finner andre unnskyldninger.*

Dette samvarer med med en studie av Amundsen (2017) om foreldres opplevelse av foreldresamarbeid med skolen. Amundsen gjennomførte intervju med 30 foreldre til barn med ADHD. Når foreldrene viser til at elevene er mer utagerende og urolige på skolen enn de er hjemme, eller med rette stiller kritiske spørsmål til det spesialpedagogiske tilbudet elevene får, blir de møtt med mistillitt. Flere får høre at de bagatelliserer situasjonen eller overbeskytter barna sine (Amundsen, 2017).

Videre viser Hughet et al. (1999) til at lærere har en tendens til å betrakte foreldre som et problem, og kritisere dem for å ha for mye eller for lite engasjement for det som skjer på skolen (Bastiani, 1993). Når elever har atferdsvansker, er det høyere risiko for utfordringer i foreldresamarbeidet (Henggeler et al., 2009).

I kunnskapsløftet presiseres det at de foresatte er viktige samarbeidspartnere, og at de skal ha medvirkning på egne barns læringsarbeid faglig og sosialt (Kunnskapsdepartementet, 2017). I lys av dette er det alvorlig at lærerne opplever foreldrene som vanskelige og kravstore. Hvis samarbeid mellom hjem og skole ikke fungerer kan det bidra til å opprettholde elevenes atferdsvansker (Overland, 2007).

Flere lærere opplever at samarbeidet har blitt bedre når de har vist forståelse for eleven og hjemmet, og når de har satt av mer tid til foreldresamarbeidet. En informant sier;

*I starten innså jeg ikke behovet for at de fikk informasjon. Når jeg begynte å ringe oftere og gi tilbakemeldinger ble samarbeidet bedre.*

En annen informant sier;

*Det hender det er vanskelig å samarbeide med dem. De kan være oppfarende. Og lage større problemer av ting. Men så skjønner du at det er ut ifra beskyttelse for seg selv og barna. Du har flere møter med disse foreldrene. Jeg har ikke vært så mye på hjemmet med*

*lekser. Det er litt hvilke kamper jeg skal gidde å ta, og hvilke kamper jeg skal legge på hjemmet.*

Lærernes opplevelser samsvarer med funnene i en kvantitativ studie fra USA som omfatter 246 foreldre og deres opplevelser av foreldresamarbeid. Når læreren er villig til å prøve ut nye og mer målrettede strategier overfor foreldre som det i utgangspunktet oppleves som vanskelig å samarbeide med, vil også disse foreldrene bli mer involvert i samarbeidsrelasjonen (Patrikakou & Weissberg, 2000). Videre fant Seitsinger et al. (2008) i en annen kvantitativ studie at lærere som samarbeider godt med foreldrene, ofte tar kontakt med dem på eget initiativ, sammenlignet med andre lærere.

Det fremgår av Opplæringsloven §1-1a at opplæringen skal være i forståelse med hjemmet. Det å ha barn med ADHD og ODD er krevende, og foreldre kan være utslitt av å streve med elevenes atferd hjemme. Når informantene viser forståelse for eleven og hjemmet, er det nærliggende å tro at de er i stand til å sette seg inn i foreldrenes sted, og unngå å tilføre foreldrene ekstra bekymringer (Juul & Jensen, 2002).

Lærernes opplevelser av et forbedret foreldresamarbeid kan føre til at foreldrene viser større interesse for barnas skoleaktiviteter og det som skjer i skolen, som igjen vil kunne ha positiv effekt på elevenes sosiale og faglige fungering i skolen (Riggs & Medina, 2005).

Flertallet av informantene forteller om kontakt med foreldrene flere ganger i uka. Alle forteller at kommunikasjonen omhandler elevens negative atferd eller arbeid eleven ikke har levert.

Dette samsvarer med en norsk kvantitativ studie om elever med atferdsproblemer og deres skolefungering. Studien viser til at samarbeidet ofte er hyppigere hos elever med ADHD og ODD (Kirkhaug et al., 2013).

I en annen studie fra USA finner Webster-Stratton og Herman (2010) at en vanlig grunn til at samarbeid mellom hjem og skole blir vanskelig når elever viser mye negativ atferd, er at det lett blir for mye fokus på det negative eleven gjør når lærer og foreldre kommuniserer.

En forutsetning for et godt samarbeid er i følge Kunnskapsløftet god kommunikasjon,

der gjensidig kommunikasjon om elevenes utvikling og trivsel skal stå sentralt i arbeidet (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 16). Informantenes telefonsamtaler og møter med foreldrene om elevenes negative atferd i skolen, må kunne sies å være i stid med forutsetningene i Kunnskapsløftet. Kommunikasjonen vil kunne øke foreldrenes følelse av maktesløshet og gjøre at de mest sannsynlig trekker seg unna et videre samarbeid så langt de kan (Drugli, 2013). Det er nærliggende å tro at det kan få alvorlige konsekvenser for elevene det gjelder, da et godt foreldresamarbeid er viktig for elevenes positive atferd i skolen, trivsel og motivasjon knyttet til skolefagene (Hattie, 2009).

### 4.3 Relasjoner

Noen lærere opplever manglende mulighet til å legge til rette for gode relasjoner til elever med ADHD. De mener de mangler tid til å lære elevene å kjenne og forstå deres behov. En informant sier;

*Skolestrukturen vår gjør at det er vanskelig å få til en god relasjon til elevene. Hos oss er det så høyt faglig trykk og så høye faglige forventninger. Det gjør at man ikke har tid til å bli kjent med hver eneste elev.*

Det samsvarer med en kvantitativ studie av lærer-elev-relasjoner. Murray & Murray (2004) viser til at barn med atferdsvansker har en tendens til å være mistlikt av lærere, de får mindre faglig og sosial støtte og mindre positiv tilbakemelding enn andre elever. I en norsk studie (2011) viser Drugli et al. til en sterk sammenheng mellom negativ lærer-elev-relasjon og atferdsvansker i klasserommet.

Lærernes opplevelse av tidspress samsvarer med en nyere amerikansk studie av stress hos lærere og dets påvirkning på elevene. Ni ungdomsskoler deltok i studien. Herman, Prewett, Eddy, Savala og Reinke (2019) viser til at 90 prosent av lærere opplever mye stress. Forskerne fant et mønster der negativ samhandling med elevene gjerne oppstår i sammenheng med lærerens stress.

I en norsk studie av 1145 norske lærere fant Skaalvik og Skaalvik (2016) at tidspress er en av de største utfordringene lærere møter i skolen. De samme lærerne har lave forventinger om å klare å motivere elevene.

En god lærer-elev-relasjon er preget av høy grad av anerkjennelse, involvering, støtte og respekt (Drugli, 2011; Nordahl, 2012). Når lærerne opplever å ikke kunne inngå i nære relasjoner til elevene, vil det kunne hindre elevenes læring og utvikling av autonomi og selvtillit (Nordenbo et al., 2008). Når lærerne ikke forstår elevenes behov, vil de risikere å krenke elevene og dermed frata dem mulighet til å utvikle selvspekt (Kermit, 2012). Lærernes opplevelse av å ikke kunne legge til rette for gode relasjoner til elever med ADHD og ODD vil kunne få alvorlige konsekvenser for elevens fremtid (Drugli, 2013).

Noen lærere opplever å ha mulighet for å legge til rette for gode relasjoner til elever med ADHD. Lærerne forteller at de prater mer med elever med ADHD enn med andre barn, og bruker mer tid på dem. Noen beskriver bruk av humor i kommunikasjon med elevene, og noen forteller at de ikke ser på elever med ADHD som forskjellig fra andre barn, og at de behandler dem likeverdig.

En informant sier;

*Ja, jeg prater mer med han enn noen andre. Det er fordi han gjør mye rart i løpet av en skoledag. Han kommer mye til meg. Og lener seg mer på meg enn på de andre lærerne.*

Det samsvarer med to internasjonale studier om lærer-elev-relasjoner i klasserommet. I en studie av forholdet mellom 65 lærere og elever i Israel, fant Hamre og Pianta (2009) at lærere som møter elever med sensitivitet, involvering og respons, inngår i en varm og nær lærer-elev-relasjon. Det samme fant Hamre og Pianta i 2001.

Lærernes opplevelser er også i tråd med Schibbyes (2012) anerkjennelesteori. Ved at lærerne gjenkjenner, bekjenner og styrker eleven, og berører og bygger eleven opp i øyeblikket, som en form for nestekjærlighet, vil læreren oppnå å anerkjenne eleven. Lærernes opplevelser samsvarer også med Honneths (2007) intersubjektive

gjensidighetsperspektiv. Når lærer og elev har en gjensidig forståelse av hverandres opplevelsesverden vil det bidra til utvikling av elevens helhetlige selvforhold.

Gode relasjoner mellom elever og lærere spiller en stor rolle for sosial fungering og læring i skolen (Hughes & Chen, 2011). Lærernes opplevelse av å inngå i gode relasjoner med elevene kan føre til at elever med ADHD og ODD blir bedre likt av medelever (Hughes et al., 2001), og blir mer aktive i klassen (Delfabbro et al. 2006).

Flere informanter opplever å ha oppnådd gjensidig tillit til elever med ADHD. Flere erfarte gjensidig tillit først da de fikk forståelse for eleven og la til rette for individuelle hensyn.

Det samsvarer med Honnets teori om anerkjennelse. For å oppnå tillit, er det en forutsetning at læreren er anerkjennende (Spurkeland, 2020). I skolen handler anerkjennelse om etiske vurderinger knyttet til ivaretagelse av elevens rettigheter. Når lærerne møter elever med ADHD på en likeverdig måte, med respekt for individuelle rettigheter i form av forskjellsbehandling, vil det bidra til likeverd og anerkjennelse av elevene (Skoglund & Åmot, 2012).

Opplæringslovens § 1-1 (2016) viser til at skolen skal møte elevene med tillit. Informantenes opplevelse av gjensidig tillit og anerkjennelse kan tyde på at de har oppnådd noen prinsipper i utviklingen av å skape gode relasjoner til elever med ADHD og ODD (Nordahl, 2002).

Alle informantene forteller om utfordringer med elevenes forhold til jevnaldrende. Flere lærere forteller om stygg språkbruk og stygg oppførsel mot medelever. En lærer forteller om at eleven ikke har venner;

*Han pleier ikke å ha venner i klassen. Han har følt seg annerledes. Han var alene i friminuttene før. Ingen tiltak, fordi han har diagnoser. Han trengte å være alene, gå rundt og bruke energi. Han har valgt det selv. Det har vært sånn fra han var liten.*

Det samsvarer med en internasjonal studie av 267 elever med ADHD og deres sosiale fungering i skolen. Greene et al. (2001) viser til at elever med ADHD og ODD har en signifikant høyere risiko for sosial dysfunksjon sammenlignet med elever uten ADHD. I en norsk studie av innsatte i norske fengsler, fant Amundsen (2011) at 6 av 10 innsatte ikke hadde venner på ungdomsskolen.

Målsettingen om tilpasset og likeverdig opplæring er godt grunnfestet i skolens retningslinjer og lovverk, der det fremkommer at elevene skal utvikle kunnskap og ferdigheter for å mestre egne liv, og for å kunne delta i felleskap i samfunnet (Kunnskapsdepartementet, 2017). Informantenes opplevelser av utfordringer med elevenes forhold til jevnaldrende vil kunne sies å være i strid med Opplæringslovens målsetting. Elever som fungerer dårlig sosialt har stor risiko for sosial isolasjon og sjevutvikling (Hartup & Stevens, 1997), og er svært utsatt for senere stoffmisbruk (Greene et al., 2001). Hvis ikke elevene får hjelp til det sosiale samspillet kan konsekvensene bli fatale.

Noen lærere forteller om elevenes vennskap med andre elever. De samme lærerne opplever å inngå i en god relasjon med eleven.

En informant forteller om en elev som var uten venner i klassen og som følte seg annerledes. Eleven har nå fått seg to venner og det har skjedd av seg selv. De sitter også sammen i klasserommet. Tidligere var eleven alene i friminuttene, nå har han noen å være sammen med.

En annen informant sier;

*Jeg har koblet han på de bedre guttene raskt, med vilje. Det har gått bra. Heldigvis.*

Det samsvarer med en internasjonal studie av læreres inflytelse på 61 elever med atferdsvansker. Hughes et al. (1999) viser til at elever som har positive relasjoner til pedagoger vil oppleve større aksept fra jevnaldrende.

I en annen studie fant Hughes et al. (2001) at hvis læreren alltid er høflig, vennlig og respektfull mot elevene, også i konfliktsituasjoner, vil elevene også behandle hverandre med respekt og velvilje.

At eleven klarer seg bedre nå som han har fått venner, samsvarer med betydningen av at læreren viser interesse for elevrelasjoner og legger til rette for positiv sosial omgang elevene imellom. Når elevene inngår i nære relasjoner med jevnaldrende, vil det kunne prege deres atferd, og føre til trivsel og sosial og faglig utvikling (Farmer et al., 2011).

#### 4.4 Undervisningstilbudet

Ingen av informantene opplever at elever med ADHD får det undervisningstilbudet de burde ha krav på. Noen forklarer dette med at skolen ikke er tilpasset deres situasjon, og at skolen ikke klarer å legge til rette for elevene. En informant sier;

*På det forrige kullet jeg hadde, hadde vi en elev som ønsket seg en ball til å sitte på i klasserommet. Fordi det hadde hun prøvd et sted og det syntes hun var veldig allright. Og det forsøkte vi å bestille til henne og da fikk vi ikke det. Og da har jo ikke hun fått det beste tilbudet som vi egentlig kunne tilby henne.*

En annen informant sier;

*Det er vanskelig å tilrettelegge, for de trenger mye annet enn det de andre gjør. Jeg har ikke tid eller mulighet eller ressurser til å følge det opp slik det skal følges opp. Jeg skulle ønske jeg kunne mer om hvordan jeg kan støtte opp og legge mer til rette. Ofte er det jo mange faglig hull hos de med ADHD. De hullene blir bare større og større på en måte.*

Lærernes opplevelser samsvarer med en internasjonal studie som viser at barn med atferdsvansker får mindre faglig og sosial støtte i skolen enn andre barn (Murray & Murray, 2004).

I en norsk undersøkelse av innsatte i norske fengsler og deres opplevelse av ungdomsskolen, fant Amundsen (2011) at 7 av 10 mannlige innsatte opplevde det teoretiske arbeidet som for vanskelig, og 6 av 10 hadde ingen venner mens de gikk der.

Samtidig viser forskning at flere elever med ADHD får tilbud om spesialundervisning av assistenter uten faglig kompetanse (Nordahl & Hausstätter, 2009; Amundsen, 2017).

Målsettingen om tilpasset og likeverdig opplæring fremkommer tydelig i skolens retningslinjer og lover. I Opplæringslovens (2016) § 1-3, står det at opplæringen skal tilpasses elevene og den enkeltes forutsetninger. Til tross for at intensjonene er gode, opplever ingen av informantene at elevene får det undervisningstilbudet de burde ha krav på. Av insatte i norske fengsler har 8 til 9 av 10 fullført ungdomsskolen, og under halvparten har fullført videregående utdanning. I lys av dette stilles det spørsmålsteget ved om manglende tilrettelegging for elever med ADHD og ODD gjør skolen til en ekskluderende oppvekstarena der konsekvensene vil kunne bli alvorlige.

Ingen av informantene opplever å få støtte fra spesialpedagog med tanke på undervisningssituasjon i klassen. Flere informanter opplever at eleven med ADHD ikke er tema i samtaler med spesialpedagogen som er tilknyttet trinnet. Lærerne forteller at det ikke har noe med utdannelsen til spesialpedagogen å gjøre, men med organiseringen og utnyttelsen av skolens spesialpedagogiske ressurser. En informant sier;

*Spesialpedagogen har jo sine timer, og tar eleven ut i små grupper eller alene. Det hender jo vi diskuterer på team hva som er lurt å gjøre og hvordan vi kan tilrettelegge, men jeg synes ikke jeg får noen særlig gode tips til klasserommet. Spesialpedagogen holder liksom på med sitt, og så er klasserommet mitt ansvar, det er liksom sånn det er blitt.*

Det samsvarer med en kvalitativ intervjuundersøkelse av læreres opplevelse av samarbeid om elever med spesialundervisning. Gillespie (2016), fant at ved 8 av 10 ungdomsskoler opplever både lærere og spesiallærere at det aldri eller svært sjelden forekommer langsiktig samarbeid.

I rapporten ”Uten mål og mening?” fra Barneombudet (2017) vises det til at skolen hverken klarer å tilrettelegge opplæringen eller spesialundervisningen.

Spesialundervisningen er ikke lagt opp etter elevenes behov og potensial, og den blir ofte gjennomført av ufaglærte fagpersoner.



Kunnskapsdepartementet (2019) viser til at fagpersoner med ulik kompetanse må, sammen med lærerne, danne et lag rundt elevene og jobbe tett på barna slik at de raskt kan fange opp behov og tilrettelegge undervisningstilbudet på en god måte (Barneombudet, 2017). Når lærerne opplever manglende støtte, i tillegg til at de mangler kunnskap om diagnosen, stilles det spørsmålsteget ved om de klarer å tilrettelegge undervisningen på en god nok måte for elever med ADHD og ODD.

Ingen av lærerne i studien opplever at det i stor nok grad er tilrettelagt for praktiske innfallsvinkler i undervisningen. Flere informanter mener det ikke er mulig å legge til rette for praktisk arbeid. En informant forteller;

*Det er liten tid og ikke lagt opp til praktiske innfallsvinkler og fysisk aktivitet. Det er mange forskjellige faglærere innom, som skal ha timer med begrenset tid. Det er mye preget av stress. Det er mer opp til goodwill fra den læreren som underviser. Man har ikke oversikt over elevene om man skal gå ut av klasserommet. Det er lite spillerom for å være aktiv. Man har mye man skal igjennom og liten tid til rådighet. Ungdomsskolen er preget av eksamensfokus som gjør at man ofte ikke får gjort det man har lyst til å gjøre, fordi det er viktigere å fokusere på det de skal testes i til slutt. Man prøver selvfølgelig å putte inn noen samarbeidsoppgaver innimellom som skaper litt bevegelse. Men det er mye eksamensfokus.*

En annen informant forteller om dårlig plass og at de mangler materiell. Hun sier følgende;

*Vi har ikke engang lærebøker til alle elevene. Skulle ønske vi hadde plastelina, Lego og byggeklosser. Bare det å bruke ispinner er et prosjekt og tar flere måneder å få bestilt. Jeg endte opp med å kjøpe dem selv.*

Det samsvarer ikke med Kunnskapsdepartementets målsetting for tilpasset opplæring. Meld. St. 16 (2006-2007) viser til at tilpasset opplæring kjennetegnes ved variasjon i bruk av arbeidsoppgaver, lærestoff, arbeidsmåter, læremidler og organisering av undervisningen. Videre presiseres det at tilpasset opplæring skal være gjennomtenkt i forhold til valg av virkemidler og tilpasset elevenes utviklingsnivå (Kunnskapsdepartementet, 2006).

Skal elever med ADHD og ODD få læringsutbytte, trenger de variasjon i hverdagen (Freltofte, 2005), og læring ved bruk av flere sanser (Fine, 2002). At lærerne ikke i stor nok grad opplever å kunne gi elever praktiske innfallsvinkler i undervisningen, kan føre til at elever med ADHD og ODD går glipp av mestringsopplevelser og meningsfylt læring. Skal man jobbe for frafall i videregående skole, må lærerne rette seg mer praktiskorientert (Kunnskapsdepartementet, 2006). Den nye læreplanen som trer i kraft fra høsten 2020 skal legge tilrette for mer dybdelæring. Skal lærerne virkelig jobbe med dybdelæring, må de være engasjerte og finne ut av hvordan de skal få til praktiske innfallsvinkler i undervisningen (Utdanningsdirektoratet, 2019).

Ingen av informantene opplever at skolemiljøet er godt nok tilrettelagt for elever med ADHD. Alle informantene forteller om elever med ADHD som mobber og/eller blir mobbet. Noen opplever derimot det fysiske skolemiljøet utendørs som tilrettelagt. En informant sier;

*Vi har jo mange gode alternativer, men det blir ikke brukt. Vi har jo ikke ressurser til det. Vi har skolehagen, for eksempel, som ligger brakk. En skaterampe som ingen får bruke. Og så er det lite konkretiseringsmateriell til bruk i timene. Elever med ADHD blir en salderingspost. De mangler ressurser. De mangler spesialpedagogikk. Har jeg en ekstra ressurs, så er det en ufaglært.*

Det samsvarer med elevundersøkelsen (2020) som viser til at tallene på mobbing i skolen ikke har gått ned siden år 2000. 6 prosent av elevene blir mobbet tre ganger i

måneden eller oftere. Samtidig øker mobbingen og prosentandelen av de som mobber på niende trinn (Utdanningsdirektoratet, 2020).

Opplæringslova (2016) § 9A-2 viser til at alle elever har rett til et trygt og godt skolemiljø som fremmer helse, trivsel og læring. I § 9A-4 er det presisert at skolen skal sikre at elever har et trygt og godt psykososialt skolemiljø. Når alle informantene oppgir at elever med ADHD ofte blir mobbet, kan dette bety at opplæringsloven blir brutt. Elever med ADHD opplever ofte friminutt som krevende (Rønhovde, 2004). Hvis lærerne legger til rette for at elevene med ADHD har en strukturert aktivitet å holde på med i friminuttene, samtidig som de er tett på og gir god veiledning, kan det tenkes at mobbeproblematikken vil kunne reduseres (Freltofte, 2005).

Lærerne opplever derimot det fysiske skolemiljøet utendørs som tilrettelagt. Det samsvarer med Opplæringslovens § 9A-7 som viser til at alle elever har rett på en arbeidsplass som er tilpasset deres behov, og skolen skal innredes slik at det blir tatt hensyn til elevene med funksjonshemninger (Opplæringslova, 2016). I lys av dette er det et tankekors at Opplæringsloven ikke sier noe om at opplæringen må foregå innendørs.

## 5 Avslutning

I denne oppgaven har jeg undersøkt fire læreres opplevelser av egen kunnskap om diagnosen ADHD, og deres opplevelse av hvordan de evner å ivareta disse elevenes behov. Jeg ønsket å ha fokus på hvilken kunnskap lærerne har om denne diagnosen, og hvordan de selv opplever at de ivaretar disse elevene i klassesammenheng. Rammen for undersøkelsen har vært aktuell teori og forskning om diagnosen, foreldresamarbeid, relasjoner og undervisningstilbudet til elever med ADHD. I det følgende trekker jeg frem hovedfunnene fra studien.

Lærerne opplever at de ikke har nok kunnskap om diagnosen til å møte elever med ADHD på en god nok måte. De opplever at det generelt er lite kunnskap om diagnosen i skolen, noe som gjør at de i stor grad bare støtter seg til erfaringsbasert kunnskap. Innledningsvis viste jeg til at lærere med god kompetanse er avgjørende for et inkluderende og godt utdanningsløp (Kunnskapsdepartementet, 2019).

En høy andel av ungdommene med ODD står i fare for å havne i kriminalstatistikken. Når det gjelder gjengangerne i norske fengsler har 2 av 5 indikert ADHD (Amundsen, 2007). Bare 3 av 10 av gjengangerne har fullført videregående skole (Amundsen, 2007), noe som kanskje kan forklares med at skolen mangler kunnskap om hvordan de skal håndtere elever med generelle lærevansker og diagnoser.

Lærerne har opplevd foreldresamarbeidet til elever med ADHD som vanskelig. Flere opplever foreldrene som svært krevende, vanskelige og kravstore, med liten tiltro til skolen. Kommunikasjonen med foreldrene dreier seg i stor grad om elevens negative atferd. Noen opplever foreldrene som ansvarsfraskrivende med mangelfull oppfølging av barna. Det kan se ut til at noen lærere møter foresatte med sanksjoner og hersketeknikker i forsøk på å dekke over manglende kompetanse.

Samtidig viser Opplæringsloven til at samarbeidet skal være i forståelse med hjemmet og at plikten hviler på skolen (Opplæringsloven, 2016, § 1-1 og 13-3d) noe som kan tyde på at skolen bryter loven.

Lærerne har delte opplevelser av muligheten for å legge til rette for gode relasjoner til elever med ADHD. De som opplever å kunne legge til rette for gode relasjoner, forklarer dette med at de bruker ekstra tid og humor på elevene, og gir likeverdige

behandling. Disse lærerne vil trolig kunne gi elevene positivt sosialt samspill med medelever (Hughes et al., 2001), og større sjanse for læring, autonomi og selvtillit (Nordenbo et al., 2008). Lærerne som ikke opplever å kunne legge til rette for gode relasjoner til elever med ADHD, opplever tidspress som hinder for å lære elevene å kjenne og forstå deres behov. Alle lærerne savner mer tid til relasjonsarbeid.

Ser vi på kriminalstatistikken, har 6 av 10 mannlige innsatte opplevd å falle utenfor det sosiale fellesskapet på ungdomsskolen, og litt over halvparten av de innsatte mistrivdes på ungdomsskolen (Amundsen, 2011), noe som kanskje kan forklares med at skolen mangler kunnskap og tid til å legge til rette for gode relasjoner til elever med ADHD.

Samtlige lærere forteller om utfordringer med elevens forhold til jevnaldrende.

Upopulære unge står i fare for å utvikle angst og sosial tilbaketrekning (Burks, Dodge & Price, 1995), og sosial avvisning fra jevnaldrende utgjør risiko for senere utvikling av alvorlig atferdsproblematikk, rus og kriminalitet (Kupersmidt & Coie, 1990; Berndt, 1996; Dishion, Andrews & Crosby, 1995). Når livsmestring skal inn som tema i skolen (Kunnskapsdepartementet, 2019), er det en forutsetning at skolen har kunnskap om diagnoser slik at de kan legge til rette for et så godt psykososialt miljø at alle blir ivaretatt og opplever gode sosiale mestringsopplevelser.

Ingen av informantene opplever at elever med ADHD får det undervisningstilbudet de burde ha krav på. Noen av lærerne begrunner det med at skolen ikke er tilpasset elevenes situasjon, og at de ikke klarer å tilrettelegge godt nok for elevene. Ingen av lærerne opplever at det i stor nok grad er tilrettelagt for praktiske innfallsvinkler i undervisningen. De sier det ikke er mulig å tilrettelegge for et tilpasset og inkluderende undervisningstilbud slik skolen er organisert i dag. Ingen har opplevd at de har fått støtte fra spesialpedagog med tanke på undervisningssituasjon i klassesituasjon, flere opplever at elever med ADHD ikke er tema i samtaler med spesialpedagogen som er tilknyttet trinnet. Ingen av lærerne opplever at skolemiljøet er godt nok tilrettelagt for elever med ADHD, noen opplever derimot at skolegården er tilrettelagt.

Innledningsvis viste jeg til Opplæringsloven og Meld. St. 16, som viser til at skolen skal tilpasse seg elevene og være en inkluderende oppvekstarena for alle. Mestring av grunnleggende ferdigheter og skolevegring har stor betydning for om unge gjennomfører videregående opplæring (Kunnskapsdepartementet, 2019). 1 av 4 faller

ut av videregående opplæring, og vi vet at mange av disse også faller utenfor arbeidssamfunnet (Kunnskapsdepartementet, 2019). Når en høy andel av de som soner i norske fengsler ikke har fullført videregående skole, oppgir at de ikke trivdes på ungdomsskolen og at det teoretiske arbeidet var for vanskelig (Amundsen, 2011), kan det kanskje forklares med at skolen svikter egen målsetting.

## **5.1 Funnenes implikasjoner for praksis**

I lys av denne undersøkelsen kan det se ut til å være behov for å implementere spesialpedagogikk som fag i det femårige masterutdanningsløpet for lærere. Da vil de trolig være i stand til møte elever med ADHD på en bedre måte i skolen. Samtidig vil et tverrfaglig samarbeid mellom ulike tjenester og pedagogiske yrkesgrupper internt i skolen føre til at kompetansen er tilgjengelig rundt elevene. For å kunne gi elever med ADHD det undervisningstilbudet de har krav på, vil det trolig være behov for å bygge flere alternative, likeverdige ungdomsskoler som er praktisk orienterte, som legger vekt på fysisk aktivitet, kortere arbeidsøkter og bruk av visuelle hjelpemidler.

## **5.2 Mulige nye forskningsområder**

Det kunne være svært relevant for dagens praksis at det ble foretatt en omfattende undersøkelse av læreres opplevelse av kunnskap om ADHD, og deres mulighet for å møte disse elevene på en god nok måte. En kvantitativ undersøkelse vil underbygge eller motsi mine funn, hvilket gir mulighet for et resultat som i større grad kan generaliseres. Dette vil trolig gi mulighet til å danne grunnlag for å endre skolestrukturen vi har i dag.

## Referanser/litteraturliste

- Akselsdotter, m. & Grimstad, B. (2009). AD/HD og Tourettes syndrom i skolen, utredning som grunnlag for tiltak. s. 26–29. Hentet fra <http://www.statped.no/globalassets/region/overby/veileder-adhdtourette.pdf>
- American Psychiatric Association (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (5. utg.). Arlington, VA: American Psychiatric Publishing.
- Amundsen, M-L. (2007). Gjengangerne i norske fengsler. *Spesialpedagogikk*, 2007(1), s. 30–36.
- Amundsen, M-L. (2011). Innsattes opplevelse av ungdomskolen. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, 2011(6), s. 424–436.
- Amundsen, M-L. (2017). Når skolen blir motstander. *Psykologi i kommunen*, 2017(2), s. 57–65.
- Barkley, R. A. (1997). Behavioral inhibition, sustained attention, and executive functions: constructing a unifying theory of ADHD. *Psychol Bull*, 121(1), s. 65–94.
- Barkley, R. A. (2006). Attention-deficit hyperactivity disorder - a handbook for diagnosis and treatment (3rd ed.). *Journal of Attention Disorders*, 11(2), s. 179–180.
- Barneombudet. (2017). *Uten mål og mening?* (Fagrappport 2017). Hentet fra [http://barneombudet.no/wp-content/uploads/2017/03/Bo\\_rappport\\_enkelt sider.pdf](http://barneombudet.no/wp-content/uploads/2017/03/Bo_rappport_enkelt sider.pdf)
- Bastiani, J. (1993). Parents as partners – Genuine progress or empty rhetoric? I Pamela Munn (Red). *Parents and Schools* (s. 106–122). London: Routledge.
- Berndt, T. (1996). Exploring the effects of friendship quality on social development. I Bukowski, W. M. (Red). *The company they keep; Friendship in childhood and adolescence* (s. 346–365). Cambridge: Cambridge University Press.
- Bergin, C. & Bergin, D. (2009). Attachment in the classroom. *Educational Psychology Review*, 21(2), s. 141–170.

- Biederman, J., Kwon, A., Alerardi, M., Chouinard, V.N., Marino, T., Cole, H., Mick, E. & Faraone, S.V. (2005). Absence of gender effects on attention deficit hyperactivity disorder: findings in nonreferred subjects. *Am J Psychiatry*, 162(6), s. 1083–1089.
- Biederman, J., Mick, E., Faraone, SV., Braaten, E., Doyle, A., Spencer, T., Spencer, T., Willens, TE., Frazier, E. & Johnson, MA. (2002). Influence of gender on attention deficit hyperactivity disorder in children referred to a psychiatric clinic. *Am J Psychiatry*, 159(36), s. 36–42.
- Bryman, A. (2016). *Social research methods* (5. utg.). Oxford: Oxford University Press.
- Burks, V. S., Dodge, K. & Price, J. M. (1995). Models of internalizing outcomes of early rejection. *Development and Psychopathology*, 7(4), s. 683–695.
- Bæck, U-D. K. (2007). *Foreldreinvolvering i skolen. Delrapport fra forskningsprosjektet «Cultural encounters in school. A study of parental involvement in lower secondary school»*. (Norut rapport 06/2006). Tromsø: Norut AS.
- Clinton, J. (2007). *Evaluation of the Flaxmere Project: When families learn the languages of the school*. New Zeland: Ministry of Education.
- Cresswell, J. G. (2013). *Qualitative Inquiry & Research Design; Choosing Among Five Approaches* (3. utg.). Thousand Oaks (CA): SAGE Publications.
- Dalen, M. (2011). *Intervju som forskningsmetode – en kvalitativ tilnærming*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Delfabbro, P., Winefield, T., Trainor, S., Dollard, M., Anderson, S., Metzger, J. & Hammarstrom, A. (2006). Peer and teacher bullying/victimization of South Australian secondary school students: Prevalence and psychological profiles. *British Journal of Educational Psychology*, 76(1), s. 71–90.
- Dishion, T., Andrews DW., & Crosby L. (1995). Antisocial boys and their friends in early adolescence: Relationship characteristics, quality, and international process. *Child Development*, 66(1), s. 139–151.



- Domitrovich, C. Bradshaw, C.P. Greenberg, Embry, D., M.T. Poduska, J.M. og Ialongo, N.I. (2010). Intergrated models of school-based prevention. Logic and theory. *Psychology in the Schools*, 47(1), s. 71–88.
- Drugli, M-B. (2009). Når barn har alvorlige atferdsvansker – foreldreinvolvering i barnehage og skole. *Spesialpedagogikk*, 6(6), s. 46–53.
- Drugli, M.B. (2013). *Atferdsvansker hos barn*. Trondheim. Cappelen Damm AS.
- Drugli, M-B. (2011). Kvaliteten på lærer- elev-relasjonen i norsk grunnskole. *Spesialpedagogikk*, 76(04), s. 28–34.
- Drugli, M.B., Kløkner, C. og Larsson, B. (2011). How are children internalizing and externalizing problems associated with demographic factors, school functioning, and quality of student-teacher relationships as rated by teachers in a sample of Norwegian schoolchildren in grades 1-7? *Evaluation and research in education*, 4, 243-254.
- Durston, S. (2003). A Review of the Biological Bases of ADHD: What Have We Learned From Imaging Studies? *Mental Retardation & Developmental Disabilities. Research Reviews*, 9(3), s. 184–195.
- Durston, S., Tottenham, N., Thomas, K.M., Davidson, M.C., Eigsti, I.M., Yang Y. ... Casey, B.J. (2003). Differential patterns of striatal activation in young children with and without ADHD. *Biological Psychiatry*, 53(10), s. 871–878.
- Durston, S., Hulshoff , H.E.P., Schnack, H.G., Buitelaar, L.K., Steenhuis, M.P., Minderaa, R. B., ... van Engeland, H. (2004). Magnetic Resonance Imaging of Boys With Attention-Deficit/Hyperactivity Disorder and Their Unaffected Siblings. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 43(3), s. 332–340.
- Elias, M.J. & Clabby. J.F. (1992). *Building social problem-solving skills: Guidelines from a school-based program*. San Francisco: Jossey-Bass Publisher.
- Epstein, J.L. & Sanders. M. (2000). Connecting home, school and community. I M.T. Hallinan (red.), *Handbook of sociology and social research* (s. 285–306). New York, NY: Kluwer Academic/Plenum Publishers

- Farmer, T.W., Lines, M.M. & Hamm, J.V. (2011). Revealing the invisible hand: The role of teachers in children's peer experiences. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 32(5), s. 247–256.
- Fine, D. A. (2002). Comparisons between the learning styles of special and regular education high-school students and the effects of responsive teaching on the short- and long-term achievement, attitudes, and behaviors of a sub-set of special-education adolescents. *St. John's University (NY) UMI Dissertations Publishing*.
- Fishel, M. & Ramirez, L. (2005). Evidence-based parent involvement interventions with school-aged children. *School Psychology Quarterly*, 20(4), s. 371–402.
- Freltofte, S. (2005). *Udviklingsmuligheter for børn med hjerneskade - neuropædagogik*. Forlaget Borgen.
- Furrer, C. og Skinner, E. (2003). Sense of relatedness as a factor in children's academic engagement and performance. *Journal of Educational Psychology*, 95(1), s. 148–162.
- Gillespie, A. (2016). *Lærersamarbeid om tilpasset opplæring i matematikk: En kvalitativ intervjustudie av faglæreres og spesiallæreres opplevelse av samarbeid om elever med spesialundervisning i matematikk på 9.trinn*. (Doktgradsavhandling). Oslo: Universitetet i Oslo.
- Goldstein, A.P., Glick, B., og Gibbs, J. C. (1998). *Aggression replacement training. A comprehensive intervention for aggressive youth*. Campaign Illinois: Research Press.
- Greene, R.W., Biederman, J., Faraone, S.V., Monuteaux, M.C., Mick, E., DuPre, E.P., Fine, C.S. & Goring, J.C. (2001). Social impairment in girls with ADHD: patterns, gender comparisons, and correlates. *J Am Acad Child Adolesc Psychiatry*, 40(6), s. 704–714.
- Hamre, B. & Pianta, R.C. (2001). Early teacher-child relationships and the trajectory of children's school outcome through eight grade. *Child Development*, 72(2), s. 625–638.
- Hartup, W. & Stevens, N. (1997). Friendship and adaption in the life course. *Psychological bulletin*, 121(3), s. 355–370.

- Hattie, J. (2009). *Visible Learning: A Synthesis of Over 800 Meta-analyses Relating to Achievement*. London: Routledge
- Henggeler, S.W., Schoenwald, S.K., Borduin, C.M, Rowland, M.D. & Cunninham, P.B. (2009). *Multisystemic therapy for antisocial behavior in children and adolescents* (2. utg.). Guilford Press.
- Herman, K.C., Prewett, S.L., Eddy, C.L., Savala, A. & Reinke, W.M. (2019). Profiles of middle school teacher stress and coping: Concurrent and prospective correlates. *Journal of School Psychology*, 78(02), s. 54–68.
- Hoogman, M., Bralten, J., Hibar, D.P., Mennes, M., Zwiers, M.P. & Schweren, L.S.J. (2017). Subcortical brain volume differences in participants with attention deficit hyperactivity disorder in children and adults: a cross-sectional mega-analysis. *Lancet Psychiatry*, 4(4), s. 310–319.
- Honneth, A. (2007). *Kamp om anerkjennelse. Om de sosiale konfliktenes moralske grammatikk*. Oslo: Pax Forlag.
- Hughes, J.N., Cavell, T.A. & Jackson, T. (1999). Influence of teacher-student relationship on childhood conduct problems: a prospective study. *Journal of Clinical Child Psychology*, 28(2), s. 173–184.
- Huges, J.N., Cavell, T.A. og Willson, V. (2001). Further support for the developmental significance of quality of the student-teacher relationship. *Journal of School Psychology*, 39(4), s. 289–301.
- Hughes, J.N. & Chen, Q. (2011). Reciprocal effects of student-teacher and student-peer relatedness: Effects on academic self efficacy. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 32(5), s. 278–287.
- Jansen, J. & Holck, P. (2020). Hippocampus. I *Store Norske Leksikon*. Hentet fra <https://sml.snl.no/hippocampus>
- Jenssen, H. og Juul, J (2003). *Fra lydighet til ansvarlighet. Om pedagogisk relasjonskompetanse*. Oslo: Pedagogisk forum.

- Juul, J. & Jenssen, H. (2002). *Pædagogisk relationskompetence*. København: Apostrof Forlag.
- Katz, I., Kaplan, A., & Gueta, G. (2010). Students' Needs, Teachers' Support, and Motivation for Doing Homework: A Cross Sectional Study. *Journal of Experimental Education*, 78(2), s. 246–267.
- Kermit, P. (2012). Barn, barnefellesskap og fellesskap. En vurdering av hvordan Axel Honneths teori om anerkjennelse har relevans i barnehage og skole. I Skoglund, R. I. og Åmot, I. (Red.), *Anerkjennelsens kompleksitet i barnehage og skole* (s. 41–60). Oslo: Universitetsforlaget.
- Kirkhaug, B., Drugli, M.B., Klöckner, C.A. & Mørch, W.T. (2013). Association between parental involvement in school and child conduct, social, and internalizing problems: teacher report. *Educational Research and Evaluation*, 19(4), s. 346–361.
- Kohl, G.O., Lenga, L.J. & McMahan, R.J. (2000). Parent involvement in school conceptualizing multiple dimensions and their relations with family and demographic risk factors. *Journal of school Psychology*, 38(6), s. 501–523.
- Kramvig, B. (2007). Fedres involvering i skolen. Delrapport fra forskningsprosjektet «Cultural encounters in school. A study of parental involvement in lower secondary school (Norut AS rapport 05/2007). Hentet fra <https://nsd.no/data/individ/publikasjoner/NSD1199%20Fedres%20involvering%20i%20skolen%20SF%2005-2007.pdf>
- Kunnskapsdepartementet. (2004). *Kultur for læring*. (Meld. St. nr. 30 (2003-2004)). Hentet fra: <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/stmeld-nr-030-2003-2004-/id404433/>
- Kunnskapsdepartementet. (2006). *...og ingen stod igjen – Tidlig innsats for livslang læring*. (Meld. St. nr. 16 (2006-2007)). Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/stmeld-nr-16-2006-2007-/id441395/?ch=1>
- Kunnskapsdepartementet. (2008). *Kvalitet i skolen*. (Meld. St. nr. 31 (2007-2008)). Hentet fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/806ed8f81bef4e03bccd67d16af76979/no/pdfs/stm200720080031000dddpdfs.pdf>

- Kunnskapsdepartementet. (2011). *Motivasjon – Mestring – Muligheter – Ungdomstrinnet*. (Meld. St. nr. 22 (2010-2011)). Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld-st-22-2010--2011/id641251/>
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. Hentet fra <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/>
- Kunnskapsdepartementet. (2019). *Tett på – tidlig innsats og inkluderende felleskap i barnehage, skole og SFO*. (Meld. St. nr. 6 (2019-2020)). Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-6-20192020/id2677025/>
- Kupersmidt, J. & Coie, J. (1990). Preadolescent peer status, aggression, and school adjustment as predictors of externalizing problems in adolescence. *Child Development*, 61(5), s. 1350–1362.
- Kvale, S. og Brinkmann, S. (2010). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Langlete, B. (2004). Jenter med ADHD, I Zeiner P. (Red.). *Barn og unge med ADHD* (s. 115–128). Oslo: Tell Forlag.
- Levy, F., Hay, D.A., Bennet, K.S. & McStephen, M. (2005). Gender differences in ADHD subtype comorbidity. *Am Acad Child Adolesc Psychiatry*, 44(4), s. 368–376.
- Lillejord, S., Manger, T., Nordahl, T. & Helland, T. (2009). *Livet i skolen*. Bergen: Vigmostad & Bjørke AS.
- Lund, I. (2012). *Det stille atferdsproblemet. Innagerende atferd i barnehage og skole*. Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS.
- Maxwell, J. A. (1992). Understanding and Validity in Qualitative Research. *Harvard educational review*, 62(3), s. 279–200.
- Meehan, B.T., Hughes, J.N. og Cavell, T.A. (2003). Teacher–student relationships as compensatory resources for aggressive children. *Child Development*, 74(4), s. 1145–1202.

- Murray, C. & Murray, K. (2004). Child level correlates of teacher student relationships: An examination of demographic characteristics, academic orientations, and behavioural orientations. *Psychology in the Schools*, 41(7), s. 751–762.
- Nordahl, T. (2002). *Eleven som aktør: Fokus på elevens læring og handlinger i skolen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Nordahl, T. (2003). *Makt og avmakt i samarbeidet mellom hjem og skole* (Nova rapport 13/03). Utgivelsessted: Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring.
- Nordahl, T. (2007). *Hjem og skole*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Nordahl, T. og Hausstätter R.S. (2009). *Spesialundervisningens forutsetninger, innsats og resultater (Rapport nr 2 fra prosjektet: Gjennomgang av spesialundervisning, evaluering av Kunnskapsløftet)*. Hentet fra [https://www.udir.no/globalassets/filer/tall-og-forskning/rapporter/evakl/5/spesialundervisning\\_grskole.pdf](https://www.udir.no/globalassets/filer/tall-og-forskning/rapporter/evakl/5/spesialundervisning_grskole.pdf)
- Nordahl, T. (2011). *Det vet vi om ledelse av klasser og undervisningsforløp*. Fredrikshavn: Dafolo forlag.
- Nordahl, T. (2012). *Dette vet vi om klasseledelse*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Nordenbo, S., Larsen, M., Tiftcki, N., Wendt, R., & Ødegaard, S. (2008). *Lærerkompetencer og elevers læring i førskole og skole*. København: Danske Clearinghouse for Utdannelsesforskning.
- NOU 2009: 18. (2009). *Rett til læring*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Nørvik, T., & Lea, R.A. (2019). Diagnosesystemene ICD og DSM. Schei, J., Ekholdt M. & Lund, L.K. (Red), *Veilder I BUP 4. utgave, Faglig veileder for barne- og ungdomspsykiatri* (s. 15–17). Trondheim: Den norske legeförening.
- O'Connor, E. (2010). Teacher-child relationships as dynamic systems. *Journal of School Psychology*, 48(3), s. 187–218.

- Ogden, T. (2018). Sosial kompetanse og sosial læring hos barn og unge. *Forebygging.no/tidlig innsats*. Hentet fra <http://www.forebygging.no/Artikler/2014-2012/Sosial-kompetanse-og-sosial-laring-hos-barn-og-unge/>
- Opplæringsloven. (2016). Lov om grunnskolen og den videregående opplæringa (Opplæringslova) (LOV-1998-07-17-61). Hentet fra <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>
- Overland, T. (2007). *Skolen og de utfordrende elevene*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Patrikakou, E.N. & Weissberg, R.P. (2000). Parents' perceptions of teacher outreach and parent involvement in children's education. *Journal of Prevention & Intervention in the Community*, 20(1-2), s. 103–119.
- 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, s. 457–473.
- Petterson, K-S. og Simonsen, E. (2010). *Anerkjennelse og profesjon*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Petterson, R.C., (2005). *Kvalitetslæring i høyere utdanning: innføring i problem- og praksisbasert didaktikk*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Pianta, R. C. (2011). Classroom management and relationships between children and teachers: Implications for research and practice. Evertson, C.M. & Weinstein, C.S. (Red.), *Handbook of classroom management: Research, practice, and contemporary issues* (s. 685–709). New York: Routledge
- Pianta R.C., & Walsh DJ. (1998). *High-risk children in schools: Constructing sustaining relationships*. New York: Routledge.
- Pintrich, P.R. (2000). *The role of goal orientation in self-regulated learning*. *Handbook of self-regulation*. Michigan: Academic Press.

- Pliszka, S.R., (2003). Psychiatric comorbidities in children with attention deficit hyperactivity disorder: Implications for management. *Paediatric Drugs*, 5(11), s. 741–791.
- Poulton, A. & Nanan, R. (2014). The attention deficit hyperactivity disorder phenotype as a summation of deficits in executive functioning and reward sensitivity: does this explain its relationship with oppositional defiant disorder? *Australasian Psychiatry*, 22(2), s. 174–178.
- Riggs, N.R. & Medina, C. (2005). The “Generacion Diez” After-School Program and Latino Parent Involvement with Schools. *The Journal of Primary Prevention*, 26(6), s. 471–484.
- Rønhovde, L.I., (2004). *Kan de ikke bare ta seg sammen*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.
- Schibbye, A- L. L. (2012). *Relasjoner. Et dialektisk perspektiv på eksistensiell og psykodynamisk psykoterapi*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Seitsinger, A.M, Felner, R.D., Brand, S. & Burns, A. (2008). A large-scale examination of the nature and efficacy of teachers’ practices to engage parents: Assessment, parental contact, and student-level impact. *Journal of School Psychology*, 46(4), s. 477–505.
- Sheldon, S. (2003). Linking School-Family-Community Partnerships in Urban Elementary Schools to Student Achievement on State Tests. *The urban Review* 35(2), s. 149–165.
- Skaalvik E. & Skaalvik S. (2005). *Skolen som læringsarena: selvoppfatning, motivasjon og læring*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Skaalvik, E. & Skaalvik, S. (2013). *Lærerrollen sett fra lærernes ståsted*. (NTNU rapport 2013). Hentet fra <https://samforsk.no/SiteAssets/Sider/publikasjoner/Kvantitativ%20rapport%20WEB.pdf>
- Skoglund, R. I. & Åmot, I. (Red). (2012). *Anerkjennelsens kompleksitet i barnehage og skole*. Oslo: Universitetsforlaget.



- Sonuga-Barke, E., Bitsakou, P., & Thompson, M. (2010). Beyond the Dual Pathway Model: Evidence for the Dissociation of Timing, Inhibitory, and Delay-Related Impairments in Attention-Deficit/Hyperactivity Disorder. *Child & Adolescent psychiatry*, 49(4), s. 345–355. [https://www.jaacap.org/article/S0890-8567\(10\)00074-2/fulltext](https://www.jaacap.org/article/S0890-8567(10)00074-2/fulltext)
- Spence, S. (2003). Social skills training with children and young people: Theory, evidence and practice. *Child and Adolescent Mental Health*, 8(2), s. 84–96.
- Spurkeland, J. (2020). *Relasjonskompetanse – resultater gjennom samhandling* (3. Utg.). Bergen: Universitetsforlaget.
- Snildal, R. & Torgunrud, M. (2013). Fra kunnskap til handling: et pilotprosjekt for lærere som underviser elever med ADHD. *Psykologi i kommunen*, 06.
- Statped Vest (2018). Tilpasset opplæring for elever med ADHD/Hyperkinetisk forstyrrelse. Helsedirektoratet (Red.), *ADHD/hyperkinetisk forstyrrelse – nasjonal faglig retningslinje for utredning, behandling og oppfølging. Rett diagnose – individuell behandling* (s. 65–67). Hentet fra <https://helse-nord.no/Documents/Fagplaner%20og%20rapporter/Rapporter%20og%20dokumenter/ADHD-IS-2062.pdf>
- Sørli, M. A. & Nordahl, T. (1998). *Problematferd i skolen. Hovedfunn, forklaringer og pedagogiske implikasjoner*. (Nova rapport 12a/98). Hentet fra <https://www.nb.no/nbsok/nb/24f258a4bbc3085f8e9ea7466c7b2f76.nbdigital?lang=no#0>
- Thagaard, Tove. (2009). *Systematikk og innlevelse, en innføring i kvalitativ metode*. Oslo: Fagbokforlaget Vigmostad og Bjørke AS
- 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), s. 3–16.
- Torgersen, G-E. & Sæverot, H. (2015). *Pedagogikk for det uforutsette*. Fagbokforlaget.

- Utdanningsdirektoratet. (2011). *Foreldresamarbeid i grunnskolen og videregående opplæring* (Rundskriv Udir-7-2010). Hentet fra <https://www.udir.no/regelverkstolkninger/opplaring/Laringsmiljo/Udir-7-2010-Foreldresamarbeid-i-grunnskolen-og-videregaende-opplaring/>
- Utdanningsdirektoratet. (2020). *Elevundersøkelsen*. Hentet fra <https://skoleporten.udir.no/rapportvisning/grunnskole/laeringsmiljoe/elevundersokelse/n/nasjonalt?enhetsid=00&vurderingsomrade=6&underomrade=48&skoletype=0&skoletypemenuid=0&sammenstilling=1>
- Van Voorhis, F.L. (2001). Interactive science homework. An experiment in home and school connections. *NASSP Bulletin*, 85(627), s. 20–32.
- Webster-Stratton, C. (2005). *Hvordan fremme barns sosiale og emosjonelle kompetanse*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Webster-Stratton, C. & Herman, K. C. (2010). Disseminating incredible years series early-intervention programs: Integrating and sustaining services between school and home. *Psychology in the Schools*, 47(1), s. 36–54.
- Westergård, E. og Galloway, D. (2004). Parental disillusionment with school. Prevalence and relationships with demographic variables, and phase, size and location of school. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 48(2), s. 189–204.
- World Health Organization (2019). Oppositional defiant disorder. I ICD-11 International Classification of Diseases 11<sup>th</sup> Revision The global standard of diagnostic health information. Hentet fra: <https://icd.who.int/browse11/l-m/en#/http://id.who.int/icd/entity/1487528823>
- Zang, Y.F., He, Y., Chao-Zhe, Z. & Qing-Jiu, C. (2007). Altered baseline brain activity in children with ADHD revealed by resting-state functional MRI. *Brain and Development*, 29(2), s. 83–91.
- Zeiner, P. & Arnesen P. (2004). *Barn og unge med ADHD*. Vollen: Tell forlag.

# Vedlegg 1 Intervjuguide

## Kunnskap om diagnosen

**Opplever du at du har god nok kunnskap om ADHD til å møte disse elevene på en god nok måte?**

- Hvilke utfordringer ser du eventuelt?
- Hva vet du om ADHD?

## Foreldresamarbeid

**Hvordan opplever du foreldresamarbeidet?**

- Er det satt av nok tid til foreldresamarbeid?
- Har skolen noe avklart forhold til/føringer for foreldresamarbeid?
- Hvor ofte kommuniserer du med foreldrene?

## Relasjoner

**Opplever du at du har mulighet for å legge til rette for gode relasjoner til elever med ADHD?**

- Har dere tillit til hverandre? Har du i så fall noen eksempler?
- Hvordan er elevenes forhold til sine jevnaldrende?

## Undervisningstilbudet

**Opplever du at elever med ADHD får det undervisningstilbudet de burde ha krav på?**

- Hvor i klasserommet sitter eleven?
- Har du noen tilrettelagt periodeplan eller dagsplan for eleven?
- Strukturerer du lærestoffet for eleven med ADHD?
- Deler du opp lærestoffet?
- Bruker dere arbeidsplan? Hvordan fungerer det for eleven?
- Bruker eleven bøker eller stensiler i timene?
- Har eleven lekseplan?
- Hvordan opplever du elevens utholdenhet?
- Opplever du at du klarer å være i forkant av hendelser?

**Er det i stor nok grad tilrettelagt for praktiske innfallsvinkler i undervisningen?**

- Når får eleven pause?

Har eleven faste praktiske oppgaver i løpet av skoledagen?

**Får du god nok støtte av spesialpedagogen med tanke på undervisningssituasjon i  
klasesituasjon?**

**Kan elevene liste seg ut av timer når de har behov for å bevege seg?**

I så fall hvordan?

**Opplever du at skolemiljøet er tilrettelagt for elever som har ADHD?**

– I så fall, hvordan tilrettelegges det?