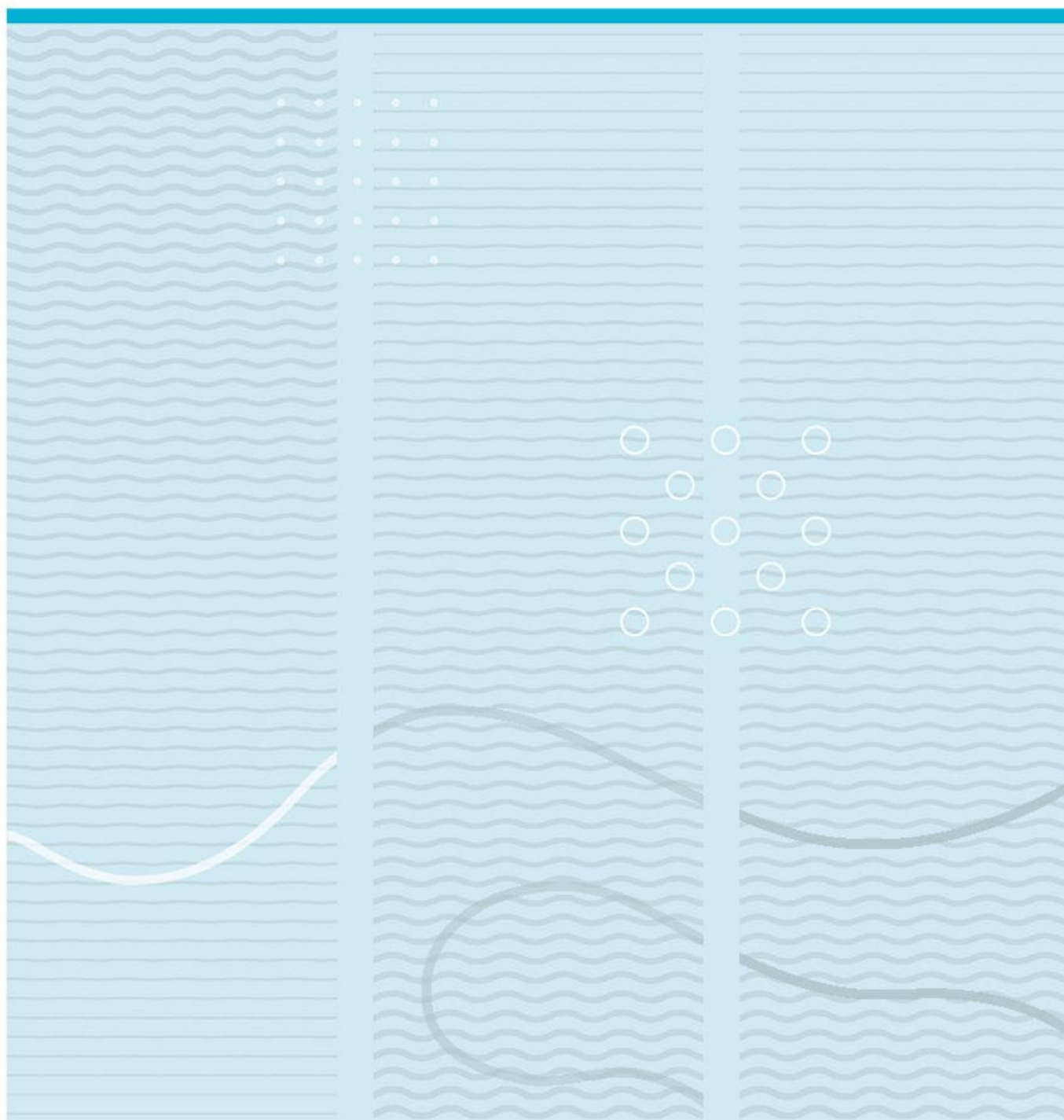


Rikke Margrethe Kåsa og Kristoffer Nilsen Skjønstad

Elever med ADHD i skolen

En kvalitativ studie for hvordan lærere kan tilpasse opplæringen for 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>

© 2022 Rikke Margrethe Kåsa og Kristoffer Nilsen Skjønstad

Denne avhandlingen representerer 30 studiepoeng

Sammendrag

Denne masteroppgaven har hatt som mål å undersøke hvordan lærere kan tilpasse opplæringen for elever med ADHD i skolen.

Det teoretiske grunnlaget for oppgaven bygger på tidligere forskning og teori som omhandler ulike momenter for hvordan en lærer kan tilpasse opplæringen for elever med ADHD.

Innenfor dette kapittelet vil vi sette søkelys på ulike pedagogiske tilpasninger og tilpasninger innenfor relasjoner, sosial kompetanse og klasseledelse.

I denne oppgaven har vi anvendt kvalitativt intervju som forskningsmetode der det ble plukket ut fire informanter. Informantene fikk udelt en intervjuguide, lagd på bakgrunn av problemstillingen, i forkant av intervjuet der de fikk mulighet til å forberede seg. Vi gjennomførte intervjuene med én og én informant, der vi var til stedet begge to. Gjennom intervjuene fikk vi mye kunnskap om hvordan lærere kan tilpasse undervisningen for elever med ADHD.

Teorien og resultatene danner grunnlaget for vår diskusjon, og er inndelt i følgende temaer:

- Tilpasninger og tiltak
- Betydning av gode relasjoner
- Tilpasninger knyttet til elevens sosiale kompetanse
- Hvordan tilpasse undervisningen gjennom klasseledelse

Avslutningsvis vil vi oppsummere følgende resultater fra dette arbeidet. Vi har sett nytten av å innhente kunnskap om hvordan en lærer kan tilpasse undervisningen for elever med ADHD.

En konklusjon er at elever med ADHD er individuelle individer, og opplæringen kan ikke tilpasses likt for alle.

Forord

Fem år på universitetet nærmer seg slutten, noe som er litt surrealistisk å tenke på. Når vi ser tilbake på disse fem årene har de vært både utfordrende og krevende, men likevel har det vært en spennende epoke i livet. Årene har merkelig nok gått fortere enn forventet, og etter et par år med covid-19 og lite fysisk oppmøte på universitetet, var tiden plutselig inne for å skrive en masteroppgave. Det å skrive en masteroppgave har vært både interessant og lærerikt, samtidig som det har bydd på frustrasjon og stress. Likevel har vi kommet i mål og sitter her med en fullstendig masteroppgave klar til innleveringsfristen. Det har vært en interessant prosess å kunne bruke et halvt år på ett arbeid, innenfor et tema som vi interesserer oss for.

Vi ønsker å takke vår veileder Berit Bratholm for god støtte og konstruktive, lærerike og grundige tilbakemeldinger. Vi har satt pris på mange diskusjoner og hjelp når vi har stått fast. Berit har også alltid stilt opp for oss ved behov, noe vi er svært takknemlig for.

Jeg (Rikke) ønsker å takke alle snille mennesker i stallen som har bidratt til å passe min store firbente venn i perioder der masteren har tatt mye tid. Vil også takke mamma som har holdt ut med å ha meg boende hjemme der masteren har blitt prioritert fremfor husarbeid, og ikke minst god støtte og varme klemmer. Mine to må hunder har også bidratt med god støtte ved å legge seg på fanget så jeg ikke har blitt ensom i arbeidet med masteren.

Jeg (Kristoffer) ønsker å takke kone og barn for tålmodigheten deres de siste fem årene gjennom studiet og resten av familien min for barnepass, oppmuntring og motivasjon i studietiden.

Ikke minst ønsker vi å takke hverandre for et godt samarbeid, og den muligheten vi har hatt til å jobbe som vikarer på en grunnskole samtidig med arbeidet med masteren.

Rikke Margrethe Kåsa og Kristoffer Nilsen Skjønstad

Skien, november 2022

Innholdsfortegnelse

Kapittel 1 - Innledning	10
1.1 Formål og problemstilling	11
1.2 Oppgavens oppbygging	12
Kapittel 2 - Teoretisk forankring	14
2.1 Tidligere forskning	15
2.2 Hva kjennetegner ADHD?	15
2.2.1 Tre typer ADHD	16
2.3 Tilpasset opplæring	17
2.3.1 Hvordan tilrettelegge for hyperaktivitet	18
2.3.2 Hvordan tilrettelegge for impulsivitet	19
2.3.3 Hvordan tilrettelegge for uoppmerksomhet	19
2.3.4 Hvordan tilrettelegge for forutsigbarhet og struktur	20
2.3.5 Samarbeid mellom skolen og hjemmet	20
2.3.6 Samarbeid mellom pedagogisk personale på skolen	21
2.4 Tilpasninger gjennom relasjon	22
2.4.1 Hva kjennetegner positive lærer-elev-relasjoner	23
2.4.2 Hvordan oppnå positive lærer-elev-relasjoner	25
2.4.3 Negative relasjoner	26
2.5 Tilpasninger knyttet til elevens sosiale kompetanse	27
2.5.1 Negativ atferd	28
2.5.2 Hvordan håndtere negativ atferd	29
2.5.3 Positiv feedback	30
2.6 Tilpasninger gjennom klasseledelse	31
2.6.1 Læreren som klasseleder	31
2.6.2 Fysiske rammer i klasserommet	32
2.6.3 Regler	33
2.6.4 Konsekvens og belønning	33
Kapittel 3 – Forskningsmetode	35
3.1 Bakgrunn for valg av forskningsdesign	35
3.2 Kvalitativ metode	36
3.2.1 Forskningsspørsmål	37
3.2.2 Intervju	38
3.2.3 Utvalg av informanter	39
3.2.4 Informantenes antall	39

3.3 Forhold mellom empiri og teori	40
3.4 Intervjuforberedelser, gjennomføring og referatskriving	40
3.4.1 Intervjuguide	41
3.4.2 Gjennomføring av intervju	42
3.4.3 Bearbeide notater til referat	43
3.5 Analyseprosessen	43
3.5.1 Kodegruppering (hvordan vi plukket ut sitater og empiri i ulike grupper)	44
3.5.2 Valg og tolkning av empiriutdrag.....	45
3.6 Studiens kvalitet	46
3.6.1 Forskerrollen og forforståelse.....	46
3.6.2 Reliabilitet, validitet og generaliserbarhet.....	47
3.6.2.1 Reliabilitet	47
3.6.2.2 Validitet	48
3.6.2.3 Generaliserbarhet.....	49
3.7 Forskningsetiske betraktninger.....	50
Kapittel 4 – Resultater	51
4.1 ADHD	52
4.2 Tilpasset opplæring	53
4.2.1 Forutsigbarhet og struktur	54
4.2.2 Samarbeid skole-hjem	54
4.3 Relasjoner.....	56
4.3.1 Hvordan oppnå positive lærer-elev-relasjoner	56
4.3.2 Positive tilbakemeldinger	57
4.3.3 Negative relasjoner og «Banking time»	58
4.4 Tilpasninger knyttet til elevens sosialkompetanse	59
4.4.1 Negativ atferd	60
4.4.2 Positiv atferd.....	62
4.5 Klasseledelse	62
4.6 Oppsummering av resultater.....	65
Kapittel 5 - Diskusjon	66
5.1 ADHD – Et vanlig fenomen i skolen	66
5.2 Tilpasninger og tiltak.....	67
5.2.1 Hvordan tilpasse for hyperaktivitet	67
5.2.2 Hvordan tilpasse for impulsivitet	68
5.2.3 Hvordan tilpasse for uoppmerksomhet.....	69
5.2.4 Hvordan tilpasse for forutsigbarhet og struktur.....	69

5.2.5	Hvordan samarbeide med hjemmet for å tilpasse for eleven.....	70
5.2.6	Hvordan samarbeide med pedagogisk personale for å tilpasse for eleven	72
5.3	Betydningen av gode relasjoner	73
5.3.1	Hvordan oppnå positive lærer-elev-relasjoner	73
5.3.1.1	Tillit og anerkjennelse	74
5.3.1.2	Trygge rammer og klare forventninger	75
5.3.1.3	Nærhet og aksept	76
5.3.1.4	Interaksjon med ADHD-elever.....	76
5.3.1.5	Anerkjennende og positive tilbakemeldinger	77
5.3.1.6	Negative relasjoner og «Banking time»	78
5.4	Tilpasninger knyttet til elevens sosiale kompetanse.....	79
5.4.1	Negativ atferd	80
5.4.2	Hvordan håndtere negativ atferd	82
5.4.3	Positiv feedback	83
5.5	Hvordan tilpasse opplæringen gjennom klasseledelse	84
5.5.1	Tilpasninger innenfor fysiske rammer.....	84
5.5.2	Tilpasninger for struktur og klasseledelse	86
5.5.3	Belønningssystemer og konsekvenser	88
5.6	Konklusjon	89
5.6.1	Hvordan tilpasser pedagoger opplæringen for elever med ADHD?.....	89
5.6.2	Hvilken betydning har lærer-elev relasjonen for å tilpasse opplæringen for ADHD-elever?	90
5.6.3	Hvordan forebygge negativ atferd?	90
5.6.4	Hvilken betydning har sosial kompetanse og klasseledelse for tilpasninger for ADHD- elever?	91
5.6.5	Kunnskap om utfordringer knyttet til ADHD-elever	91
Kapittel 6 – Avslutning	92
6.1	Tilpasset opplæring	92
6.2	Metodiske vurderinger	93
Kapittel 7 - Referanser	94
Kapittel 8 – Vedlegg	99
8.1	Vedlegg 1 – Godkjenning fra NSD	100
8.2	Vedlegg 2 – Samtykkeerklæring	103
8.3	Vedlegg 3 – Intervjuguide	106

Kapittel 1 - Innledning

I denne oppgaven skal vi forske på hvordan vi kan øke våre kvalifikasjoner for å tilpasse undervisningen for elever med ADHD i grunnskolen. Vi ønsker å skrive om dette fordi vi trenger mer kunnskap om hvordan vi kan tilpasse opplæringen for elever med ADHD, og hvordan vi kan håndtere eventuelle konflikter som kan oppstå med disse elevene. Vi vet at elever med denne diagnosen er noe vi kommer til å møte som lærere, og det er derfor ønskelig med mer kunnskap om hva denne diagnosen er, og hvordan vi som fremtidige lærere kan tilpasse opplæringen for elevene på best mulig måte.

Attention Deficit Hyperactivity Disorder er en nevrobiologisk utviklingsforstyrrelse. En slik diagnose innebærer uttalt konsentrasjonssvikt, impulsivitet og hyperaktivitet som er med på å skape funksjonsvansker i hverdagen (Bru et al., 2018, s. 176).

Ifølge Helsenorger (2020) er antallet barn og unge under 18 år som får diagnosen ADHD mellom 3-5 prosent. Det vil si at det statistisk sett finnes minst ett barn med ADHD i hver klasse (Bru et al., 2018, s. 176). Det er heller ikke uvanlig at disse elevene har lese- og skrivevansker. Dette er noe av grunnen til at barn og unge med ADHD kan oppleve skolegangen som problematisk og utfordrende. Derfor er det svært viktig at barn med ADHD blir tidlig utredet, og at man sørger for god tilpasset opplæring for denne elevgruppen. Grunnet oppgavens begrensning har vi valgt å ikke legge vekt på lese- og skrivevansker knyttet til ADHD, men det er likevel verdt å nevne.

Forskning viser at det er flere gutter enn jenter som får en ADHD-diagnose. I befolkningen generelt er forholdet mellom antallet gutter, som tilfredsstillere kriteriene for en slik diagnose, og jenter 3:1. Det vil si at det er omtrent 3 gutter per jente som får en ADHD-diagnose (Skogli et al., 2021). Tidligere studier viser også at det er mange jenter med ADHD som ikke får riktig diagnose, og at det er mange jenter med ADHD som ikke blir fanget opp av hjelpeapparatet i det hele tatt (Skogli et al., 2021). Noe av forklaringen på dette kan være at diagnosen ADHD vises ulikt hos jenter og gutter. Jenter har ofte mindre synlige symptomer enn det gutter har. I denne oppgaven avgrensner vi problemstillingen til å ikke omfatte forskjeller tilknyttet kjønn.

1.1 Formål og problemstilling

I denne oppgaven skal vi undersøke hvordan lærere, og vi som fremtidige lærere, kan tilpasse opplæringen for elever med ADHD. Ifølge Opplæringslova (1998, § 1-3) skal: «*Opplæringa skal tilpassast evnene og føresetnadene hjå den enkelte eleven...*». Tilpasset opplæring innebærer at eleven skal ha læringsutbytte av den ordinære undervisningen. Dersom eleven ikke har utbytte av undervisningen, skal eleven sakkyndig vurderes for å avgjøre om eleven har krav på spesialundervisning. I denne oppgaven vil vi først og fremst legge vekt på tilpasninger av opplæringen innenfor den ordinære undervisningen.

Videre definerer Utdanningsdirektoratet tilpasset opplæring slik:

«Å tilpasse opplæringen betyr å tilrettelegge med varierte vurderingsformer, læringsressurser og læringsaktivitet slik at alle får best mulig utbytte av opplæringen.»

(Utdanningsdirektoratet, 2021a)

Vi ønsker mer kunnskap om hvordan vi best mulig kan tilpasse opplæringen for elever med ADHD, håndtere negativ atferd, og ikke minst hva vi kan gjøre for å forebygge slik atferd. I dette arbeidet vil vi se på lærerens klasseledelse og pedagogiske tilpasninger knyttet til elevgruppens utvikling av relasjoner og sosial kompetanse. Dette betyr at vi ikke fokuserer spesielt på tilpasset opplæring i skolefagene for elevgruppen.

Formålet med oppgaven er derfor å få bedre innsikt i hvordan vi kan tilpasse opplæringen for elever med ADHD i skolen. Etter vår erfaring i skolen gjennom praksis og jobb som vikarer har vi opplevd flere situasjoner med negativ atferd tilknyttet elever med ADHD. Som fremtidige lærere har vi vært usikre på hvordan vi skal håndtere negativ atferd. Det kan være situasjoner i klasserommet der eleven for eksempel nekter å jobbe med sine utdelte oppgaver, eller er urolig og et forstyrrende element for de andre i klasserommet. Det kan også være konflikter som oppstår mellom en elev med en ADHD-diagnose og en medelev, men også mellom lærer og elev.

For å finne svar på dette skal vi intervjuer pedagoger om deres erfaringer med ADHD-elever og drøfte resultater opp mot aktuell teori, og som til slutt skal ende opp med å bli et produkt som vi håper kan støtte oss i arbeidet med denne elevgruppen.

Vår problemstilling for oppgaven er: «*Hvordan kan lærere tilpasse opplæringen for elever med ADHD i skolen?*»

For å begrense problemstillingen har vi valgt å jobbe etter følgende forskningsspørsmål:

- Hvordan tilpasser pedagoger opplæringen (dette omfatter både lærere og miljøterapeut) for elever med ADHD?
- Hvilken betydning har lærer-elev relasjonen for å tilpasse opplæringen for ADHD-elever?
- Hvordan forebygge negativ atferd blant ADHD-elever?
 - Hvordan håndtere en slik atferd?
- Hvilken betydning har arbeid med sosial kompetanse for å tilpasse opplæringen for ADHD-elever?
- Hvilken betydning har klasseledelse for å tilpasse opplæringen for ADHD-elever?

1.2 Oppgavens oppbygging

Denne oppgaven er delt inn i åtte kapitler der de to siste kapitlene er referanser og vedlegg. I kapittel 1 som er innledningen presenterer vi oppgavens problemstilling, samt formålet og bakgrunnen for studiet.

Kapittel 2 tar for seg det teoretiske rammeverket som senere kommer til å bli anvendt til å drøfte resultatene som har blitt samlet inn. I dette kapitlet vil det komme frem tidligere forskning, begrepsforklaringer og teori knyttet til hvordan en lærer kan tilpasse opplæringen for elever med ADHD i skolen.

I kapittel 3 fremstiller vi forskningsmetoden vi har anvendt for å finne svar på problemstillingen vår. Her presenterer vi bakgrunn for valg av forskningsmetode, hvilken forskningsmetode vi har valg å anvende, hvordan metoden har blitt gjennomført og hvordan vi har valgt å analysere datamaterialet. Her vil vi også gjøre rede for oppgavens reliabilitet, validitet og generaliserbarhet, samt forskningsetiske betraktninger.

I kapittel 4 legger vi frem de resultatene vi har funnet gjennom vår forskning. Her har vi gjort et utvalg av de resultatene vi mener har størst relevans for vår studie.

Kapittel 5 tar for seg selve drøftingen og diskusjonen for studiet. Her vil vi se resultatene i lys av tidligere forskning og teori, og bruke dette som bakgrunn for diskusjon av problemstillingen. Vi vil også komme frem til en mulig konklusjon på problemstillingen.

I kapittel 6, som er siste kapittel før referanser og vedlegg, vil vi presentere en avslutning for oppgaven der vi tar for oss hvilke erfaringer vi har fått i arbeid med denne oppgaven, og refleksjoner rundt hva vi har kommet frem til. Vi vil også avslutte dette kapittelet med svakheter i forhold til vår studie og hva vi eventuelt kunne ha gjort annerledes for å få et bedre svar på problemstillingen vår.

Kapittel 2 - Teoretisk forankring

I denne delen vil det komme en utfyllende bruk av kilder fordi vi har ønsket å få et, så langt det er mulig, komplett bilde av problematikken. Vi har derfor valgt å bruke flere kilder for å belyse de ulike temaene da vi mener at disse kildene er komplementerende.

Dette kapitlet er organisert i seks deler. De seks delene er:

- Tidligere forskning
- Hva kjennetegner ADHD?
- Tilpasset opplæring
- Tilpasninger gjennom relasjon
- Tilpasninger knyttet til elevens sosiale kompetanse
- Tilpasninger gjennom klasseledelse

Vi viser til relevante teorier som belyser oppgavens problemstilling og som vi anvender til å drøfte undersøkelsens resultater. I kapittel 2 velger vi å anvende seks hovedkilder.

Begrunnelsen for dette valget er at de respektive kildene belyser teoretisk og pedagogisk oppgavens tematikk og problemstillinger. Bru et al., (2018) fokuserer på kjennetegn ved ADHD-elever, Drugli (2012) på relasjonsutvikling og Johannessen et al. (2020) på fysiske tilpasninger for elevgruppen. Videre fokuserer Ogden (2015) på klasseledelse og sosial kompetanse, Nordahl og Manger (2005) på negativ atferd og Sanne & Flaten (2012) på pedagogiske tiltak. Vi har også valgt å supplere disse kildene med andre relevante kilder som på sin side komplementerer hovedkildene.

Noe av teorien vil ikke bare være direkte knyttet til elever med en ADHD-diagnose, men vil kunne være relevant for å planlegge og gjennomføre tilpasset opplæring for alle elevgrupper i skolen. Dette vil særlig gjelde kapittel 2.4 om utviklingen av mellommenneskelige relasjoner. Begrunnelsen for dette er at informantene bygger relasjoner med elever med ADHD på samme måte som de gjør med de andre elevene i klassen, men de poengterer at det er spesielt viktig med relasjonsarbeid for denne elevgruppen.

2.1 Tidligere forskning

I denne oppgaven henviser vi til sentral nasjonal forskning på feltet. Vi vil også her kort henviser til en internasjonal studie om tilpasninger for elever med ADHD opp til tolv år i skolen. I 2012 ble det gjennomført en omfattende internasjonal engelskspråklig meta-studie av 60 studier mellom 1996 og 2010 (DuPaul et al., 2012). I denne studien fremgår tre prinsipper for tilpasninger for elever med ADHD.

Disse prinsippene er:

1. *Pedagogiske og didaktiske tilpasninger*: Dette dreier seg om hjelpemidler, fysiske rammer i klasserommet og tilpassede arbeidsoppgaver og kommunikasjonsformer. Dette innebærer å endre forhold på skolen.
2. *Atferdsendring*: Dette dreier seg om belønning og konsekvenser for å redusere uønsket atferd, men også å utvikle eleven gjennom å forsterke positiv atferd.
3. *Selvregulering*: Dette dreier seg om støtte til eleven med å utvikle elevens evne til å regulere seg selv og å redusere symptomer. Eleven må lære hensiktsmessige strategier for å håndtere følelsene sine og utvikle selvkontroll.

I denne meta-studie viser det seg at disse tilpasningene hadde stor effekt på elever med ADHD, og at slike tiltak bør tas i bruk så tidlig som mulig. Vi har valgt å bruke denne studien som en bakgrunn for innhenting av ny teori og forskning for oppgaven. På grunn av oppgavens begrensninger har vi valgt å ikke ta denne studien med oss videre inn i teori og diskusjon. Den danner likevel et godt grunnlag for vårt videre arbeid og tankesett med denne oppgaven, da dette er prinsipper som vi gjør rede for ved hjelp av mer relevant teori knyttet opp mot norske forhold og informantenes erfaringer.

2.2 Hva kjennetegner ADHD?

I denne delen redegjør vi for ADHD ut fra Bru et al. (2018) definerer og beskriver ADHD hos elever i skolen. Dette er bakgrunnskunnskap i arbeidet med denne elevgruppen.

Attention Deficit Hyperactivity Disorder, er en nevrobiologisk forstyrrelse som først og fremst kjennetegnes ved vansker med oppmerksomhet, impulsivitet og hyperaktivitet (Bru et al., 2018, s. 176). En person med oppmerksomhetsvansker, eller konsentrasjonsvansker, sliter blant annet med å følge instruksjoner, distraheres lett, og har vansker med å gjennomføre og organisere ulike oppgaver og aktiviteter (Bru et al., 2018, s. 179). Når det gjelder impulsivitet kjennetegnes det ved at man avbryter eller forstyrrer andre (Bru et al., 2018, s. 178). Til slutt er det kjennetegn ved hyperaktivitet som er generelt mye energi og innebærer rastløshet og indre uro, som igjen innebærer uro i hender og føtter (Bru et al., 2018, s. 178). Denne uroen, både indre og ytre, som mange med ADHD opplever er også slitsom og tapper personen for energi.

2.2.1 Tre typer ADHD

ADHD deles inn i tre undergrupper (Bru et al., 2018, s. 178); *Hovedsakelig hyperaktiv & impulsiv type*, *hovedsakelig uoppmerksom type* og *kombinert type* (både uoppmerksom, hyperaktiv og impulsiv type).

Hovedsakelig hyperaktiv og impulsiv type kjennetegnes ved kroppslig uro, samt at elevene forlater plassen sin og løper omkring (Bru et al., 2018, s. 178). Støyende lek, overdreven kroppslig aktivitet og mye prating uten å tilpasse seg situasjonen er også kjennetegn for hyperaktivitet. Impulsiviteten for denne gruppen ADHD kjennetegnes ved at de ikke klarer å vente på tur og avbryter, men også at de handler uten å tenke seg om og svarer før et spørsmål er avsluttet (Bru et al., 2018, s. 178-179).

Hovedsakelig uoppmerksom type kjennetegnes ved konsentrasjonsproblemer og problemer med vedvarende oppmerksomhet (Bru et al., 2018, s. 179). Konsentrasjonsvanskene kjennetegnes ved at de ikke klarer å oppfatte muntlige beskjeder. De har vansker med å bearbeide informasjon, og kan også få problemer med å organisere egne aktiviteter og gjennomføre oppgaver (Bru et at., 2018, s. 179). Konsentrasjonsvansker kjennetegnes også ved at de er lette å distrahere, og for andre kan det virke som om de ikke hører etter.

ADHD-gruppen kombinert type kjennetegnes ved at diagnosekriteriene for hyperaktivitet, impulsivitet og uoppmerksomhet er oppfylt (Bru et al., 2018, s. 180). Det er i denne gruppen

vi finner de fleste som har ADHD. De individuelle variasjonene i type symptomer, intensitet, hyppighet og innvirkning på fungering i hverdagen, er store og varierer fra lavt, moderat og høyt nivå (Bru et al., 2018, s. 180). Siden elever med ADHD kan ha vansker innenfor ulike områder i forskjellig grad, er tilpasningene for hver enkelt elev unike. De har lett for å være aggressive, ha hyppige temperamentsutbrudd og lav toleranseterskel. Enten de viser negativ eller positiv atferd, krever de ofte svært mye oppmerksomhet (Rønhovde, 2018, s. 65).

Dette gjør at elever med ADHD oftere vil få vanskeligheter med å fungere hensiktsmessig, og at dette stiller høyere krav til pedagogiske tilpasninger til denne elevgruppen. I klasser med elever med de tre varierte typene ADHD kan det derfor bli utfordringer med klassemiljøet.

2.3 Tilpasset opplæring

Tilpasset opplæring er en viktig del av problemstillingen. Vi bruker tilpasset opplæring som et overordnet begrep for å tilrettelegge opplæringen for elevgruppen ut ifra de tidligere nevnte typer ADHD i 2.2.

I jf. Opplæringslova (1998) § 1-3 har alle elever rett på tilpasset opplæring, dette er videre presisert som:

«Læreren skal sikre at opplæringen er i samsvar med målene i læreplanverket samtidig som den er tilpasset elevenes ulike forutsetninger og behov. Elevene skal oppleve at de mestrer faglige utfordringer. De skal føle at de er inkludert i et sosialt fellesskap»

(NOU 2009:18)

I tillegg til opplæringsloven, bygger vi i denne delen på følgende referanser som hver for seg belyser begrepet tilpasset opplæring. For det første belyser læreplanverkets overordnede del 3.2 at tilpasset opplæring gjelder for alle elever, og opplæringen i størst mulig grad skal skje gjennom tilpasninger og variasjon (Utdanningsdirektoratet, 2021a). Det legges vekt på at skolen, uavhengig av elevenes forutsetninger, skal gi de muligheter til læring og utvikling. Videre sier læreplanen (Utdanningsdirektoratet, 2021b) at elever skal «...kunne sette seg inn i

hva andre tenker, føler og erfarer, ...» for å utvikle empati og vennskap med andre elever, og gjennom relasjoner oppnå sosial og faglig læring. Vi har, som nevnt tidligere, valgt å legge vekt på tilpasninger for elever med ADHD gjennom arbeid med relasjoner, sosial kompetanse og klasseledelse fremfor fagspesifikke tilpasninger.

Den neste referansen vi viser til er Bunting (2017, s. 22-23) som skriver at tilpasset opplæring handler om at alle elever skal ha nytte av å gå på skolen. Dette betyr at den norske skolen skal være for alle. Dette innebærer at opplæringen må være variert og fleksibel slik at alle elever i arbeidsfellesskapet kan utvikle seg og tilegne seg kunnskap. Videre bruker vi Bru et al. (2018) som på sin side knytter tilpasset opplæring direkte opp mot elever med ADHD.

Dette betyr at lærere må ha kunnskap og evner til å tilpasse skolehverdagen for elever med ADHD, og alle andre, på en hensiktsmessig måte både sosialt og faglig. Derfor er det viktig å iverksette pedagogiske tiltak slik at elevene opplever sosial og faglig mestring. Tiltakene vil vi utdype videre i de neste avsnittene.

Det er utfordringer knyttet til både atferdsvansker og lærevansker med diagnosen ADHD. Som lærer bør fokuset være at gode tilpasninger er unike for en elev. Alle elever med ADHD er forskjellige, og tilpasningene må derfor være tilpasset hver enkelt elev (Bru et al., 2018, s. 177; Sanne & Flaten, 2012). For å få til dette må man ikke bare kjenne barnets behov, men også de omgivelsene som tiltakene skal fungere i. Vi vil videre i dette kapittelet gjøre rede for teori som er relevant knyttet mot tilpasninger for elever med ADHD i forhold til lærer-elev-relasjon, sosial kompetanse og klasseledelse.

Videre i delkapitlene referer vi hovedsakelig til Bru et al. (2018) og Johannessen et al. (2020). Begge kildene belyser på hver sin måte ulike tilpasninger som kan være egnet for å dempe symptomer for elever med ADHD. Vi bruker også Sanne og Flaten (2012) som på sin side legger vekt på samarbeid mellom skole-hjem og pedagogisk personale.

2.3.1 Hvordan tilrettelegge for hyperaktivitet

Mange med ADHD har behov for å få brukt sin fysiske energi ved å bevege kroppen. Det kan for eksempel være pauser der eleven får bevegde seg, noe som kan være nyttig for elevens

konsentrasjon (Bru et al., 2018, s. 189). Ifølge Johannessen et al. (2020, s. 118) kan ulike former for aktivitet ha ulik effekt på stressresponssystemet. Dersom en elev er mer hyperaktiv enn normalt, kan det anbefales fysiske aktiviteter for alle elever i klassen. Det betyr at noe undervisning bør ha fokus på bevegelse. Bru et al. (2018, s. 189) har kommet med flere fremgangsmåter og forslag for å håndtere hyperaktivitet. En god pedagogisk tilpasning er å gi eleven varierte arbeidsoppgaver, som for eksempel stasjonsundervisning. En god pedagogisk tilrettelegging kan også være å gi eleven meningsfulle, fysiske oppgaver som for eksempel å hjelpe læreren med å hente og levere ting. Et annet pedagogisk tiltak i klasserommet er å endre arbeidsstillingen, og bevisst sette av tid til pauser med fysiske aktiviteter for hele klassen. Hvis det er til hjelp for eleven, kan det også være en ide å tillate tegning, musikk på øret og fikledyr eller stressball (Bru et al., 2018, s. 189). Johannessen et al. (2020, s. 120) sier også at fikling med for eksempel plastelina og klemming på en stressball kan være et egnet pedagogisk tiltak.

2.3.2 Hvordan tilrettelegge for impulsivitet

Som nevnt tidligere har elever utfordringer med å kontrollere impulser i situasjoner der det er mange mennesker involvert og aktivitetene foregår utenfor klasserommet (Bru et al., 2018, s. 189). Eksempler på slike situasjoner kan være aktivitetsdager, juleverksted og turdager. Det er viktig at læreren forbereder elevene og planlegger læringsaktivitetene for elevgruppen på slike dager (Bru et al., 2018 s. 189).

Når det gjelder uønsket atferd som for eksempel sinneutbrudd, må elevene få hjelp til å utvikle strategier som er akseptable og som kan erstatte utbruddene. Det kan for eksempel være å gå et annet sted eller telle til ti. Samtidig bør læreren ha i mente å forebygge at sinneutbrudd oppstår foran hele klassen, og ignorere uønsket atferd så langt det er mulig (Bru et al., 2018. s. 189).

2.3.3 Hvordan tilrettelegge for uoppmerksomhet

Et karakteristisk trekk ved elever med ADHD er uoppmerksomhet. De kan derfor ha vansker med å gjennomføre oppgaver, organisere seg, følge instruksjoner og kan la seg lett distrahere (Bru et al., 2018, s. 190). For å håndtere uoppmerksomhet finnes det også ulike

fremgangsmåter elever med ADHD kan dra nytte av. Et pedagogisk tiltak er å gi én beskjed av gangen. Når læreren skal gi en beskjed er det også bør at læreren ha elevens oppmerksomhet. Dersom eleven ikke har rettet oppmerksomheten mot læreren som gir beskjeden, vil eleven mest sannsynlig ikke få med seg beskjeden som blir gitt (Johannessen et al., 2020, s. 130). For en elev med begrenset oppmerksomhet kan det være nyttig å skrive ned beskjedene punktvis på tavla, slik at eleven har muligheten til å orientere seg på nytt dersom han eller hun har glemt deler av beskjeden som har blitt gitt (Johannessen et al., 2020, s. 133). Beskjeder som skal hjem bør gjentas flere ganger, som for eksempel på SMS, via nett eller e-post (Bru et al., 2018, s. 190).

Når det gjelder faglige oppgaver, bør disse være tilpasset med tanke på vanskelighetsgrad, omfang og lengde. Det bør gis ekstra tid til å løse oppgavene (Bru et al., 2018, s. 190), og hvor lang tid en elev trenger på å løse en oppgave er veldig individuelt (Johannessen et al., 2020, s. 132). Det å lage konkrete og oversiktlige mål som ikke er for store eller langsiktige, kan også være nyttig (Bru et al., 2018, s. 190). Det kan være en fordel å ta i bruk arbeidsmetoder og læremidler som er motiverende for elevene.

2.3.4 Hvordan tilrettelegge for forutsigbarhet og struktur

For elever med ADHD er det en nødvendighet med forutsigbarhet og struktur (Bru et al., 2018, s. 191). Faste rutiner og god stabilitet gir eleven en nødvendig forutsigbarhet, oversikt og trygghet (Barkley, 2008). Forutsigbarhet gir trygghet for eleven, og eleven har derfor behov for å vite blant annet; når ting skal gjøres, hva som skal gjøres, hvordan det skal gjøres, hvor man skal være, hvorfor det skal gjøres, og hvem man skal jobbe sammen med (Bru et al., 2018, s. 191). Det er å anbefale å vise en dagsplan for hva skoledagen skal inneholde, samt gjennomgå denne dagsplanen i starten av skoledagen. Å være tydelig med eleven om hva som forventes av elevinnsats, samt gjøre eleven forberedt på overganger og avslutninger, er også med på å gi eleven forutsigbarhet og struktur (Bru et al., 2018, s. 191-192).

2.3.5 Samarbeid mellom skolen og hjemmet

Det er nødvendig å ha et tett samarbeid med foresatte da de er en viktig ressurs (Bru et al., 2018, s. 192). Det er de foresatte som kjenner eleven best, og kan derfor gi gode råd om

hvordan læreren bør håndtere ulike situasjoner som oppstår. Foresatte kan ha en positiv innvirkning dersom de føler seg inkludert av skolen. De foresatte kan oppleve at læreren lytter til dem og tar deres bekymringer på alvor. «*Hensikten med tett samarbeid er å skape trygghet og forutsigbarhet for eleven, slik at når endringer oppstår, er eleven forberedt på det som kommer, og skoledagen blir god.*» (Bru et al., 2018, s. 193). Skole og hjem har en felles oppgave i forhold til elevens utvikling og læring, og begge parter er derfor gjensidig avhengig av hverandre (Nordahl, 2007, s. 27). Det å vite at barna har det bra på skolen er en trygghet for foreldre. Foreldrene må kunne vite at de kan stille spørsmål til læreren dersom de mener at noe ikke er heldig for barna, eller dersom de lurer på noe. Ifølge Nordahl (2007, s. 28) vil man gjennom informasjon, medvirkning og drøftinger kunne oppnå en slik trygghet hos foreldre.

Det anbefales å kommunisere med hjemmet om ting som elever med ADHD mestrer og positive ting som eleven gjør (Bru et al., 2018, s. 193). Ofte bør læreren finne noe positivt, men det er også viktig at det blir tatt opp med hjemmet dersom det skjer alvorlige negative ting. Foresatte til elever med ADHD er vant til å få mange negative tilbakemeldinger, og det er derfor viktig å fremheve den positive atferden. Det kan gjøre at man får mer av den positive atferden man fremhever, og atferden kan snu fra det negative til det positive (Bru et al., 2018, s. 193).

2.3.6 Samarbeid mellom pedagogisk personale på skolen

Sanne og Flaten (2012) anbefaler å jobbe «multimodalt». I denne sammenhengen vil det bety at pedagogene, inkludert ansatte på SFO, assistenter, drift og administrasjon, som er sammen med elever med ADHD bør samarbeide, utveksle erfaringer, planlegge sammen og tilby støtte i utfordrende perioder. En mulig løsning å gjennomføre samarbeidet på er å lage en ansvarsgruppe med lærere, foreldre, fastlege, PPT, BUP og andre involverte. Likevel kan dette være vanskelig å få til, da det er mange instanser som skal samarbeide og møtes. Støtten bør settes inn i alle situasjoner i skolen der konflikter fort oppstår. Likevel bør en voksen være ekstra oppmerksom på elever med ADHD for å kunne stoppe hendelser før de eskalerer, og for å legge til rette for tilpassede aktiviteter for eleven. Sett i sammenheng med sosial kompetanse og relasjonsbygging er det viktig at elever med ADHD får muligheter til å delta i aktiviteter sammen med medelever. Samtaler mellom pedagogisk personalet eleven med ADHD stoler på må også gjøres jevnlig og deles med andre i teamet (Sanne & Flaten, 2012).

Formålet med slike samtaler er å bygge relasjoner, få vite hva eleven føler, og lære eleven strategier for å håndtere konflikter og frustrasjon. Ifølge Dahl (2019) er teamarbeid en bærebjelke for å skape en god skolehverdag for elever med ADHD.

Vi har startet dette teorikapittelet med å vise til relevant pedagogisk forskning knyttet til problemstillingen. Vi vil videre i kapittelet gjøre rede for teori som vi mener er aktuell ved at den forklarer hvordan lærere kan gi gode tilpasninger for elever med ADHD.

2.4 Tilpasninger gjennom relasjon

Relasjonsarbeid har betydning for arbeidet med tilpasninger for elever med ADHD. Teorien vi anvender i dette delkapittelet belyser våre antagelser som vi undersøker i denne oppgaven. Relasjoner er et grunnlag for å bli kjent med elever og en inngang til å bedre forstå elever med ADHD. Vi velger å anvende Drugli (2012) og Bru et al. (2018) fordi de på hver sin måte belyser lærer-elev relasjoner i skolen. Drugli (2012) på sin side fokuserer særlig på viktigheten av en god relasjon mellom lærer og elev for alle elever, uavhengig om eleven har diagnosen ADHD. Bru et al. (2018) på sin side knytter en positiv lærer-elev-relasjon direkte opp mot elever med ADHD. Vi komplementerer disse kildene ved å vise til Pianta et al. (2002) og Bergin & Bergin (2009) som på hver sin side har utviklet noen kjennetegn og metoder for å oppnå gode relasjoner.

Elever med ADHD er avhengige av gode relasjoner til lærere (Bru et al., 2018, s. 187). Det kan være avgjørende for om eleven klarer å gjennomføre skolegangen at en lærer anerkjenner, viser oppmerksomhet, lytter og er lydhør for elevens meninger og tanker, samt skaper tillit til elevene (Bru et al., 2018, s. 187). Ifølge Furrer og Skinner (2003, s. 148-162) får gode lærer-elev-relasjoner elevene til å samarbeide bedre med lærer og yte større faglig innsats enn når relasjonene er dårlige. Alle elever som har god relasjon til læreren, sammenlignet med de som har en negativ relasjon til læreren, vil i større grad ha positive forventninger til skolen og det skolen har å tilby (Drugli, 2012, s. 71). Elever med god relasjon til læreren vil være positivt innstilt til å delta i læringsaktiviteter og faglige arbeidsoppgaver (Drugli, 2012, s. 71). Kvaliteten på relasjonen mellom elev og lærer blir påvirket av lærerens relasjonskompetanse (Drugli, 2012, s. 45 og 47). Begrepet relasjonskompetanse omfatter å forstå og samhandle med andre på en god måte ved at den andre partens interesser blir ivaretatt i samhandlingen. I

tillegg handler relasjonskompetanse om å forstå det som skjer i samhandlingen mellom partene (Røkenes et al., 2012, s. 9-10). «*Relasjonskompetanse innebærer at man er bevisst på hvordan man selv reagerer og oppfører seg i samspill med ulike elever, og at man kan tilpasse egen atferd til de ulike elevenes behov*» (Drugli, 2012, s. 47).

2.4.1 Hva kjennetegner positive lærer-elev-relasjoner

Det som kjennetegner positive relasjoner mellom lærer og elev er blant annet høy grad av nærhet, omsorg, åpenhet, støtte, involvering og respekt mellom partene (Drugli, 2012, s. 48). Positive lærer-elev-relasjoner vil føre til læring hos elevene og generell trivsel på skolen. I følge Drugli (2012, s. 48) er positive relasjoner mellom lærer og elev preget av at både lærer og elev har en positiv forventning og innstilling til hverandre. En sentral dimensjon i gode lærer-elev-relasjoner er anerkjennelse (Drugli, 2012, s. 49). Løw (2009, sitert i Drugli, 2012, s. 49) beskriver en anerkjennende lærer som en som lytter, forstår, bekrefter og aksepterer elevene. «*Anerkjennelse forutsetter at det er et gjensidig og likeverdig forhold mellom partene som inngår i relasjonen*» (Drugli, 2012, s. 49). Imidlertid vil vi her påpeke at lærer-elev-relasjon kan karakteriseres som et asymmetrisk forhold. Dette innebærer at det allerede er en forskjell mellom lærere og elever i skolen. Dette er fordi læreren i kraft av sin stilling og utdanning er tildelt et overordnet pedagogisk ansvar.

Tillit er et annet sentralt kjennetegn på gode relasjoner og grunnlag for all menneskelig kommunikasjon (Drugli, 2012, s. 51). Eleven må møtes med respekt, nysgjerrighet og åpenhet, samt faste grenser fra lærerens side (Bru et al., 2018, s. 188). Det er derfor viktig at læreren prøver å ikke ta det som skjer personlig, og heller prøver å forstå årsakene til elevens atferd. Det kan være flere grunner til at eleven ikke har tillit til læreren (Kristiansen, 2005, s. 102). Det er lærerens ansvar å oppnå elevens tillit, og tillit er noe man må gjøre seg fortjent til (Bru et al., 2018, s. 187).

Vi ønsker i dette avsnittet å vise til Pianta, Stuhlman og Hamre (2002) fordi de fokuserer på seks sentrale elementer som kjennetegner utviklingen av en god relasjon mellom lærer og elev. Deres kategoriseringer supplerer og utvider både Bru et al. (2018) og Druglis (2012) fremstillinger av saksfeltet. For det første bør læreren være sensitiv overfor elevenes atferd og signaler. For at lærer-elev-relasjonen skal bli nær og positiv, er det viktig at læreren er

sensitiv. En sensitiv lærer er i stand til å forstå eleven på elevens premisser, men vil også fange opp hvilke behov, reaksjoner og signaler eleven formidler (Pianta et al., 2002).

At læreren gir en tilpasset respons er et sentralt element i positive lærer-elev-relasjoner. En tilpasset respons får blant annet eleven til å føle seg ivaretatt og respektert av læreren, samtidig som det er nødvendig at læreren viser at eleven har blitt sett og forstått (Pianta et al., 2002). Relasjonsfremmede responser som bør benyttes i det daglige samspillet mellom elever og lærere, er bruk av elevens navn, personlige kommentarer, humor, anerkjennelse og blikkontakt. For at samspillet skal fungere godt er det viktig at responsene er tilpasset elevens atferd, signaler og behov (Pianta et al., 2002).

Nærhet er et annet kjennetegn på positive lærer-elev-relasjoner (Pianta et al., 2002). En lærer som formidler aksept og varme til sine elever vil gjøre at elevene opplever nærhet. Når elevene opplever nærhet vil de føle at læreren bryr seg om dem, i tillegg til at de føler seg anerkjent og akseptert som den de er (Pianta et al., 2002).

Læreren bør gi støtte ved behov. En lærer vil være i bedre stand til å tilpasse elevens evner og være i stand til å gi støtte dersom han eller hun kjenner eleven godt (Pianta et al., 2002).

For at en lærer skal oppnå en god relasjon med elevene sine må læreren selv ha kontroll over egne reaksjoner og atferd (Pianta et al., 2002). Læreren er en sentral rollemodell for eleven, og det er derfor viktig at læreren går frem som et forbilde når det gjelder å håndtere konflikter, frustrasjoner og problemer (Pianta et al., 2002).

Det siste elementet, som ifølge Pianta, Stuhlman og Hamre (2002) kjennetegner en positiv lærer-elev-relasjon, er at læreren har gode strukturer og rutiner for det pedagogiske arbeidet i klassen. For at elevene skal føle seg ivaretatt og trygge sammen med læreren, har det stor betydning at læreren evner å lede klassen og de ulike situasjonene som oppstår. Negativ atferd eller brudd på regler bør, på en vennlig og konsekvent måte, følges opp så raskt som mulig. Det bør være logiske konsekvenser på regelbrudd der elevene kjenner til både reglene og konsekvensene på forhånd (Pianta et al., 2002). Dette vil vi videre gjøre rede for i kapittel 2.6.3 innenfor klasseledelse.

2.4.2 Hvordan oppnå positive lærer-elev-relasjoner

Det finnes ulike måter å jobbe på for å fremme positive lærer-elev-relasjoner. En av dem er å bruke navn når man er i kontakt med eleven. Bruk av navn gjør at eleven føler seg sett og blir satt fokus på, samt forsterker og gjør kontakten mellom elev og lærer mer personlig (Drugli, 2012, s. 107). I kontakt med elevene er det også viktig å alltid være vennlig og høflig. Å ha en atferd som viser at man ønsker en positiv kontakt dersom man vil ha et godt forhold til elevene sine. Som lærer er man en rollemodell for klassen, så læreren må selv vise høflighet overfor elevene sine dersom en ønsker at elevene skal gjøre det samme (Drugli, 2012, s. 107).

For at en lærer skal oppnå gode relasjoner til elevene sine, kan læreren bruke blikk-kontakt og gå fysisk nær elevene når vedkommende snakker til dem (Drugli, 2012, s. 107). Ifølge Nordahl og Manger (2005, s. 213) er personlige kommentarer og spørsmål om situasjoner eller hendelser viktig for barn. Det kan være spørsmål og kommentarer til fritidsaktiviteter, hva som skjer hjemme, hvordan eleven har det på skolen, frisyre, klær eller lignende. I slike interaksjoner kan læreren vise interesse for det eleven har å si og vise verdsettelse for elevens oppfatninger, interesser og erfaringer. Dersom læreren ikke er så glad i fotball, bør læreren likevel stille spørsmål og undre seg dersom elev er interessert i fotball (Nordahl og Manger, 2015, s. 213). Det å ha humor, øyekontakt og gi et klapp på skuldra er også elementer for at elevene skal føle seg sett (Nordahl og Manger, 2015, s. 213). Humor er med på å skape en avslappet og god atmosfære, og kan derfor være med på å danne en god ramme for positive relasjoner og god kommunikasjon (Drugli, 2012, s. 108). Drugli (2012, s. 108) nevner også at humor er noe en lærer bør dra nytte av i kontakt med elever da barn og unge har lett for å ha det morsomt og le.

Det å kunne gi anerkjennelse er også viktig for å fremme positive lærer-elev-relasjoner. Å gi positive tilbakemeldinger, ros, støtte og oppmuntre elevene for at eleven skal føle seg anerkjent (Nordahl & Manger, 2015, s. 215). For at eleven skal oppfatte en slik type anerkjennelse riktig, må læreren være tydelig og direkte. Elevenes opplevelse av tilbakemeldingene de får er sentrale, og det er ikke alltid barn oppfatter ros og oppmuntringer slik det er ment fra læreren sin side (Nordahl & Manger, 2015, s. 215).

Bergin og Bergin (2009) har utviklet noen råd basert på forskning for hva en lærer kan gjøre for å fremme relasjoner til sine elever. Disse rådene belyser andre momenter i relasjonsbygging enn Drugli (2012) og Nordahl & Manger (2005) gjør.

Et av rådene er at det i interaksjon med elevene bør læreren vise varme og sensitivitet. Det innebærer blant annet at man fanger opp elevenes behov for støtte og de signalene de gir, for så å kunne gi en tilpasset respons. Et annet råd er at læreren bør ha generelt høye forventninger til elevene og møte dem godt forberedt (Bergin & Bergin, 2009). Ved å ha høye forventninger til elevene viser læreren at han eller hun er opptatt av elevenes faglige utvikling og prestasjon. Dersom lærere ikke viser elevene sine at de bryr seg, vil de oftere få elever som ikke gjør det de skal, følger lite med i undervisningen og er urolige. Læreren bør være flink til å spørre elevene om de trenger hjelp, se om de forstår oppgaven og se hvilke behov hver enkelt elev har for hjelp og støtte (Bergin & Bergin, 2009).

Bergin og Bergin (2009) sier også at man kan fremme et godt forhold til elevene dersom man gir dem valg når det er mulig. I klassen bør man ha klare regler som har konsekvenser som elevene kjenner til. Læreren bør opptre på en autoritativ måte og møte klassen med trygghet og vennlighet, samt unngå maktstrategier der det ikke er nødvendig. Læreren bør lede elevene i å respektere hverandre, samt være snille og hjelpsomme mot hverandre (Bergin & Bergin, 2009). Det er viktig med en god atmosfære i klassen for at elevene skal føle at de har en tilhørighet til klassen og skolen.

2.4.3 Negative relasjoner

For å endre negative relasjoner, kan en metode kalt «Banking time» være nyttig å bruke (Pianta, 1999, s. 140). «Banking time» skal bidra til å skape en positiv kontakt mellom lærer og elev, og en positiv kontakt ligger igjen til grunn for å fremme gode relasjoner mellom lærer og elev (Pianta et al., 2002). «Banking time» innebærer at det settes av 5-15 minutter hver dag der eleven skal bli fortalt at det er han eller hennes tid, og at eleven skal under visse rammer få bestemme hva som skal gjøres (Drugli, 2012, s. 117). I «Banking time» samarbeider læreren med eleven på elevens premisser, noe som igjen kan føre til at eleven er mer villig til å samarbeide med læreren i situasjoner der det er læreren som setter premissene (Drugli, 2012, s. 118). Dette kan være en egnet metode for å tilpasse opplæringen for elever ADHD.

2.5 Tilpasninger knyttet til elevens sosiale kompetanse

I dette delkapittelet har vi valgt å anvende Ogden (2015) som definerer begrepet sosial kompetanse, mens Fallmyr (2017) og Rønhovde (2018) beskriver ADHD-elevs utfordringer med utvikling av sosial kompetanse. Videre bruker vi Nordahl og Manger (2005) sin definisjon av negativ atferd, og Sanne & Flaten (2012) sine fremgangsmåter for håndtering av negativ atferd.

Ogden (2015, s. 228) definerer sosial kompetanse slik:

«Sosial kompetanse handler om å integrere tanker, følelser og atferd for å utvikle kunnskaper, ferdigheter og holdninger som gjør det mulig å etablere og vedlikeholde sosiale relasjoner».

Dette kan tolkes som at elevs følelser og tanker er viktig for å lære i fellesskap på skolen, men også for å knytte meningsfulle relasjoner til voksne og medelever.

Dette mener vi også er en sentral faktor for læreren å ta hensyn til i tilpasningene for elever med ADHD. For elever med ADHD er det vanskelig å forholde seg til andre på en konstruktiv måte. Derfor er det viktig at læreren utvikler sin egen, elevens og resten av klassens sosiale kompetanse. Vi mener derfor at lærere som ønsker å lykkes med tilpasninger for elever med ADHD må kunne håndtere negativ atferd, men kanskje enda viktigere å være gode på å forebygge elever med ADHDs uønskede atferd.

Ved å vise empati og toleranse i klasserommet, akseptere og påpeke at alle er ulike, snakke åpnet om følelser og at hver sin personlige bakgrunn gir forskjellige måter å handle og reagere på, kan læreren øke sosialkompetansen til elevene sine (Fallmyr, 2017, s. 55; Rønhovde, 2018, s. 122). Vi ønsker nå å utdype hvordan følelshåndtering kan brukes innenfor for tilpasninger for elever med ADHD, og gi dette en inngangsvinkel i forbindelse med sosial kompetanse.

Forskning viser at elever med ADHD er mindre likt i klassen av medelever samtidig som de oftere har en dårligere relasjon til læreren sin enn andre i sin klasse (Nordahl et al., 2016, s. 14). Elever med ADHD har flere, og i større grad, positive relasjoner til andre elever når lærer-elev relasjonen er god. Læreren må derfor være ekstra bevisst når han eller hun gir negative tilbakemeldinger i klasserommet, mot elever med ADHD, foran andre medelever.

Lærerens måte å håndtere sine egne reaksjoner og det å jobbe med sine elevers reaksjoner, spiller derfor inn i hvordan eleven med ADHD lykkes sosialt. Atferdsvansker kan påvirke sosialkompetansen negativt, og det er derfor mange ganger viktig å se på hva slags atferd som er negativ for å finne ut hvor kompetansen er svak (Rønhovde, 2018, s.41). For personer med ADHD er det vanligere å ha lavere sosial kompetanse (Rønhovde, 2018, s. 42-43). I sosiale sammenhenger er det å tolke og forstå følelser viktig for å kunne anta hva den andre personen ønsker og mener. Negative reaksjoner oppstår når eleven tolker og handler feil. Dette skaper avstand og vanskeliggjør elevens mulighet til å danne sosiale relasjoner (Fallmyr, 2017, s. 65). Denne evnen til å forstå andre er viktig for å danne relasjoner og oppleve inkludering i klasserommet.

Elever blir påvirket av hvordan læreren er i klasserommet, spesielt elever med ADHD som er ekstra oppmerksomme og åpne for inntrykk fra andre (Rønhovde, 2018, s. 44). Når ikke eleven greier å regulere seg selv blir det vanskelig å bli inkludert i klassen og de får negative reaksjoner på atferden sin. Det er derfor viktig at hele klassen får opplæring og mulighet til å utvikle toleranse for de andre i klassen. En god følelseshåndtering på negativ atferd innebærer at eleven har evnen til å lese situasjonen og finne mulige forklaringer (Fallmyr, 2017, s. 49). Uten å beherske disse evnene godt blir det vanskelig å reagere på andre sine følelser på en god måte for å fremme et inkluderende miljø i klassen. Fallmyr (2017, s. 49) sier videre at vår egen kunnskap, som pedagoger og klasseledere, om følelsesmessige reaksjoner og handlinger er avgjørende for hvor god følelseskompetanse elevene får. For elever med ADHD er dette spesielt utfordrende når eleven er i en konflikt. For elever med svakt arbeidsminne vil livet oppleves i større grad som «her og nå» enn for elever som kan reflektere og lære av tidligere situasjoner (Rønhovde, 2018, s. 125). Typisk for ADHD er å ha problemer med arbeidsminne. Uten denne evnen vil opplevelser og erfaringer i større grad føles som nye hver gang de skjer og gjør det vanskeligere for elevene med ADHD å utvikle sin sosiale kompetanse.

2.5.1 Negativ atferd

En inngangsvinkel til å jobbe med sosial kompetanse er å håndtere følelser. I sosiale sammenhenger er det å tolke og forstå følelser viktig for å kunne anta hva den andre personen ønsker og mener. Unormale reaksjoner oppstår når eleven tolker og handler feil. Dette skaper avstand og vanskeliggjør elevens mulighet til å danne sosiale relasjoner (Fallmyr, 2017, s. 65). Dette har en sammenheng med at barn og unge ofte viser atferd som lærere og foreldre

vil si er negativ, men det er likevel ikke alltid kun negativt eller unormalt (Nordahl & Manger, 2005, s. 31). Nordahl og Manger (2005, s. 31-32) definerer negativ atferd som atferd som bryter med gjeldene normer, regler og forventinger. Atferden vil også hindre positiv samhandling med andre elever og lærere. Noe negativ atferd vil være en naturlig del av utviklingen til å bli voksne selvstendige mennesker, noe som er viktig å la elevene oppnå. Problemet oppstår når elever viser negativ atferd i så stor grad at det ødelegger for elevens egen utvikling og/eller krenker andre, spesielt medelever. Positiv atferd vil med denne definisjonen kunne beskrives som atferd som ikke bryter med gjeldene normer og regler.

Likevel er det ikke unormalt at elevene ikke alltid gjør som læreren sier. Ifølge Webster-Stratton og Okstad (2005, s. 75) vil vanlige elever la være med å gjøre det læreren sier cirka en tredjedel av gangene, mens elever med atferdsvansker, som for eksempel ADHD, vil la være med å gjøre det læreren forventer i enda større grad. Innenfor diagnosen ADHD oppstår ofte negativ atferd som følge av en dårligere evne til å forstå relasjoner til andre mennesker, og svakere egenregulering som kan skape ekstra mange konflikter i møte med skoleregler og sosiale normer (Rønhovde, 2018, s. 121).

Forskning viser likevel at det er læreren og klassen som definerer hvor stort det problemet som den enkelte elev skaper, faktisk er (Goldstein, 1999, sitert i Sanne & Flaten, 2012). Dette betyr at negativ atferd kan aksepteres i større grad hvis læreren legger til rette for dette i klasserommet og undervisningen. Læreren vil også legge til rette for at atferden blir mer negativ ved tilpasninger som ikke passer. Tilpasningene må også komme etter at læreren har sett hele eleven, fått et helhetlig bilde av alle situasjoner i skolehverdagen eleven strever med, og når eleven utviser den negative atferden (Farrelly, 2011).

2.5.2 Hvordan håndtere negativ atferd

Sanne og Flaten (2012) viser til noen fremgangsmåter som læreren kan bruke når eleven viser negativ atferd. De anbefaler å overse mindre atferdsproblemer og heller ta tak i de største. Dette betyr at elever med ADHD heller skal få egne regler som kan virke mindre strenge enn for medelevene. For mer alvorlige hendelser er «Time-out» (å sende eleven ut av klasserommet) den beste praktiske løsningen når hendelsen allerede har skjedd. ADHD-elever kan ha behov for å roe seg ned emosjonelt før de kan begynne å forstå hvorfor de havnet i

konflikten. At en lærer prøver å få eleven til å forstå hvorfor vedkommende har brutt regler eller normer under konflikten, er vanskelig. Rønhovde (2018, s. 134) skriver at barn med ADHD ikke skal belastes når de er «emosjonelt ustabile». Det betyr at når eleven først er oppspilt, redd eller hyperaktiv er det for sent å korrigere atferden, og innsatsen til læreren må derfor settes inn mot å avslutte atferden. Dette er fordi eleven ikke har samme mulighet til å reflektere og forstå situasjonen godt nok, og ved hjelp av selvregulering roe seg ned (Rønhovde, 2018, s. 131-133). Det vil i slike situasjoner være enklest hvis læreren ikke «kjefter» eller møter eleven med aggresjon (Sanne & Flaten, 2012). Siden elever med ADHD har mindre kapasitet til å forstå andres reaksjoner, opplever elever med ADHD en fortvilelse over at de har havnet i en konflikt eller at de må korrigeres av læreren eller medeleverer nok en gang. Eleven med ADHD sin uforståelige opplevelse bør læreren ta på alvor, og trøst kan være effektivt for å roe ned eleven som ikke forstår hvorfor noen for eksempel har blitt sinna på dem. Når eleven er roligere fysisk og mentalt kan forebyggende tiltak jobbes med (Sanne & Flaten, 2012).

2.5.3 Positiv feedback

Det å være bevisst på å gi positiv feedback på positiv atferd kan også være en god strategi for å stoppe negativ atferd (Drugli, 2012, s. 105). I stedet for å kommentere den negative atferden, kan det fungere å konkret beskrive den atferden man ønsker at eleven skal ha. I stedet for å gi den negative atferden så mye oppmerksomhet, kan denne måten være med på å lede eleven positivt (Drugli, 2012, s. 105). Som lærer bør man ha fremgangsmåter for hvordan man skal stoppe den negative atferden i klassen, før læreren mister kontroll over klassen. I en elevgruppe vil det forekomme en del ulydighet da det er barn og unges normale behov for å teste ut det læreren eller den voksne sier. For å få negativ atferd til å gå over, kan det noen ganger være best å ignorere eller overse den (Drugli, 2012, s. 106). I et slikt tilfelle må det i så fall være atferd som ikke går utover medeleverer. En del negativ atferd vil opphøre av seg selv dersom læreren velger å ikke gi den noe oppmerksomhet. Når den ignorerte atferden opphører, er det også viktig at læreren gir eleven positiv oppmerksomhet med en gang (Drugli, 2012, s. 106).

2.6 Tilpasninger gjennom klasseledelse

I denne delen velger vi i hovedsak å anvende følgende kilder; Ogden (2012) og Drugli (2012) for å definere og belyse saksfeltet klasseledelse knyttet til begrepet tilpasset opplæring.

Kildene hver for seg vektlegger ulike sider ved begrepet klasseledelse. I denne sammenheng avgrensner vi presentasjonen til aktiviteter innenfor klasserommet. Det vil si regler, struktur og kommunikasjon.

«Klasseledelse er læreres kompetanse i å holde orden og skape produktiv arbeidsro gjennom å fremme og skjerme undervisning og læringsaktiviteter i samarbeid med elevene» (Ogden, 2012, s. 17). For elever som har ADHD er det nødvendig med struktur og forutsigbarhet (Bru et al., 2018, s. 191). Dette er også fordi elever med ADHD har mindre forutsetninger for å regulere seg selv og konsentrere seg enn andre elever i klassen, som tidligere er vist til i denne oppgaven under kapittel 2.2 om kjennetegn for ADHD. Et strukturert klasserom kjennetegnes av struktur i den betydning at man har tydelige rutiner, forventninger og regler (Ogden, 2012, s. 21). I denne sammenhengen mener vi klasseledelse er en viktig del av lærerens arbeid med å utvikle gode tilpasninger for elever med ADHD.

2.6.1 Læreren som klasseleder

For at en lærer skal bli en god klasseleder må han eller hun klare å finne balansen mellom å sette grenser og vise forståelse, men også balansen mellom å stille krav, samt ha struktur, og gi elevene frihet (Ogden, 2012, s. 25). I tillegg til dette er en god klasseleder fleksibel og åpen for diskusjon. Læreren bør la elevene få treffe mange eller få valg, noe som må være avhengig av hva situasjonen man er i gir muligheter og rom for (Ogden, 2012, s. 25).

Ogden (2012, s. 188) viser til hvordan læreren kan forebygge disiplinproblemer og mestre stress som kan oppstå i forbindelse med elever som viser negativ atferd i klassen. Et av rådene er at lærerne bør lære å kjenne seg selv, samt kunne kommunisere og uttrykke seg på tydelige måter. Et annet råd er at læreren må lære elevene sine å kjenne, og forstå måten elevene kommuniserer på gjennom kroppsspråk og ord (Ogden, 2012, s. 118). Dersom det skulle oppstå en problemsituasjon med en elev, kan det oppstå nye problemer dersom læreren velger å gripe inn, og situasjonen kan bli mer fastlåst enn den var i utgangspunktet (Ogden, 2012, s. 25). Når det oppstår et problem eller eleven viser negativ atferd bør læreren vurdere det som

skjer. Læreren bør vurdere om en bør satse på at det løser seg selv, om man blir nødt til å gripe inn eller om man eventuelt bør vente til et tidspunkt som er mer egnet. Et egnet tidspunkt kan for eksempel være etter at timen er slutt (Ogden, 2012, s. 25).

2.6.2 Fysiske rammer i klasserommet

De fysiske rammene i klassen vil være med på å skape klare forutsetninger for samspill mellom elevene, og mellom elev og lærer (Drugli, 2012, s. 102). Drugli (2012, s. 102) kommer med ulike forslag til hva som kan være gode fysiske rammer. For det første er det viktig at læreren ser alle elevene i klassen på en gang. Når det gis beskjeder til eleven og når læreren gjennomgår noe i plenum, er dette særlig viktig. At læreren har oversikt over alle elevene i klassen, gjør at læreren kan få muligheten til å raskt se de elevene som trenger støtte og som må korrigeres. I tillegg kan det være med på å forhindre konfliktsituasjoner og misforståelser mellom lærer og elev da læreren får muligheten til å reagere før det oppstår en vanskelig situasjon (Drugli, 2012, s. 102). Ifølge Sanne og Flaten (2012) er det anbefalt å ha elever med ADHD i en liten gruppe da det er mye enklere for disse å holde oppmerksomheten i en elevgruppe der det er færre elever.

Videre er det viktig at læreren enkelt kan bevege seg rundt i klasserommet der elevene sitter (Drugli, 2012, s. 102), og det bør derfor være litt plass mellom pultene (Sanne & Flaten, 2012). Det bør også være mulig at elevene kan kunne bevege seg rundt i klasserommet uten at det forstyrrer andre elever (Drugli, 2012, s. 102). En del uro kan forhindres dersom læreren er mest mulig nær elevene og kan bevege seg raskt bort til en elev som trenger tett oppfølging (Drugli, 2012, s. 102). Videre kan det være lurt å plassere elever med ADHD ett bestemt sted i klasserommet, for eksempel ved siden av lærerens pult så det er lettere for læreren å gi eleven oppmerksomhet ved behov (Sanne & Flaten, 2012). Samtidig nevner Sanne og Flaten (2012) at det kan være lurt å la elever med ADHD sitte bakerst i klasserommet. Der har de oversikt over hva som skjer i klassen, noe som igjen vi føre til færre distraksjoner. Det kan også være lurt å unngå å plassere disse elevene i nærheten av døren eller vinduet hvor de lett kan bli distraheret. At læreren blir enig med eleven om noen «hemmelige signaler» som kan hjelpe dem til å holde fokus, kan også være lurt da det er vanskelig for elever med ADHD å holde fokus når læreren underviser hele klassen (Sanne & Flaten, 2012).

2.6.3 Regler

Drugli (2012, s. 103) sier at regler på skolen og i klassen har som hensikt å bidra til å fremme elevenes utvikling, trivsel og læring. Likevel ønsker vi å påpeke at regler kan være utformet for lærerens og skolens bekvemmelighet, og ikke elevenes. Det er etter vårt syn ingen selvfølge at reglene på skolen kun er til det beste for elevene og bør møtes med et kritisk blikk. Regler bør tilpasses så ofte som mulig for å øke elevenes læringsutbytte. Skolen og lærerne kan opptre «dårlig» mot elevene og skape mistillit mot skolen hos elever. Det er ingen garanti for at elevene oppfatter skoleregler som bra for læring, selv om det uten tvil også er et godt styringsverktøy for lærere. Ogden (2012, s. 40) utdyper dette videre når han sier at regler og rutiner i klassen også er forventninger til elevens arbeid og atferd. Reglene omhandler hva elevene har lov til og hva de ikke kan gjøre i timene, og dreier seg om forhold som kan føre til konflikter eller uro. Det kan for eksempel være når de forstyrrer andre medelever eller ikke følger beskjeder (Ogden, 2012, s. 40). Det bør ikke være for mange regler, og de skal forankres i skolens overordnede verdier. Reglene skal avspeile at det forventes at både voksne og barn ved skolen skal ha respekt for hverandre og utvise positiv atferd. Det er også viktig at alle på skolen står for de samme reglene og håndhever dem på en så lik måte som mulig. Det bør også være en felles holdning til hva som skal være konsekvenser for brudd på reglene, samt at konsekvensene er logiske, hensiktsmessige og at de gjelder på lik linje for alle elever (Drugli, 2012, s. 103). Når læreren eller andre voksne på skolen skal håndheve regler, bør dette gjøres på en høflig, vennlig og trygg måte. Da vil de fleste elever utvise positiv atferd og være samarbeidsvillige. Reglene bør være konkrete og beskrive hva som forventes av elevene, og konsekvensen for regelbrudd må være klart for elevene (Drugli, 2012, s. 103).

2.6.4 Konsekvens og belønning

For å kunne lære hvilken oppførsel som er forventet på skolen, trenger elever med ADHD å oppleve en konsekvens av sine handlinger (Sanne & Flaten, 2012). Det kan være konsekvenser i form av en belønning eller en negativ konsekvens. Den positive atferden skal belønnes, som for eksempel kan være å oppmuntre eller rose eleven, men som også kan være belønninger i form av klistremerker eller stjernediagrammer. Selv om stjernediagrammer og klistremerker kan fungere godt i en periode, mister slike belønninger også fort effekten. Belønningene bør variere fra tid til annen, være av nyhetens interesse og det bør alltid være

noen nye belønninger man kan gi (Sanne & Flaten, 2012). Dersom det oppstår uønsket eller negativ atferd hos eleven med ADHD bør denne atferden bli møtt med en mild negativ konsekvens (Sanne & Flaten, 2012). Gjennom Drugli (2012, s. 103) kan vi forklare at en mild negativ konsekvens er når læreren respekterer og ikke krenker eleven ved å være for eksempel aggressiv, ikke nødvendigvis påpeker regelbruddet hos eleven foran hele klassen eller gir eleven en grunn til å vise aggresjon tilbake mot læreren. En mild negativ konsekvens bør oppfattes rimelig for eleven og eleven bør kunne forstå hvorfor læreren måtte gi konsekvensen, i hvert fall i ettertid.

Vi vil nå kort oppsummere teorikapittelets forskjellige deler:

- ADHD har klare kjennetegn som vil vise seg som symptomer og er forskjellig fra person til person.
- Tilpasninger i opplæringen bør være individrettet etter elevens ønsker og behov.
- Relasjoner danner et grunnlag for å finne individrettede tilpasninger.
- Ved å utvikle elevens sosiale kompetanse kan selvreguleringen bli bedre, og lærerens forståelse for eleven vil øke.
- Klasseledelse er sentralt for å gi eleven trygghet og struktur i opplæringen.

Alle momentene i delkapitlene i kapittel 2 har hver for seg en betydning for den pedagogiske tilretteleggingen og tilpassede opplæringen for denne elevgruppen.

I neste kapittel skal vi gå videre inn på hvilken forskningsmetode vi har valgt for undersøkelsen vår.

Kapittel 3 – Forskningsmetode

Vi vil i dette kapittelet redegjøre for hvilken metode vi har valgt å bruke i vårt arbeid. Vi har jobbet systematisk, men har tatt noen valg underveis i vårt arbeid som vi vil forklare. Først redegjør vi for vårt valg av kvalitativ metode og intervju. Videre beskriver vi hvordan vi har arbeidet med å innhente empiri og finne teori i studien vår. Etter dette kommer våre valg av intervjudeltakere og hvordan vi arbeidet under intervjuene, referatskrivning og analyse. Til slutt vil vi gjøre rede for våre refleksjoner og spørsmål om oppgavens reliabilitet og validitet, samt etiske betraktninger.

3.1 Bakgrunn for valg av forskningsdesign

Vi har valgt å la vår problemstilling bestemme metode siden metoden ikke er viktig i seg selv, men kun sett sammen med problemstillingen (Kvale & Brinkman, 2018, s. 137). Vi vurderte både kvalitativ og kvantitativ forskningsmetode som en framgangsmåte for å få fram kunnskap og å prøve påstanders gyldighet (Dalland, 2012, s. 111). Påstandenes gyldighet vil si i hvilken grad de er valide. Vi ønsket å få kunnskap om å finne gode tilpasninger for elever med ADHD og anså derfor en kvalitativ metode som en egnet metode. Kvalitative metoder er godt egnet ifølge Tjora (2021, s. 37-38) for å finne interessante utsagn for vår problemstilling som vi ikke nødvendigvis hadde tenkt på å spørre om på forhånd. Siden vi er lærerstudenter og har lite erfaring fra skolen kan vi derfor ha vanskeligheter med å finne de gode spørsmålene. Det kan være en styrke for oss i innhenting av empiri at vi står friere til å komme med oppfølgingsspørsmål om temaer vi ikke hadde tenkt på da vi eventuelt hadde utarbeidet spørsmål og svaralternativer. Tjora (2021, s. 128) sier at kvalitative metoder er egnet til å gi oss erfaringer og meninger fra informantene. Vi synes dette er interessant siden vi ønsker å lykkes med å gjøre tilpasninger for elever med ADHD og vi kan lære av lærere med mer erfaring.

Vi mener kvalitativ metode virker mest hensiktsmessig i forhold til vår problemstilling da dette gir oss mulighet til å stille mer åpne spørsmål og kan gi oss grundigere svar. Vi har formulert vår problemstilling slik: «*Hvordan kan lærere tilpasse opplæringen for elever med ADHD i skolen?*».

3.2 Kvalitativ metode

Ifølge Kleven et al. (2014, s. 18) har kvalitative og kvantitative metoder sine sterke og svake sider som må vurderes fra oppgave til oppgave. I forhold til vår oppgave ser vi at både en kvalitativ og kvantitativ metode har sine fordeler og ulemper. Dette vil vi utdype nærmere i de neste avsnittene.

Ifølge Postholm og Jacobsen (2018, s. 95) blir kvalitative metoder tradisjonelt benyttet innenfor samfunnsvitenskapene og bidrar til å utvikle en forståelse basert på analyse av sosiale fenomener. Tjora (2021, s. 37) viser til sin forståelse ved at kvalitative metoder framhever innsikt og forståelse. Vi fattet derfor interesse for kvalitative metoder siden vi også ønsket å bruke denne oppgaven til å utvikle oss som lærere, gjennom nettopp forståelse og innsikt i profesjonsfaglige utfordringer. Intervju er en av de vanligste metodene innenfor kvalitative metoder i dag (Thagaard, 2018, s. 12). Videre sier Thagaard (2018, s. 16) at kvalitative metoder kjennetegnes ved å ha en stor fleksibilitet, nærhet til kildene og dybdekunnskap. Dette er en fordel med å bruke en kvalitativ metode da vi i denne oppgaven ønsker vi å få dybdekunnskap om andre pedagogers erfaringer med ADHD, og ser derfor kvalitativ metode som godt egnet.

I kvantitative studier er det større avstand mellom forsker og kildene i datainnsamlingen (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 95). I motsetning til kvalitative metoder, kjennetegnes kvantitative metoder ved en mindre mengde empiri fra en stor mengde informanter (Tjora, 2021, s. 37). Dette kunne ha vært en styrke i oppgavens generaliserbarhet siden man kan utale seg mer om en felles oversikt og mulige forklaringer. At man har en større mengde informanter kan være en fordel ved bruk av kvantitativ metode. Likevel er det en ulempe at det er veldig tidkrevende å samle inn og strukturere data fra mange informanter, og det er vanskeligere å få tak nok informanter.

Til tross for dette mener vi at kvantitative metoder vil være uhensiktsmessig i vår oppgave siden vi ønsker å bruke andres erfaringer og meninger for å svare på problemstillingen. Vi kommer likevel med noen hypoteser og forskningsspørsmål for å belyse problemstillingen. Vårt formål med undersøkelsen og de metodiske valgene er å kartlegge og få innsikter i noen få, utvalgte informanters erfaringer, meninger og holdninger. Gjennom kvantitative metoder antar vi å ikke komme nært på læreres erfaringer, meninger og holdninger om denne studiens

tematikk. Postholm og Jacobsen (2018, s. 90-91) presiserer at kvalitative metoders fortrinn er å legge vekt på og forstå meninger, valg og perspektiver på undervisning og lærerrollen hos intervjudeltakerne. Gjennom å være nærmere informantene våre i arbeidet anså vi det som en styrke å kunne være fleksible fordi det i møte med intervjudeltakerne kunne være den personlige kontakten som avgjorde kvaliteten på empirien som ble innsamlet. Vi var også opptatt av å få ærlige meninger og erfaringer som gir oss nye innsikter i å tilpasse undervisningen for elever med ADHD.

Vi bestemte oss derfor for å ikke anvende kvantitative metoder som kunne gitt oss mulighet for å lage statistikk til å generalisere i en større grad enn kvalitative metoder.

3.2.1 Forskningsspørsmål

Forskingsspørsmålene danner grunnlaget for undersøkelsens teori, empiri og drøftinger. I denne delen drøfter vi metodiske overveielser knyttet til forskningsspørsmålene (se avslutningen på 1.1). Alle forskningsspørsmålene gir grunnlag for tolkninger hos både oss og informantene. Vi vil likevel reflektere over to av spørsmålene i de to følgende avsnittene.

Det første spørsmålet angår hvordan pedagoger tilpasser opplæringen for elever med ADHD. En utfordring med dette spørsmålet er at pedagogene har sine positive intensjoner om å tilpasse opplæringen, mens elevene på sin side opplever at opplæringen ikke er tilpasset deres læreforutsetninger. For å sikre gyldige svar på dette kunne vi ha intervjuet elevene om deres opplevelse av opplæringen. På en annen side har vi ikke gjort dette fordi vi ble frarådet å ha elever som informanter på grunn av forskningsetiske hensyn fra Norsk senter for forskningsdata (NSD). I den videre fremstillingen bruker vi forkortelsen NSD.

Forskingsspørsmålet om negativ atferd er vanskelig å definere siden det er ulike oppfatninger av hva som forstås som negativ atferd. Tiltak for å forebygge negativ atferd vil variere ut ifra forståelsen av begrepet negativ atferd. Slike tolkningsmuligheter av begrepene kan ha betydning for undersøkelsens validitet. I etterpåklokskapens lys kunne vi ha konkretisert og definert hva negativ atferd betyr i denne oppgaven med referanser til teoridelen (se 2.5.1). I teoridelen kommer det fram at det er læreren og klassen som sammen definerer normer, regler og forventinger. Negativ atferd er atferd som bryter med disse.

Til tross for nevnte metodiske innvendinger har forskningsspørsmålene langt på vei belyst undersøkelsens problemstilling. Dette vil vi utdype videre i kapitlene fire, fem og seks. I neste delkapittel går vi videre inn på intervju som metode.

3.2.2 Intervju

I dette forskningsprosjektet har vi benyttet oss av intervju for datainnsamlingen. Vi har begrunnet valget av kvalitativ metode for å få innsikter og kunnskaper om hvilke tilpasninger lærere gjør overfor elever med ADHD. På bakgrunn av nye ervervede innsikter er vårt formål å erverve kunnskaper som vi selv kan anvende som fremtidige lærere. Vi ønsker å undersøke intervjudeltakernes pedagogiske tilpasninger for elever med ADHD. Dette dreier seg i denne oppgaven om sosial kompetanse, klasseledelse og lærer-elev-relasjoner.

I tillegg tar vi sikte på å få en forståelse for hvordan pedagogene samarbeider om å tilpasse skolehverdagen for elever med ADHD. For å få kunnskaper om enkeltpersoners erfaringer og opplevelser er intervju godt egnet (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 121). Videre sier Kleven et al. (2014 s. 14 og 38) at det er viktig med en intervjuguide med klare spørsmål og rom for åpenhet slik at informantene kan snakke fritt. En intervjuguide kan også sørge for en standardisering og sammenligning av dataene fra informantene i den videre analyseprosessen.

Når det gjelder valg av intervju som metode, er det flere alternativer å velge mellom i henhold til Dalen (2015, s. 26). Hun snakker om åpne og strukturerte intervjuer, der et åpent intervju legger opp til at informantene forteller fritt om egen livserfaring, mens i et strukturert intervju har man planlagte spørsmål som man i mindre grad avviker fra. I denne studien har vi kommet fram til at semistrukturerte intervjuer egner seg godt til vårt forskningsprosjekt. Dette skyldes at dette er strukturerte intervjuer der alle informantene vil bli stilt de samme spørsmålene, men som likevel åpner opp for at informantene kan dele flere av sine erfaringer utenom det spørsmålene legger opp til. Semistrukturerte intervjuer gir også forskeren mulighet til å stille oppfølgingsspørsmål. Imidlertid vil vi påpeke at det kan hefte flere utfordringer med en slik metode. Det setter blant annet krav til at intervjueren kan mye om temaet for å kunne stille gode oppfølgingsspørsmål og holde intervjuet innenfor temaet (Kleven et al., 2014, s. 38). Som forskere må vi forstå og sette oss inn i intervjudeltakerens meninger og handlinger. Uten forståelse kan vi heller ikke følge opp med viktige spørsmål for

problemstillingen vår når de dukker opp. Intervjuguiden er delt opp i deler som tar for seg tilpasninger lærere gjør for elever med ADHD.

3.2.3 Utvalg av informanter

Etter formuleringen av problemstillingen med underliggende forskningsspørsmål og valg av forskningsmetode, var neste trinn å velge intervjudeltakere som kunne bidra til å belyse problemstillingen. Her vil vi gjennom intervjudeltakernes erfaringer, opplevelser og tanker besvare problemstillingen. Det viste seg å være uproblematisk å finne lærere og ansatte i skolen som har jobbet med ADHD-elever som informanter til oppgaven. Vi spurte ansatte fra vårt eget nettverk som jobber med elever på mellomtrinnet, og dette er ifølge Thagaard (2018, s. 56) en vanlig måte å starte arbeidet med å finne utvalget av intervjudeltakere. Thagaard (2018, s. 56) viser også til tilgjengelighetsutvalget, det vil si deltakere som passer for våre avgrensinger og problemstillingen i oppgaven. Da vi hadde funnet og diskutert potensielle informanter vurderte vi informanter som kunne belyse svar på problemstillingen med ulike erfaringer og tankesett. Vi vil lettere få forståelse av hva deltakernes meninger er hvis vi kjenner de bedre, og dette kan løfte kvaliteten på dataene. Det var også viktig å finne informanter som vi på forhånd visste hadde en del erfaring med elever med ADHD og som har utdanning, det vil si spesialpedagogisk kompetanse og/eller lærerutdanning. To av fire informanter har spesialpedagogisk utdanning, og alle har jobbet som pedagoger i skolen i over 11 år.

3.2.4 Informantenes antall

Vi har bestemt oss for fire intervjudeltakere; tre lærere og en miljøarbeider. Som nevnt tidligere tar kvalitative metoder sikte på en dypere analyse og kan derfor ikke ha et stort antall informanter. For mange informanter kan hindre en god og omfattende analyse (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 165). Vi velger å forholde oss til denne hovedregelen, vel bevisst på at både tid og ressurser setter begrensninger for størrelsen av utvalget. Det vil si at utvalget skal være stort nok til å gi oss tilstrekkelig informasjon. Antall informanter må avgrenses til det antallet som gir det datamaterialet vi trenger. Under intervjuene fikk vi en god del informasjon allerede i det første intervjuet.

3.3 Forhold mellom empiri og teori

Vi begynte med å finne relevant teori tidlig i arbeidet med oppgaven. Innhenting av relevant teori startet allerede når vi utarbeidet problemstillingen vår. Vi visste allerede da at vi måtte ha med teori om hva en ADHD-diagnose er i forhold til at leseren skal ha muligheten til å få innsikt i hva som kjennetegner denne diagnosen, og hvilke utfordringer dette kan ha i et klasserom. Videre visste vi at vi måtte finne teori knyttet til tilpasset opplæring for elever med ADHD da dette også står sentralt i problemstillingen. Det har vært en klar sammenheng mellom spørsmålene i intervjuguiden og teorien vi har funnet. I utvelgelsen av referanser valgte vi kilder som hver for seg belyser tematikken og problemstillingene på ulike måter. Eksempler på dette er lærer-elev-relasjoner belyst fra både Drugli (2012) og Nordahl & Manger (2005) der de komplementerer hverandre, klasseledelse belyst av Ogden (2012), og Bru et al. (2018) som knytter ulike tilpasninger opp mot ADHD-elever.

Vi fant teori ut ifra hva vi ønsket å spørre våre informanter om og våre forskningsspørsmål som igjen er knyttet opp mot problemstillingen. Likevel måtte vi også finne ny teori ut ifra hva vi fikk av empiri og analysen av dette. Deler av teorikapittelet har derfor blitt skrevet i forkant av intervjuene, mens andre deler av kapittelet ble skrevet i etterkant av at empirien hadde blitt innhentet. Det betyr at vi ikke bare har latt våre interesser og antagelser styre innhenting av teori, men også tatt hensyn til empirien.

Vi har brukt anbefalt litteratur fra lærerstudiet og veileder, samt andre lærere med god kompetanse innenfor fagfeltet. Vi har også benyttet oss av Oria og Google Scholar for å finne relevant teori og lest oss opp på tilgjengelig litteratur.

3.4 Intervjuforberedelser, gjennomføring og referatskriving

I dette kapittelet skal vi gjøre rede for hvordan vi har utarbeidet intervjuguiden, hvordan intervjuene har blitt gjennomført og hvordan vi har valgt å notere og omarbeide intervjuene våre.

3.4.1 Intervjuguide

Vi startet med å utarbeide intervjuguiden tidlig i arbeidet med masteroppgaven, altså i januar 2022. Vi begynte å arbeide med intervjuguiden så snart vi var klare med problemstillingen, da vi visste at det ville ta tid å få godkjenning av NSD. Vi måtte jobbe med intervjuguiden og teorisøk parallelt da det naturligvis må være en sammenheng mellom teorigrunnlag og de spørsmålene vi utformet intervjuguiden for å få et best mulig svar på problemstillingen vår.

Vi har i hovedsak valgt å strukturere intervjuguiden inn i tre hoveddeler basert på Tjora (2021, s. 159-160) sin inndeling med oppvarmingsspørsmål, refleksjonsspørsmål og avrundingspørsmål. Hver hoveddel er igjen delt inn i undergrupper, og det er fem undergrupper til sammen i hele intervjuguiden. Vi har bevisst valgt å strukturere intervjuguiden på denne måten for å gjøre intervjuene mest mulig oversiktlige og at det i etterkant vil gjøre analysearbeidet lettere. Den første delen med oppvarmingsspørsmål har vi i intervjuguiden valgt å kalle «Del 1 – Bakgrunn og utdanning». Dette er konkrete og enkle spørsmål som ikke krever mye refleksjon. Spørsmålene omhandler informantenes bakgrunn og erfaring i skolen, samt erfaring i forhold til elever med ADHD. Dette gjorde vi for å forsikre oss om at informantene hadde god nok erfaring på feltet, selv om informantene ble plukket ut på bakgrunn av erfaring. Ved å få en bekreftelse på informantenes erfaring, kunne vi være tryggere på validiteten av empirien vi kom til å samle inn.

I neste del av intervjuguiden har vi ulike refleksjonsspørsmål, som vi igjen har delt inn i tre undergrupper: «Del 2 – Lærerens/pedagogens opplevelser av elever med ADHD», «Del 3 – Tilpasninger» og «Del 4 – Relasjon og sosial kompetanse». Det er denne delen som danner kjernen i intervjuet (Tjora, 2021, s. 160). Det vil si at det er her informanten kan dele erfaringer og gå i dybden i de ulike delene av forskningstemaet. I denne delen har vi formulert spørsmålene slik at informantene får mulighet til å dele sin kunnskap og sine erfaringer, men også slik at det vil være naturlig å stille ulike oppfølgingsspørsmål. Hvilke oppfølgingsspørsmål vi ønsker å stille under intervjuene er ikke mulig å vite på forhånd da vi ikke vet hva informantene vil svare på hovedspørsmålet. Likevel har vi lagd noen oppfølgingsspørsmål, for oss selv, på forhånd som vi tenker at kanskje vil bli naturlig å spørre om. Å gi informantene god nok tid til å reflektere over spørsmålene er også et mål (Tjora, 2021, s. 160). Dette betyr at i intervjuene vil vi bruke tid til å la informantene utdype svarene sine der det er naturlig.

I den siste delen av intervjuet har vi det Tjora (2021, s. 160) kaller for avrundings spørsmål. Avrundings spørsmål kan være spørsmål som gjerne leder oppmerksomheten bort fra refleksjonsnivået på spørsmålene i andre del. Som avrundings spørsmål velger vi å spørre informantene om de ønsker å legge til noe som er relevant i forhold til problemstillingen. Dette har vi bevisst valgt å gjøre for at nyttig informasjon ikke skal bli utelatt, selv om informanten ikke har fått et spørsmål som leder direkte til erfaringen de har.

3.4.2 Gjennomføring av intervju

Vi gjennomførte intervjuene ansikt til ansikt, der en av oss var intervjuer og en noterte hva som ble sagt av informant og intervjuer. Ett av intervjuene ble gjennomført over Teams på grunn av sykdom under Covid-19, men dette var ikke til hinder for datainnsamlingen.

Vi startet intervjuene i februar 2022. Vi diskuterte med veileder og kom fram til at vi ville være med på alle intervjuene sammen, med to forskjellige roller. En skulle være intervjuer og en skulle notere under intervjuet. Dette skapte noen utfordringer, men vi var bevisste på å gi god nok tid til å skrive notater. Informantene var også forberedt på at vi kunne stoppe opp intervjuet dersom vi behøvde mer tid til å notere. Vi var svært bevisst på at vi måtte skrive ferdig referatføringen og bearbeide notatene samme dag for å få en mest mulig korrekt nedtegnelse av dialogen under intervjuet. Det er også viktig å bearbeide notatene så fort som mulig etter intervjuet for å huske hva som ble sagt hvis notatene som ble gjort under intervjuet er mangelfulle eller feil (Rubin og Rubin, 2005, s. 112). Informantene har fått mulighet til å se over referatføringen hvis de ønsket dette, både i ferdig form og rett etter intervjuet fant sted.

Intervjuene ble gjennomført på arbeidsplassen til informantene på et egnet rom som vi kunne snakke uforstyrret. Ifølge Tjora (2021, s. 135) er arbeidsplassen til informantene et godt sted å intervjuer fordi det gir trygghet til informantene ved at det er et kjent sted og på den måten sikre vilkårene for et godt gjennomført intervju.

På forhånd hadde informantene mottatt samtykkeskjema og intervjuguiden på e-post slik at de hadde mulighet til å forberede seg. Hensikten med dette var å få fram kunnskapen informantene har og at intervjuene skulle bli mest mulig effektive. Når informantene visste hvilke spørsmål vi ønsket å stille kunne de også vurdere svarene sine slik at de passet bedre

inn under temaene i intervjuguiden. Dette ville gjøre arbeidet med kodegrupperingen senere i vår arbeidsprosess enklere.

3.4.3 Bearbeide notater til referat

Notatene var hovedsakelig stikkord og kortere setninger i muntlig form som senere ble skrevet om til den fulle samtalen, altså referatet. Der notatene sa at det var lydord er dette skrevet ut med ord eller normale tegn. Vi vurderte bruk av transkripsjonsnøkkel, som er en måte å forkorte ordene i notatene med ulike tegn, men opplevde at dette ikke ville gå raskere eller dokumentere intervjuet bedre. Kvale og Brinkmann (2018, s. 205) anbefaler å bruke samme metode for notatføring hver gang, noe vi også gjorde.

Selv om det vil være en fare for at deler av intervjuet ikke blir notert, ved at vi ikke rekker å skrive ned alt som blir sagt, har vi benyttet denne metoden med stort hell i en tidligere utarbeidet FOU-oppgave. Vi ønsket å bruke denne metoden fordi den er arbeidseffektiv og at det sentrale som kommer fra intervjuet blir belyst. Personsensitive opplysninger ble ikke skrevet ned i det hele tatt og heller ikke tatt med på opptak. Denne metodens styrke vil derfor blant annet være å beskytte både informanters og elevers personvern. Notatene fra intervjuene ble ikke skrevet med navn eller dato for gjennomføring, og informantenes navn ble endret til informant 1-4 tilfeldig av oss.

Alle referatene ble skrevet i fellesskap for å sikre at detaljene ble gjengitt og at vi var enige om hva som var blitt sagt. Ved å være to ble det også lettere å huske hele intervjuet og få det nedtegnet mest mulig korrekt, og vi fikk en god oversikt over informantenes utsagn gjennom samarbeidet. Vi omarbeidet notatene til et referat med samme metode hver gang.

3.5 Analyseprosessen

I denne delen skal vi gjøre rede for hvordan vi har valgt ut og analysert datamaterialet vårt. Dette setter krav til oss som forskere om å finne den sentrale empirien som gir lesere ny innsikt eller kunnskap om vår problemstilling. Vi vil videre i kapittel 3.5 komme nærmere inn på hvordan vi har valgt å presentere resultatene fra undersøkelsen. Arbeidet med analyseprosessen er under utvikling og tolkningen har mest sannsynlig forandret seg noe under arbeidets gang. Vi måtte blant annet endre problemstillingen til å ikke bare omhandle

elever med ADHD på mellomtrinnet da våre resultater ikke var så aldersspesifikke som vi hadde håpet.

Det er en utfordring å gjennomføre intervjuer likt da vi som forskere har tilpasset oss hva de tidligere informantene har svart. Denne variasjonen kan få betydning for hvordan vi som forskere fortolket og reflekterte over intervjuene. Vi bestrebet oss på å gjennomføre og notere alle intervjuene på en mest mulig lik og standardisert fremgangsmåte (Tjora, 2021, s. 217-218). Dersom vi begynte å analysere etter det første intervjuet kunne vi risikert at vi hadde blitt påvirket av våre tolkninger i senere intervjuer.

I vårt videre analysearbeid valgte vi å bruke SDI-koding, Stegvis-deduktiv induktiv koding, av Tjora (2021, s. 217) som en inngang til å bearbeide empirien. Deduktiv betyr å jobbe fra teori til empiri, og induktiv betyr å jobbe fra empiri mot teori. Denne metoden har som mål å finne kjernen i empirien, komprimere mengden av empiri og skape muligheter for å se sammenhenger og ideer til analyse. Dette vil vi gå nærmere inn på i de neste avsnittene.

3.5.1 Kodegruppering (hvordan vi plukket ut sitater og empiri i ulike grupper)

Som nevnt tidligere ble intervjuguiden utarbeidet av noe teori som var valgt ut på forhånd, vi jobbet derfor deduktivt, fra teori og til intervjuprosessen. Etter å ha funnet mange utdrag fra tekstene begynte vi å kode empirien og å plassere de inn i intervjuguidens forskjellige deler. Dette gjorde vi ved å gå gjennom ett og ett intervju sammen, der vi markerte ulike sitater i teksten med ulike farger, der hver farge er knyttet til et tema i teoridelen. Vi valgte for eksempel å markere alle sitatene vi mente var knyttet til relasjon med grønn farge. Etter å ha strukturert og delt sitatene inn i de ulike temaene, begynte arbeidet med å plukke ut de sitatene og den empirien vi så på som mest relevant for å svare på problemstillingen vår på best mulig måte. Dette er en deduktiv måte å jobbe på, som vil si at vi lot våre kunnskaper fra teorien gruppere empirien. Dette gjorde vi for å få systematisert empirien og få oversikt over oppgaven.

Vi valgte utdrag fra intervjutekstene som var relevante og jobbet med dette induktivt. En induktiv arbeidsmetode innebærer i denne sammenhengen å kartlegge interessante utdrag uavhengig av studiens forskningsspørsmål. Metoden ga oss muligheter til å se på sammenhenger vi ikke hadde oppdaget fra før av og nye innspill i vårt arbeid. Vi fant for eksempel ut at hverken informantene eller teorien vi har funnet sier noe om aldersspesifikke

tilpasninger for elever med ADHD. Dette la også grunnlag for innhenting av ny teori som nå var blitt relevant.

Noe av empirien vi hadde trukket fram i den induktive fasen så vi senere at ikke lenger var relevant for problemstillingen og ikke kunne brukes videre i oppgaven. Dette kan virke negativt på oppgaven ved at vi har tatt med oss våre forventninger og teorier vi antar er relevante ikke blir nok kritisk vurdert (Tjora, 2021, s. 217- 218). Samtidig innhentet vi ny teori på bakgrunn av empiri vi på forhånd ikke hadde forventninger om at skulle være relevant. For eksempel var informantene opptatt av «Banking time», noe vi ikke hadde satt oss inn i på forhånd, altså i den deduktive fasen. Gjennom informantene oppnådde vi vårt ønske om å erverve oss nye kunnskaper og kvalifikasjoner om denne elevgruppen.

3.5.2 Valg og tolkning av empiriutdrag

Etter å ha gruppert empirien begynte vi å skrive resultatdelen. Som tidligere sagt, valgte vi å la intervjuguiden være delt inn i tre hoveddeler som igjen er delt inn i ulike undergrupper basert på tema. Vi valgte å sette inn alle utdragene fra empirien vi allerede hadde valgt ut tidligere og strukturerte de tematisk. Deretter startet analysedelen hvor vi valgte ut utdragene som belyste meningen til informantene. Dette innebar at vi fjernet enda flere utdrag fra intervjuene. Etter dette har vi skrevet analysen i de ulike undergruppene. Vi gir da en nærmere redegjørelse for å vise vår tolkning av informantenes mening selv om vi tar bort noen utdrag. Å ta valgene på hvilke utdrag som var av størst verdi, innenfor mening og relevans, var en prosess vi har jobbet med resten av oppgaven. Vi har gjennom flere økter gått igjennom resultatkapittelet og fjernet utdrag. Vi har i størst mulig grad beholdt de originale utdragene uten å endre for mye på det muntlige språket, men heller fjernet noen deler av setninger der dette har skapt større flyt i lesingen. Dette er i samsvar med Kvale og Brinkmann (2018, s. 212) som anbefaler noen grep for å øke leseflyten i teksten. Endringer i utdrag er markert med «...» der en del av setningen er fjernet.

3.6 Studiens kvalitet

I dette delkapittelet skal vi gjøre rede for studiens styrker og svakheter. Vi skal gjøre rede for hvilke kunnskaper og erfaringer knyttet til ADHD vi har hatt i forkant av forskningen, og videre vurdere oppgaven ut ifra dens reliabilitet, validitet og generaliserbarhet.

3.6.1 Forskerrollen og forforståelse

Forskerens rolle som person, samt forskerens integritet, er ifølge Kvale og Brinkmann (2018, s. 108) avgjørende for kvaliteten på de etiske beslutningene som blir tatt og den vitenskapelige kunnskapen i kvalitativ forskning. Det vil si at forskerens integritet, som innebærer forskerens kunnskap, rettferdighet, ærlighet og erfaring, er en avgjørende faktor for kvaliteten på forskningen.

Vi har gjennom snart fem år som lærerstudenter fått en del erfaring med både teori, kunnskap og pedagogisk praksis med ADHD-elever. Vi har begge jobbet som lærervikarer parallelt med studiene, og har vært i praksis på tre ulike skoler. Både gjennom praksis og i jobb om lærervikar har vi fått erfare hvordan elever med ADHD i større grad enn andre elever må ha en tilpasset skolehverdag. Selv med forholdsvis lite erfaring i skolen, har vi allerede fått sett hvor individuelt elever med ADHD oppfører seg, og hvor ulik tilpasningen bør være. Vi har også fått erfare de elevene med en ADHD-diagnose som ikke gjør seg så merkbare. Våre interesser bygger på erfaringer med denne elevgruppen og hvor fort konflikter kan oppstå. Vi har samtidig fått erfare at det ikke finnes en felles løsning for alle elever med ADHD, da alle er ulike individer og må derfor behandles ulikt. Vi har begge hatt spesialpedagogikk som fag under lærerstudiet, der vi har fått et dypere innblikk og lært om diagnosen ADHD. Vi har også begge erfaringer på privat basis med familiemedlemmer og bekjente med ADHD. Dette betyr at vi på forhånd av denne forskningsprosessen allerede har en god del erfaring og kunnskap om elever med ADHD, noe som forhåpentligvis også vil bidra til å øke oppgavens kvalitet.

3.6.2 Reliabilitet, validitet og generaliserbarhet

For å vurdere om forskningsprosjektet er troverdig, noe som igjen sier noe om forskningens kvalitet, må man vurdere oppgavens validitet, reliabilitet og generaliserbarhet (Thagaard, 2018, s. 181).

3.6.2.1 Reliabilitet

Oppgavens reliabilitet handler om hvor troverdig eller pålitelig oppgaven er (Tjora, 2021, s. 276). Vi har prøvd å redegjøre for forskningsprosessens ulike deler. Vårt mål har vært at andre kan vurdere og kontrollere vårt arbeid og eventuelt gjennomføre det samme forskningsarbeidet hvis dette skulle være ønskelig. Ifølge Thagaard (2018, s. 188) kan en detaljert beskrivelse av forskningen være en styrke for reliabiliteten, da dette kan gi utenforstående mulighet til å vurdere forskningsprosessens styrker og svakheter. Vi har også beskrevet hvorfor vi mener det teoretiske utvalget er relevant for oppgaven. Likevel er det i kvalitative studier vanskelig å etterprøve forskning siden utvalget er lavt og noen informanter kan påvirke resultatene (Dalen, 2013, s. 93). En styrke i vårt arbeid har vært at vi er to og har samarbeidet på hele oppgaven, vi har ikke fordelt store avgjørelser, men fattet beslutningene i fellesskap (Thagaard, 2018, s. 188). Ved å være to kan partene vurdere hverandres oppfatninger, og på den måten sikre oppgavens reliabilitet.

Som nevnt tidligere ble referatene skrevet raskt etter intervjuet. Dette styrker dataenes reliabilitet (Dalen, 2015, s. 58) fordi muligheter for misforståelser og hva informanter faktisk har sagt er mindre når man har intervjuet friskt i minnet.

For å styrke oppgavens reliabilitet ytterligere kunne vi med fordel gjennomført et test-intervju, men det første intervjuet vi gjennomførte var vellykket. Det ble gjennomført tidlig i arbeidet i tilfelle det første intervjuet ikke skulle være egnet til å gi oss den empirien vi hadde bruk for. Siden det første intervjuet var vellykket valgte vi å beholde intervjuguiden slik den var utarbeidet i første omgang.

Det er en svakhet ved undersøkelsens reliabilitet at intervjuguiden mangler konkretiseringer og tydelige kriterier for flere begreper. Dette gir muligheter for ulike tolkninger av sentrale begreper, som forståelsen av begrepene negativ og positiv atferd.

På samme måte er det en styrke at begrepet klasseledelse er i intervjuguiden definert med seks kriterier som en ledetråd for oss og informantene under gjennomføringen av intervjuene. Spørsmålet kan etter vår oppfatning ha større grad av pålitelighet enn øvrige. Dette kan igjen ha betydning for om resultatene for dette spørsmålet er gyldige.

3.6.2.2 Validitet

I all kvalitativ forskning er empiriens gyldighet, samt tolkningen av den, viktig (Thagaard, 2018, s. 181). Vi vil i dette avsnittet gjøre rede for noen utfordringer med denne oppgavens validitet.

Når man intervjuer er det viktig å kunne forvente ærlige svar fra informantene. På den annen side kan det være nyanser og grader av ærlighet. Informantene kan utrykke et visst antall meninger, men likevel velge å holde tilbake noe informasjon, for eksempel av sensitiv karakter, av ulike årsaker. Det motsatte av ærlighet kan i mange situasjoner oppfattes som løgnaktige utsagn eller uærlighet. Dersom ikke informantene gir ærlige svar, vil svarene være ugyldige. Ugyldige svar vil derfor være med på å redusere oppgavens validitet. Ugyldige svar kan komme av at informantene ikke er trygge på oss eller intervjusituasjonen, at de tilpasser svarene til hva de tror vi vil høre eller ønsker å svare korrekt. Likevel opplevde vi informantene våre som ærlige og at svarene ikke bar preg av å være ugyldige. Vi mener det er en styrke at vi rekrutterte fra eget nettverk. Dette mener vi gjorde situasjonen tryggere for informantene og at de lettere kunne være ærlige med oss siden vi hadde en tidligere relasjon fra før.

Oppgavens validitet handler også om at det vi har funnet ut av samsvarer med tidligere forskning og teori (Thagaard, 2018, s. 181). Vi ser gjennom våre funn, som vi også viser til i kapittel 5, at den empirien vi har samlet inn samsvarer godt med tidligere forskning og teori. Dette er med på å styrke oppgavens validitet.

I utgangspunktet skulle denne oppgaven være rettet mot elever med ADHD på mellomtrinnet, men underveis i oppgaven har vi valgt å endre problemstillingen til å være rettet mot elever generelt med ADHD i grunnskolen. Årsakene til endringene var at vi under intervjuene og gjennom søk på relevant teori ikke fant data som fokuserer på aldersspesifikke tilpasninger i stor nok grad til at denne oppgaven kun omhandler elever med ADHD på mellomtrinnet. I ettertid ser vi også at vi ikke fokuserte nok på det aldersspesifikke under gjennomføringen av

intervjuene til å få nok data å analysere videre. I ettertid ser vi at dette er en svakhet i forhold til vårt ønske om å forfølge aldersspesifikke tilpasninger. Likevel har alder mye å si for hvilke tilpasninger som vil være hensiktsmessige for elever med ADHD og læreren kan forvente mer av elevene jo eldre de blir.

En annen svakhet med oppgavens validitet er at informantene ikke leste over våre notater og referater for å se at våre oppfatninger stemmer med det som har blitt sagt. Vi var tydelige på at informantene kunne lese notatene og referatene dersom dette var ønskelig. Selv om det er en svakhet at informantene ikke valgte å gjøre dette, ønsket vi likevel ikke å pålegge dem arbeidet med å lese over referatene da dette er tidkrevende.

Som tidligere nevnt begrenset vi antall informanter til fire, men det kunne ha vært en forbedring med flere informanter for validitetens sin del. Med et større antall informanter kunne vi vært sikrere på om informantene vi har valgt ut er representative lærere for en større en gruppe.

3.6.2.3 Generaliserbarhet

Ifølge Kvale og Brinkmann (2018, s. 289-290) er en vanlig innsigelse mot kvalitative intervjustudier at det er for få informanter for at oppgaven skal være generaliserbar. Vi er opptatt av å finne gode tilpasninger for elever med ADHD gjennom intervju med informantene og å belyse dette med teori vi mener er relevant. Funnene våre er ikke nødvendigvis generaliserbare, men dokumenterer en tendens og heller mot en mulig løsning på en profesjonsfaglig utfordring. Hvis vi ser på generaliseringen innenfor et naturalistisk perspektiv vil denne oppgaven belyse hva vi som fremtidige lærere kan forvente i møte med tilpasninger for elever med ADHD. Et naturalistisk perspektiv betyr at oppgaven vår setter ord på kunnskap og erfaring noen lærere har, men ikke alle (Kvale & Brinkmann, 2018, s. 289-290). Det er likevel en del av virkeligheten og kan inneholde et mulig svar på oppgavens problemstilling. Dette gir oss mulighet til å forberede oss på å tilpasse opplæringen for elever med ADHD gjennom andres erfaringer, uten å ha ett svar på problemstillingen.

3.7 Forskningsetiske betraktninger

Etikk og personvern er meget sentralt i alle forskningsoppgaver. Etske problemstillinger og en overordna tanke om å beskytte personvernet til både informanter og elever. Dette er forhold og hensyn som vi har vært bevisste på og vurdert gjennom hele forskningsprosessen.

I starten av arbeidet med oppgaven vurderte vi å bruke autoetnografisk forskningsmetode for å belyse problemstillingen. En autoetnografisk metode betyr i denne sammenhengen å bruke egne erfaringer og observasjoner som empiri. Etter anbefaling fra NSD valgte vi likevel ikke å bruke denne metoden for å ivareta de forskningsetiske utfordringene og de aktuelle elevenes personvern. NSD tok opp at det var problematisk at vi hadde lite erfaring og var utdannet på et relativt lite sted. Våre erfaringer ville derfor, etter NSD sin mening, omhandle for få skoler og klasser til at narrativene våre ikke kunne identifisere andre elever og lærere. Vi kom frem til en konklusjon om at vår forskning ikke kunne forsvares godt nok opp mot prinsippene for forskningsetikk (De nasjonale forskningsetiske komiteene, 2021) for å beskytte «omdømme og integriteten til enkeltpersoner», og i denne situasjonen spesielt barn. I forhold til forskningsetikk følte vi også informert samtykke ble lettere å dokumentere gjennom intervju av voksne informanter. Fordelen med intervju, i denne sammenhengen, er at vi vil basere oss på informanter fra forskjellige skoler og med lengere erfaring samtidig som det vil være informantenes meninger, holdninger og erfaringer som blir empirien. Ikke først og fremst tolkninger og analyser av direkte hendelser som i en autoetnografisk metode.

I resultatene skiller vi ikke mellom informantene (lærere og miljøarbeider) på grunn av personsensitive hensyn. Dette er en svakhet i oppgaven da det kunne vært interessant å se på forskjellene mellom yrkesgruppene. Vi ønsket å sammenligne to yrkesgrupper i skolen, men det kunne vi ikke gjennomføre etter råd fra NSD på bakgrunn av forskningsetikk og personvern. Vi har heller ikke diskutert enkeltelever eller brukt navn på informanter og skoler for å beskytte personvernet.

Kapittel 4 – Resultater

Vi vil i denne delen presentere undersøkelsens resultater organisert ut ifra intervjuguidens fem deler. I denne oppgaven har vi, som tidligere omtalt i kapittel 3, intervjuet fire deltakere, hvorav tre er lærere og en er miljøterapeut. Miljøterapeuten har utdanning i spesialpedagogikk og jobber med enkeltelever utenfor ordinær undervisning med samtaler og tilpasninger for elevene. Siden vårt utvalg av informanter har vært lavt har vi valgt å ikke skille mellom miljøterapeut og lærere på grunn av personsensitive forhold. Vi har derfor omtalt informantene som «Informant 1 til 4» uavhengig av den rekkefølgen som intervjuene ble gjennomført.

Intervjuene har foregått i februar og mars 2022. Utdanningene og erfaringene er forskjellige, men alle har jobbet i skolen i mer enn elleve år. Intervjudeltakerne har alle hatt elever med ADHD og jobber med tilpasninger i skolehverdagen for disse elevene. I denne delen vil vi presentere resultatene fra våre kvalitative intervjuer. Denne oppgaven tar, som tidligere nevnt, ikke for seg fagspesifikke tilpasninger, og resultatene tar derfor sikte på tilpasninger rettet mot sosial kompetanse, relasjoner og klasseledelse. Problemstillingen i denne oppgaven er: *«Hvordan kan lærere tilpasse opplæringen for elever med ADHD i skolen?»*.

Intervjuguiden har fem deler med totalt 19 spørsmål som vil gi innblikk i deltakernes meninger og perspektiver på tilpasninger for elever med ADHD, og en avslutning der deltakerne kunne komme med innspill som var relevante. Imidlertid er det ett spørsmål som ikke i noen særlig grad er belyst og drøftet av informantene. Dette gjelder spørsmålet knyttet til utvikling av ADHD hos elever fra 5. – 7. trinn. Vi antar at noe av grunnen for dette er at spørsmålet er vanskelig å besvare for informantene fordi vi ikke i stor nok grad tydeliggjør hvilke kriterier for utviklingen hos eleven. Vi kunne med fordel nevnt for informantene at utviklingen handlet om elevens sosialkompetanse og relasjon til læreren.

De fem delene er:

1. Bakgrunn og utdanning
2. Lærerens/pedagogens opplevelser av elever med ADHD
3. Tilpasninger
4. Relasjoner og sosial kompetanse
5. Avslutning

4.1 ADHD

Det første vi kartla var informantenes erfaring og utdanning. Når vi stiller spørsmålet om hvor mye erfaring informantene har med elever med ADHD er de enige at de har i hvert fall en elev i hver klasse.

Informant 2: «Det er vanligvis 1-2 elever per kull ...»

Informant 3: «... i hver gruppe har det vært en eller flere med ADHD problematikk.»

Intervjudeltakerne er enige i at ADHD hos elever er et vanlig fenomen i skolen og er en relevant problemstilling for lærere. Videre tar informantene opp hva de ofte forbinder med ADHD hos elever og hvilke individuelle utfordringer lærerne mener elevene har. Noen elever sliter med konsentrasjonen uten å ha negativ atferd, mens andre kan ha negativ atferd og samtidig klare å konsentrere seg. Informant 2 og 3 sier:

Informant 2: «Det er jo individuelt hva eleven strever med.»

Informant 3: «Fryktelig forskjellige fra unge til unge, ...»

Informantene ser store individuelle forskjeller blant elever med ADHD og disse forskjellene gjør det vanskelig å si noe felles om denne elevgruppen, og at det av den grunn må tilpasses individuelt for hver enkelt elev. Allerede tidlig i intervjuet merker vi at informantene har mye erfaring med elever med ADHD og innehar profesjonsrettet kunnskap for oppgavens problemstilling. Det er tydelig at dette er en vanlig og kjent problemstilling for informantene. Informantene har derfor erfart effekten av ulike tilpasninger for elever med ADHD.

4.2 Tilpasset opplæring

I intervjuet spurte vi informantene om de anvendte noen tiltak og hadde noen virkemidler til hvordan læreren kan tilpasse undervisningen for elever med ADHD. Da nevner en av informantene at det kan være hensiktsmessig at elevene har muligheten til å ta noen ekstra pauser. Informantene nevner da spesielt at elever med ADHD ofte får lov til å ta flere «dopaus»». At disse elevene får ta flere «dopaus» mener informantene skjermer elever med ADHD da ikke medelevene stiller spørsmål ved at eleven forlater klasserommet. En informant nevner at en «dopaus» for en elev med ADHD ikke nødvendigvis trenger å bare være en luftetur, men også en mulighet til å gjøre andre nyttige oppgaver utenfor klasserommet. Avtalene må oppleves positive for eleven for at det skal ha effekt.

Informant 1: «Får andre arbeidsoppgaver på skolen, rett og slett få en pause fra klasserommet, vanne blomster, koste gangen ...»

Videre nevner flere av informantene at det kan være hensiktsmessig å la eleven ha noe å fikle med i timen som kan dempe uro, og for at eleven skal få hjelp til å regulere sin egen atferd.

Informant 1: «Noe å bruke henda til, er litt taktilt, noe å fikle med som ikke lager lyd.»

Informant 2: «...kan ta med meg små ting sin de kan fikle med og det er ofte reguleringsstøttende.»

En informant nevner også at elever med ADHD som får med seg noe å fikle med inn i timen ikke er uten utfordringer. Dette kan føre til at de andre elevene blir forstyrret og mister fokus, og som igjen kan føre til at det blir uro, men at det likevel er nyttig for elevene å ha noe å fikle med. Med dette tolker vi at informanten mener at uroen som kan forekomme av at en elev fikler med noe likevel er mindre skadelig for læringsmiljøet enn en urolig elev. Dette betyr derimot ikke at noe å fikle med fungerer for alle elever med ADHD.

4.2.1 Forutsigbarhet og struktur

Alle informantene nevner også at struktur og forutsigbarhet er veldig viktig for elever med ADHD. Spesielt viktig er det å sørge for at de får med seg beskjeder.

Informant 1: «...tydelige beskjeder, vet hva vi skal gjøre den timen. Forklare hva ting går ut på og at beskjeder er forstått. Trygt og forutsigbart, det tenker jeg spesielt.»

*Informant 3: «Man må ha en struktur på timen og det for hele klassen også.»
«Du må ha struktur, jeg har dagsplan der det står hvilke oppgaver vi skal gjøre for i dag.»*

Informantene er enige om at struktur og forutsigbarhet er viktig for elever med ADHD. De nevner at det er viktig at eleven vet hva som skal foregå i løpet av dagen, og at det kan være nyttig å for eksempel ha en dagsplan som visuell støtte. Denne bør vises ved oppstart av dagen og resten av dagen. Dersom det skal skje noe utenom det vanlige, er det også viktig at eleven er informert om dette. Elever med ADHD trenger også påminnelser da de har vanskeligheter for å få med seg beskjeder, samt at eleven har forstått de beskjedene som blir gitt. Struktur kan gi elever med ADHD trygghet på skolen ved at de kan forutse hvordan skoledagen kommer til å se ut og at de kan forberede seg på endringer i timeplanen. Eksempler på slike endringer kan være idrettsdager, forestillinger, bytte mellom fag og tverrfaglige opplegg der strukturen i klasserommet løses opp.

4.2.2 Samarbeid skole-hjem

Informantene forteller også om hvordan de samarbeider med hjemmet, og at de fleste foreldrene er villige til å samarbeide med skolen.

Informant 1: «Hvis jeg opplever at det er en vanskelig situasjon på skolen spør jeg om hjemmesituasjonen om det er god periode eller dårlig periode...»

Informant 4: «Kjempeviktig med tilbakemeldinger, at foreldrene kommer og informerer om forandringer hjemme eller medisiner for eksempel.

Informantene forteller at de vurderer hva de forteller hjemmet, og viser stor forståelse og omtanke for hjemmesituasjonen. Informantene er klare over at det for noen elever med ADHD krever mye å være på skolen, samtidig som at foresatte kan ha større utfordringer enn normalt i hjemmet. Informantene mener at å fortelle om alt som skjer på skolen er en unødvendig belastning. Fokuset er heller på positive og negative endringer de oppdager i skolehverdagen. Informantene er bekymret for skolens stilling i hjemmet og at skolen skal bli negativt omtalt hjemme. En av bekymringene er at dette kan ødelegge for samarbeidet med foresatte på lang sikt. Det er ifølge en av informantene bedre med mindre kontakt med foresatte dersom kontakten i hovedsak blir om negative hendelser.

Informant 1: «I de tilfellene hvor det er negativ atferd, forteller barna lite om det hjemme, og foreldrene har godt av å vite hva som skjer, men ikke hele tida. Skolen kan få et negativt fokus, hvis det bare er negativt kontakt.»

Informant 3 nevner at dersom det dreier seg om konflikter av mindre betydning, kan dette bli tatt hånd om på skolen uten at hjemmet trenger å bli kontaktet. Samarbeidet er sett på som viktig og positivt, og det er en mulighet for å forstå eleven bedre.

Informantene samarbeider også med annet pedagogisk personal på skolen og deler sine erfaringer og tips til tilpasninger for elever med ADHD.

Informant 1: «Det blir fort en samtale i pausene om hva som funker og ikke funker, tips og råd og det er viktig at man gjør det så likt som mulig.»

Informant 4: «Erfaringsutveksling med andre lærere, spørre andre: «Hva gjør du i den klassen, hvordan gjør du det?»»

Det kommer fram av resultatene at informantene har en kultur for å kunne spørre om hjelp og drøfte utfordringer på skolen. De er opptatte av å behandle eleven så likt som mulig selv om en annen lærer underviser klassen. Det er likevel ikke noe fast samarbeid, men mer etter behov og tilfeldig hvor mye og hvor ofte de drøfter tilpasninger i fellesskap. Informantene

vektlegger at samarbeidet handler om å tilpasse på en slik måte at hverdagen blir best mulig for eleven.

4.3 Relasjoner

Vi har valgt å legge vekt på utvikling av relasjonskompetanse hos elevgruppen, som er utdypet mer under kapittel 2.4. Alle informantene tar opp viktigheten av relasjonsarbeid med elever med ADHD. Relasjonsarbeidet informantene nevner er ikke spesifikt for elever med ADHD, men mer på generell basis. Det nevnes derimot at relasjon er spesielt viktig for elever med ADHD, og at tiltakene for å oppnå positive lærer-elev-relasjoner ikke er annerledes enn for resten av klassen. I det neste spørsmålet, har vi lagt til en forutsetning om at det er viktig å ha gode relasjoner til elever med ADHD. Informant 1 svarer slik:

«Relasjonen blir ekstra viktig, i hvert fall med de (elever med ADHD) og jeg opplever at det er ekstra viktig for de er ekstra oppsøkende. Behov for relasjon, i hvert fall de jeg har erfaring med, når faget er vanskelig er det viktig at andre ting er ålreit.»

Flere spørsmål knyttet til atferd blir tatt opp litt senere i intervjuet. Alle informantene mener at utviklingen av positive sosiale relasjoner mellom elev-elev og elev-lærer er sentralt.

4.3.1 Hvordan oppnå positive lærer-elev-relasjoner

Videre forteller også informantene hva som er viktig for å oppnå positive lærer-elev-relasjoner og hvordan man kan oppnå slike relasjoner. Informantene nevner noen eksempler på det de gjør i møte med elever med ADHD. Informant 4 nevner at det er viktig å finne fellesinteresser med elevene, og at det i tillegg er viktig å engasjere seg, vise at man bryr seg og har klare forventninger.

Informant 2 ser på relasjonsarbeid som å skape trygghet og invitere seg inn i elevens verden. Videre sier informant 2 at det viktig at læreren er nysgjerrig på eleven og viser interesse for

noe eleven ønsker å fortelle om. Dette kan være spørsmål som omhandler for eksempel familie, fritidsaktiviteter eller noe eleven gleder seg til.

*«Spørre om familie og være nysgjerrig, vise at man liker den andre.» og
«(Læreren) Må gjerne gjøre seg dummere «Du må hjelpe meg», gi
mestringsfølelse, høre at noen trenger meg, dette var det jeg som kunne fikse,
læreren trengte hjelp av meg.»*

Informant 1 og 3 nevner også sammenhengen mellom relasjon og trygghet, samt at det er viktig at læreren viser at han eller hun bryr seg om eleven:

*«Man kan ha både relasjonen og grenser, har noe med trygghet å gjøre, har
opplevd at jeg har veldig god relasjon, men med mange spesial tilpasninger og
rammene ikke er trygge.»*

*«Det er veldig viktig med positive relasjon, positivt kroppsspråk, og rutinene må
være like, så det blir trygt for de.»*

Informantene nevner flere eksempler på hva som er viktig for å oppnå positive lærer-elev-relasjoner. Tiltakene er forebyggende og relasjonsbyggende. Her legger informantene vekt på at det er viktig å være imøtekommende med eleven, samt være spørrende og interessert i hvordan eleven har det.

*Informant 4: «... å stryke de litt på ryggen, ha litt kroppskontakt, prate rolige til
de, ikke bli sinna på uønsket atferd.», «... Det å være imøtekommende, blid...»,
«Håndhilse eller si hei...» «Vise mere varme».*

4.3.2 Positive tilbakemeldinger

Informantene nevner spesielt én ting som er ekstra viktig for relasjonsbygging med ADHD-elever. Nemlig viktigheten av å gi positive tilbakemeldinger, ofte og systematisk, i det daglige.

Informant 1: «Ekstra viktig, «arrestere» de i å gjøre noe positivt, være ekstra årvåken når det er noe bra, men må ikke være for synlig, må komme naturlig.

Informant 4: «...når det er uro i klassen, prøver å skryte av god atferd. Å være veldig på når de gjør noe bra.» «Overse negativ atferd».

Kort oppsummert er informantene samstemte i at relasjonsbygging er viktig i arbeidet med elever med ADHD og at det er nødvendig med mange positive tilbakemeldinger for å oppnå ønsket atferd. Informantene legger vekt på at tilbakemeldinger på ønsket atferd har større effekt på elevenes atferd enn å korrigere uønsket atferd.

4.3.3 Negative relasjoner og «Banking time»

Når vi kom inn på hvordan relasjonene kan forbedres, hadde informant 1 og 4 dette å si:

«Banking time»: for å gi eleven mestring så gjør andre ting, gjøre noe utenom skoleting»

«Banking time», får den «Banking tiden» som gjør at man får flere positive interaksjoner, holder seg på plussida, det er viktig.»

Ifølge informantene handler «Banking time» i hovedsak om å gjøre noe annet enn skoleoppgaver med elevene som de synes er gøy, og få flere positive interaksjoner med disse elevene.

Informant 4 beskrev videre:

«Fysiske, praktiske (aktiviteter) for å føle mestring og få en god relasjon.

Informanten mener at det ikke bare er nok å være sammen, men at det må være noe positivt i det eleven og læreren gjør sammen. Samtalene og aktivitetene bør gi eleven en positiv opplevelse. Informant 2 påpeker hvor viktig det er å ha et bevisst forhold til hvor ofte læreren har en positiv eller negativ interaksjon med elevene. Læreren bør passe på å ha mange samtaler med eleven slik at eleven ikke alltid forbinder samtaler med korrigeringer. Disse informantene brukte «Banking time» som metode for å bygge opp en god relasjon med elevene sine, også for elever som ikke har ADHD.

4.4 Tilpasninger knyttet til elevens sosialkompetanse

Informantene ser på sosial kompetanse som en viktig del av tilpasningene for elever med ADHD og at det er viktig å utvikle denne kompetansen for hele klassen. Elevene må lære seg å bli tolerante. Dette handler ikke kun om at eleven med ADHD skal tollere andre, men at resten klassen også skal ha en toleranse og forståelse for hvorfor elever med ADHD handler som de gjør.

Informant 1: «Noen vil slite med det sosiale.»

Informantene bruker utviklingen av sosial kompetanse som et virkemiddel til å inkludere elever med ADHD i klassen. Dette gjennom å både utvikle kompetansen til elever med ADHD, men også øke klassen sin toleranse for annerledes atferd. Informantene ser det som en styrke at elevene blir kjent med og må samarbeide med mennesker som er annerledes enn dem selv. De lærer seg at alle er ulike, og at de må ta hensyn til hverandre og tåle litt forskjellsbehandling.

Informant 3: «De blir en sammensveiset gjeng, de er veldig empatiske for de elevene som strever. ... i stedet for å gå inn i konflikter trekker de seg heller mer vekk.»

Informantene mener de får gode resultater av å jobbe med sosial kompetansen i hele klassen. Når vi spør om eksempler på hva de jobber med, sier de blant annet noe om følelseshåndtering:

Informant 2: «Første jeg ville gjort: Å sette ord på følelsene, spurt «Ble dette litt dumt?» Jobbe med å forstå følelser. Hjelp til å regulere, hvordan skal jeg komme meg fra å være sint til å bli bedre?»

Informant 1: «... egentlig bryr de seg veldig og tar vare på de rundt, men er raske til å utagere og blir sinte.»

Informantene er enige i at elever med ADHD må forsvares av læreren og at klassens bilde av elever med ADHD må bygges positivt i klasserommet. Læreren må fortelle både elever med ADHD og resten av klassen hvordan de skal reagere og lære de hensiktsmessige reaksjoner på negativ atferd. De ser informantene forbedringer av klassemiljøet som inkluderer også elever med ADHD. De er også opptatt av å hjelpe elever med ADHD og sette ord på hva de føler for å kunne beskrive konfliktene de ofte havner i. Dette vil ifølge informantene støtte elever med ADHD til å kunne forklare til medelever hvorfor de reagerte med uønsket atferd slik de gjorde. Det er viktig at klassen får kjennskap til hvilke behov den enkelte ADHD-elev kan ha. Dette kan styrke elever med ADHD sine relasjoner til andre elever.

4.4.1 Negativ atferd

Når vi spør informantene om hvilken type atferd de ser på som negativ hos elever med ADHD, er de samstemte på det de svarer:

Informant 4: «Det må jo være; uro i klassen, ukonsentrert, kommer ofte opp i problemer sosialt, litt mye fysisk kontakt med andre elever.»

Informantene utdyper videre:

Informant 1: «Forstyrrelser i timen, som jo kan være forstyrrende for læringsmiljøet, språkbruk eller slå og sparke. Vandring i klasserommet.»

Informant 3: «Noen har negativt språk i forhold til de andre elevene. Dulter bort i andre, ...så lenge det går utover andre er det negativt.»

Informantene forteller her om negativ atferd hos elevene som forstyrrer undervisningen. Informantene måler atferden til ADHD-elever etter hva de synes er generell negativ atferd for alle elever. Informantene sier videre at det er individuelt hvor ofte den negative atferden oppstår hos elever med ADHD, men at de aller fleste viser negativ atferd opptil flere ganger daglig.

Informant 1 nevner at det ikke nødvendigvis er alle elever med ADHD som viser negativ atferd og at dette er veldig individuelt. Informanten sikter til ulike erfaringer der noen elever med ADHD viser negativ atferd nesten hver dag, mens andre sjeldent viser negativ atferd. Intervjuene kom videre inn på hva informantene gjør når de må stoppe negativ atferd.

Informant 2, 3 og 4 sier:

«Litt ulikt, men påpeker, mild negativ konsekvens, irettesetting.»

«Hvis man går gjennom gangene og dulter borti må de få en konsekvens, men ikke for streng, men på en rask og grei måte. De må bli korrigert.»

«Roe de ned og ikke fyre seg opp, unngå at de skal forsvare seg.»

Informantene mener det er viktig at en selv ikke blir aggressiv eller på en annen måte har en oppførsel som kan bidra til at eleven kan gå i konflikt med læreren sin. Her påpeker informantene viktigheten av at læreren er profesjonell og ikke mister kontroll over egne følelser, samt reagerer på en negativ måte som kan gi eleven en grunn til å vise aggresjon mot læreren sin.

Informant 4: «... å ha en rolig holdning selv om man egentlig er fly forbanna for at de har gjort det. Det er det beste, å være rolig»

Informantene tar videre opp regulering og hvor vanskelig det kan være for elever og lærere i krevende situasjoner:

Informant 2: «Det er viktigere å regulere ned, puste ut. Ikke gå inn og bare hjelpe, men støtte reguleringa i stedet.»

Informant 4: «Noen er litt sånn at de kan roe seg ned med en gang mens andre må blåse litt ut og heller snakke når de er rolige. Det er litt forskjellig.»

Informantene tar opp et interessant poeng som er sentralt for elever med ADHD, som er manglende selvregulering. Informantene mener at elever med ADHD må støttes og behandles på en annerledes måte enn andre elever siden svak selvregulering ofte er årsaken til den negative atferden.

Informant 2 ser også negativ atferd i perspektiv etter hendelsen:

«... jeg tror at barn med ADHD og skjønner at det var dumt etterpå, men ikke når de står i det.»

Dette er en del av manglende impuls kontroll hos elever med ADHD. Når eleven er i konflikt evner ikke eleven å tenke over konsekvenser av sine handlinger, og at eleven ikke forstår selv hva han eller hun har gjort før i ettertid.

4.4.2 Positiv atferd

Selv om det blir mye snakk om hva som er negativ atferd, nevner alle informantene at elever med ADHD også viser positiv atferd daglig.

Informant 1: «Det å være omsorgsfull er positivt, en med ADHD har mye av det (omsorg) og spør hvis det er noe «Hvordan går det?» og er interessert i svaret også.»

Informant 4: «Daglig, vil jeg si (positiv atferd)»

Informantene opplever at elever med ADHD har mye omsorg for andre, og i noen tilfeller mer enn andre elever. Informantene ønsker at elever med ADHD får vist denne siden av seg selv mot medelever også. Dette kan for eksempel være at en elev med ADHD får et «ja» dersom han eller hun spør om å følge en medelev.

4.5 Klasseledelse

Når vi stiller spørsmålet: «Hvilken type klasseledelse synes du fungerer godt i en klasse med ADHD-elever?» uttrykker flere av informantene at strukturen i klasserommet, og hvor elevene er plassert, er viktig.

Informant 3: «Jeg plasserer de gjerne helt bak i et hjørne og da har de full oversikt, da har de full kontroll på hva som skjer og det er ofte lurt».
«Viktig at de har elever som er rolige rundt og demper de litt.»
«Jeg må ha oversikten slik at jeg ikke går glipp av noe.»

Informant 4: «I klasserommet kan du hele tida gå bort til deres område og se de.»
«Noen ganger holder blikket med å gi en beskjed.»

Det som gjentas hos informantene er at elever med ADHD bør sitte langt bak i klasserommet slik at de har kontroll på det som skjer rundt seg, samtidig som det er enklere for dem å holde konsentrasjonen. Ved å plassere de lenger bak i klasserommet blir de skjermet fra at de andre elevene ser på dem. Læreren bør enkelt kunne bevege seg rundt i klasserommet, og man bør tenke igjennom hvilke elever med ADHD sitter ved siden av. Ved å bevege seg rundt i klasserommet påpeker informantene at det blir enklere å korrigere uønsket atferd litt mer diskret. Informant 1 nevner også at det kan være hensiktsmessig for noen å jobbe i mindre grupper:

«Elevene har uttrykt selv, at å jobbe på mindre gruppe, har de behov for. Er fort det kommer som ønske, da noen av elevene konsentrerer seg bedre på mindre grupper.»

I mindre grupper opplever informantene at det er lettere for eleven å arbeide med oppgaver på et høyere nivå og få mestringfølelse. Informantene har også meninger om hva de personlig kan gjøre for å skape et godt læringsmiljø.

Informant 2: «Være varm og vennlig, men tydelig- trenger tydelige beskjeder.»

Informant 4: «Å ha en rolig stemme i klasserommet, å se på det positive, være nærme eleven, å ikke fokusere på det negative er med på å gjøre det lettere.»

Informantene er enige om at læreren må være tydelig og konsekvent for å være en god klasseleder, samtidig som at læreren også skal være vennlig i interaksjonen med elevene. Dette oppnår informantene ved å blant annet fokusere på sitt eget kroppsspråk og å oppføre

seg slik de ønsker at elevene selv skal oppføre seg. Regler og konsekvenser skal opprettholdes, men på en vennlig måte.

Intervjudeltakerne hadde også meninger om hvordan regler skal håndheves for elever med ADHD og samarbeid med kollegaer og ansatte.

Informant 3: «Vi snakker om at det er like regler, alle lærere på trinnet skal jobbe for at det blir likt.»

Lærerne må ha en felles forståelse av hvilke regler som gjelder og hvordan de skal håndheves. Det også er viktig at elevene er klar over hvilke regler som gjelder, samt konsekvensene av disse. Dette er ifølge informantene med på å skape trygghet og forutsigbarhet for elevene.

Informant 1: «Klare og tydelige klasseregler.»

Informant 3: «Veldig viktig for elever med ADHD at de vet konsekvenser, hvis det er slikt at den læreren er sånn og den sånn blir de usikre med en gang.»

Informantene er opptatt av at regler skal være godt forklart til eleven og at konsekvensene er fortalt og forstått. Dersom reglene er utydelige, kan elevene bli usikre og teste ut grenser. Når vi spør en av informantene hvordan man kan få elever med ADHD til å følge de gitte reglene sier informant 3:

«Belønningssystemer, klistremerker, forskjellige, gjerne små, symbolske.»

«...den positive belønning trenger ikke være stor for å føles god.»

«Jeg må variere belønning ofte, de mister nyhetsinteressen raskt.»

Når eleven har negativ atferd tenker også informantene over hvordan de håndhever reglene.

Informant 3: «Konsekvensen ved større ting er at de må ut (av klasserommet), men det jeg opplever er at hvis man starter et stort nettverk med å ringe hjem og lignende blir det ikke bedre.»

Informantene mener det er viktig å opprettholde reglene, men ser an situasjonen i forhold til hvilke konsekvenser som bør håndheves. Regelbruddets alvorlighetsgrad bør legges til grunn for hvordan konsekvensen blir. Det betyr at dersom læreren velger å ta kontakt med hjemmet for mindre alvorlige regelbrudd, vil denne konsekvensen til slutt miste sin virkning dersom den blir tatt i bruk for ofte. Informant 3 sier at konsekvensen bør komme raskt etter regelbruddet, gjerne samme dag da elevene ofte er ferdige med saken når det har gått litt tid.

4.6 Oppsummering av resultater

Informantene i våre intervjuer har god erfaring med elever med ADHD, og legger til slutt til noen kommentar de mener burde komme med i oppgaven vår for å forstå hvordan de jobber med elever som har ADHD.

«... å tilpasse for ADHD er ingen stereotype, ingen fellesløsning.»

«Det er kjempeinteressant, å ha noen slike utfordringer i hverdagen bare man føler man kan overleve.»

Det kommer frem av intervjuene at informantene bruker varierte pedagogiske metoder for å tilpasse opplæringen for elever med ADHD, selv om de også påpeker at hver elev har individuelle behov for tilpasninger. Tilpassingene blir prøvd ut og vurdert om de fungerer ved prøving og feiling. Informantene legger særlig vekt på at det kan være en egnet tilpasning for elever med ADHD å ta pauser utenfor klasserommet. Videre er de opptatt av viktigheten av struktur og forutsigbarhet for elevene, og at det er et tett samarbeid med hjemmet i forhold til tilpasninger. Utvikling av relasjoner og sosial kompetanse er også forhold informantene vektlegger. I tillegg mener informantene at positiv feedback fungerer godt for å redusere negativ atferd hos ADHD-elever.

Problemstillingen i denne oppgaven er som sagt *«Hvordan kan lærere tilpasse opplæringen for elever med ADHD i skolen?»*.

I diskusjonen, i kapittel 5, vil vi drøfte resultatene opp mot teorien som er redegjort for i kapittel 2.

Kapittel 5 - Diskusjon

I dette kapittelet vil vi drøfte teorien med våre funn fra resultatdelen. Vi har delt dette kapittelet i syv deler som vil omhandle ulike tilpasninger for elever med ADHD. Etter hvert delkapittel vil vi foreslå pedagogiske tilpasninger for elever med ADHD i skolen knyttet opp mot sosial kompetanse, relasjoner og klasseledelse.

5.1 ADHD – Et vanlig fenomen i skolen

Da vi stilte informantene spørsmålet om hvor mye erfaring de har med ADHD-elever, var dette et spørsmål som ikke var lett for informantene å svare på. Hva informantene legger i begrepet erfaring kan variere fra informant til informant, og dette spørsmålet kan derfor være en svakhet ved reliabiliteten i oppgaven da i ikke nødvendigvis fikk den informasjonen vi ønsket å innhente. Informantene svarer likevel på spørsmålet at de opplever at det er én eller flere elever med ADHD i hver klasse. Dette samsvarer med Helsenorge (2020) sin statistikk om at 3-5 prosent av barn og unge under 18 år får diagnosen ADHD og Bru et al. (2018, s. 176) sitt utsagn om at det statistisk sett finnes en elev med ADHD i hver klasse. Det er vanlig å møte elever med en ADHD-diagnose i skolen, og det er derfor et relevant tema for lærere å kunne noe om. Dette sier oss ikke noe mer om pedagogenes erfaring utenom at de har arbeidet med elever med ADHD. Det sier likevel ikke hvor mange eller hvor stort behov de ulike elevene har hatt for tilpasninger. Her vil vi tilføye at lærerne ikke definerte spesifikt begrepet likhetstrekk, men i spørsmålstillingen fokuserte vi på atferd hos elevene. Begrepet likhetstrekk kan gi ulike tolkningsmuligheter innenfor utviklingen av sosialkompetanse, emosjonell utvikling og skolefaglige ferdigheter.

Informantene er opptatt av å meddele at det ikke finnes noen fasit for hva en elev strever med, og at det finnes forskjeller mellom alle elever, ikke bare mellom de elevene som har ADHD. Da vi spurte informantene om likhetstrekk hos elever med ADHD i forhold til atferd trakk de fram at de kunne fremstå likt, men at de pedagogiske tiltakene med stor fordel kunne være forskjellige. Her mener vi at informantene gir uttrykk for at det er mindre variasjoner i symptomer knyttet til ADHD-diagnosen, men elevens ønsker og behov må være individuelt tilpasset. Vi mener at dette er et viktig poeng å ta med seg i arbeidet med tilpasninger for

elever med ADHD. Vi kan ikke forvente at én tilpasning som har fungert for én elev vil fungere hensiktsmessig for neste elev vi skal tilpasse for. Det kan likevel være utfordrende for læreren å tilpasse opplæringen likt for alle.

5.2 Tilpasninger og tiltak

Lærere har gjennom Opplæringslova (1998, § 1-3) og stortingsmelding (NOU 2009:18) en plikt til å tilpasse undervisningen for hver enkelt elev. Elever skal oppleve at de mester skolen og har relasjoner til medelever og lærere som skal føles meningsfulle for eleven. Denne oppgaven har tidligere drøftet informantenes og teoriens syn på ADHD, relasjonsbygging, sosialkompetanse, og klasseledelse. I dette delkapittelet vil vi drøfte noen aspekter som er viktige for å skape en god skolehverdag og læring hos elever med ADHD. Vi har delt kapittel 5.2 i seks deler vi ser på som utfordrende i arbeidet med å finne gode tilpasninger for elevene med ADHD i skolen. Elevens medvirkning er sentralt og det er viktig for informantene at eleven selv opplever tilpasningene som hensiktsmessige og at de ønsker tilpasningene. Dette er avtaler mellom læreren og eleven for å finne noen tilpasninger som kan støtte egenreguleringen til eleven. Informantene og tidligere drøftet teori er for det meste samstemte i hvilke tiltak som er mulige alternativer. Det virker som om informantene finner tiltak for elever ved en noe tilfeldig utprøvningsmetode og presiserer at tiltakene er individuelle og ikke overførbare. Dette samsvarer med forskning på feltet som Sanne & Flaten (2012) og Johannessen et al. (2020, s. 118) har gjort. Forskningen sier at elever med ADHD trenger selvregulerende støtte. Dette kan være stressball, «fiklerier» og mulighet for eleven til å forlate klasserommet, eller at læreren legger opp til læringsaktiviteter som kan dempe elevens symptomer. De pedagogiske tiltakene må gjøres etter rammene i klasserommet og etter lærerens beste forståelse av behovene til eleven.

5.2.1 Hvordan tilpasse for hyperaktivitet

Elever med ADHD som har symptomer for hyperaktivitet har utfordringer med å sitte stille i løpet av en lang skoledag. En informant forteller at de pleier å la elever med ADHD ta så mange dopauser eleven ønsker. Dette er en avtale mellom læreren og eleven, basert på tillitt. Gjennom å kunne gå på do eller forlate klasserommet får eleven også mulighet til å ta en

pause fra skolehverdagen og få beveget seg. Informanten prøver å legge til rette med ekstra oppgaver utenfor klasserommet som å vanne blomster eller sope på skoleområdet. Dette samsvarer med hva Bru et al. (2018, s. 189) anbefaler med å gi eleven mulighet til å bevege seg og å bruke sin fysiske energi. En svakhet hos informantene med deres tiltak er at de virker mer individrettet og ifølge Johannessen et al. (2020, s. 118.) bør det fokuseres mer på fysisk aktivitet i læringsaktivitetene i plenum. Det kan derfor være et godt pedagogisk grep og bevisst vurdere hvordan fysiske øvelser kan integreres i undervisningen i en enda større grad enn det vi opplever at informantene gjør. Vi kunne på bakgrunn av teorien for eksempel lagt til rette for at hele klassen fikk en belønning etter en god arbeidsøkt, med for eksempel en dans i klasserommet eller en fysisk læringsaktivitet med hele klassen.

5.2.2 Hvordan tilpasse for impulsivitet

På skolen er det ikke nødvendigvis positivt å være impulsiv. Å vente på tur og være rolige er noe barn lærer fra de starter i barnehage og skole. Dette er handlinger som er ekstra vanskelig for elever med ADHD på grunn av manglende impuls kontroll. Derfor vil det, etter vår mening, bli definert som negativ atferd i mange klasser når elever med ADHD viser impulsivitet. Dette er synd og stigmatiserende fordi dårlig impuls kontroll er noe mange forbinder med ADHD. Som informantene også har sagt, er det tvilsomt om elever med ADHD kan stoppe seg selv når de handler impulsivt. Informantene og Sanne & Flaten (2012) påpeker at elever med ADHD må få en større toleranse for atferd som kan forstyrre i klasserommet. Informantene kommer også med flere erfaringer på at å stryke eleven på ryggen og positiv kroppskontakt, som en forsiktig hånd på skulderen, kan være effektivt for at eleven skal støttes til å regulere seg ned til et roligere nivå. Dette er i kontrast til å korrigere verbalt på avstand. Det er viktig at læreren forstår behovet til eleven, og eleven vil i en slik situasjon trenge støtte til selvregulering. Det er også gjennom å forstå eleven at læreren kan stoppe impulsivitet som utvikler seg til negativ atferd. Elever med ADHD har en større tendens til å havne i konflikter, noe som informantene også bekrefter. Vi videre i kapittel 5.4 drøfte hvordan læreren kan forebygge og dempe negativ atferd.

5.2.3 Hvordan tilpasse for uoppmerksomhet

Et problem for noen elever med ADHD er at de registrerer alt som skjer rundt seg uten å skille mellom viktige og uviktige impulser. Dette betyr at læreren må skjerme elever med ADHD for uønskete impulser, som for eksempel gjennom arbeidsro i klasserommet. Som informantene påpeker; vi som lærere må aldri ta for gitt at, spesielt elever med ADHD, får med seg beskjeder, vet hva som skjer og hva som skal skje på skolen. Bru et al. (2018, s. 190) sier videre at informasjonen bør deles opp og gis etter behov. Dette betyr at elever med ADHD kan ha nytte av å få et mindre antall oppgaver eller instruksjoner, og gjøre seg ferdig før de går videre og får flere instruksjoner. Det bør også unngås å prøve å gi beskjeder når eleven ikke har oppmerksomheten mot læreren. Informantene forteller at ADHD-elever ofte ikke får med seg noe dersom de ikke fokuserer på læreren når beskjeden gis. Johannessen et al. (2020, s. 133) sier at elever med ADHD har nytte av å få beskjeder skriftlig og muntlig så ofte som mulig. Dette kan være et pedagogisk tiltak som kan gjøres for enkelte elever ved å forberede en oversiktlig instruks, som for eksempel en dagsplan med flere punkter. Med uoppmerksomhet bør læreren kontrollere hva eleven har forstått. Rønhovde (2018, s. 124) mener at elever må få hjelpemidler til å holde konsentrasjonen, og det er derfor betydningsfullt at oppgavene oppleves motiverende slik at eleven kan jobbe selvstendig, eller så må læreren motivere eleven selv. I mindre grupper kan læreren støtte eleven med å holde oppmerksomheten fokusert på læringsaktivitetene. Informantene jobber også slik; oppgaver med et høyere faglig nivå blir gitt på mindre grupper, mens elever med ADHD kan få oppgaver de mester bedre i ordinær klasseromundervisning. Vi tolker derfor videre på grunnlag av informantenes erfaringer og Rønhovdes (2018) forskning at elever med ADHD må få føle mestring når de skal jobbe selvstendig for å støtte oppmerksomheten og konsentrasjonen. I mindre grupper, eller når læreren har mer tid, kan eleven i større grad utfordres faglig fordi læreren lettere kan støtte eleven og fange oppmerksomheten på nytt ved å hjelpe eleven i gang eller veilede.

5.2.4 Hvordan tilpasse for forutsigbarhet og struktur

Informantene mener at forutsigbarhet skaper trygghet, og for å gi eleven forutsigbarhet må skolehverdagen være strukturert. Faste rutiner og rammer gjør skolehverdagen forutsigbar

(Barkley, 2008). Eleven skal helst kunne vite hvordan dagen blir, om ikke på forhånd, så bør det bli informert om ved oppstart. Bru et al. (2018, s. 191) sier at elever bør vite hva som skal skje, hvordan de skal jobbe og eventuelt med hvem. Spesielt elever med ADHD kan reagere negativt på å ikke vite eller føle seg uforberedt. Hvordan læreren informerer om dagen er interessant, mener vi. Vi vil påpeke at forutsigbarhet og struktur ikke bare er gunstig for ADHD-elever, men også for hele klassen. En pedagogisk metode både informantene og teorien har tatt for seg er dagsplaner. Gjennom en god dagsplan får hele klassen nødvendig informasjon om dagen, og kan være en god metode for å gi elever med ADHD forutsigbarhet uten at det tar for lang tid.

Bru et al. (2018, s. 191) tar videre opp at elever med ADHD må ha ekstra hjelp til å lære seg strategier for å mestre skolehverdagen. Selv om læreren informerer godt gjennom en dagsplan, må elever med ADHD ha mye oppfølging for at de skal være forberedt for dagen. Informantene tar også opp utfordringene med å informere elever med ADHD. Ofte må de ha beskjeder mange ganger, og at beskjedene i tillegg er grundig forklart. Læreren bør komme innom elever med ADHD så fort de kan etter beskjeden er gitt for å kontrollere at den er forstått. Dette kan skje mens elevene henter fram nødvendig utstyr. Vi tenker at det er muligheter for å begynne med positiv forsterking allerede her. Ved å si «Snart skal vi det, og det greier du!» støtter læreren elevens motivasjon. I tillegg får eleven også mulighet til å spørre om uklarheter, læreren kan sjekke om beskjeder er forstått og om eleven har fått forutsigbarheten læreren ønsker å skape. For oss betyr å tilpasse for struktur og forutsigbarhet at man er godt forberedt og skaper muligheter for å få litt ekstra tid med ADHD-elever. Da får vi forhørt oss om alt er forstått og bygger de positivt opp før læringsaktivitetene.

5.2.5 Hvordan samarbeide med hjemmet for å tilpasse for eleven

Et samarbeid mellom alle som kjenner eleven med ADHD er nødvendig for å kunne gi tilpasninger som er hensiktsmessige for eleven (Bru et al., 2018, s. 192). Foresatte kjenner barna sine best og har mye erfaring fra barnets tidligere skolegang og lærere. Informantene mener det er viktig å forstå hvordan eleven har det hjemme for å se hele eleven. Det vil si at livet til eleven utenfor skolen også påvirker elevens skolehverdag, noe som en bør være bevisst på. Informantene har mer kontakt med hjemmet hos elever med ADHD enn vanlig.

Dette ser de på som positivt og de tar blant annet kontakt for å høre om det er noe spesielt som har skjedd hjemme hvis de merker en endring på skolen. Nordahl (2007, s. 27) beskriver dette som et gjensidig avhengighetsforhold for begge parter, skolen påvirker hjemmelivet og omvendt. Dette er en positiv måte å se samarbeidet på og informantene opplever at foreldrene er samarbeidsvillige og ønsker å samarbeide om å tilpasse skolehverdagen på en best mulig måte.

Her vil vi nevne en metodisk utfordring med vår undersøkelse. Informantene mener selv at de viser stor forståelse og omtanke for hjemmesituasjonen når de vurderer hvilke hendelser de informerer om. Selv om informantene opplever at kontakten med hjemmet er positivt, har vi ikke hatt mulighet til å undersøke om hjemmet har samme positive oppfatning som informantene om dette saksforholdet. Læreren kan føle at han eller hun tilrettelegger for eleven på en god måte uten at eleven eller hjemmet har samme opplevelse.

Informantene er likevel opptatt av hva de informerer foresatte om. De mener at det er problematisk å fortelle om alt som er negativt. Informantenes framgangsmåte er heller å informere om positive og negative endringer hos eleven. Bru et al. (2018, s. 193) sier at foresatte til barn med ADHD bør få mange positive tilbakemeldinger, noe vi ikke opplever at informantene vanligvis gjør. Dette kan hindre et bedre samarbeid mener Bru et al. (2018, s. 193). Vi mener det er nyttig å bygge relasjoner gjennom positive tilbakemeldinger, også med foreldre. Etter vår mening er det en svakhet hos informantene, siden dette ikke er vanlig praksis. Informantene er gode på å informere om tilpassinger for barnet til foreldrene, og er opptatt av å skape en trygghet hos foresatte om at skolen jobber for at barnet deres har det bra på skolen. Dette mener Nordahl (2007, s. 28) har betydning for at samarbeidet skal fungere til elevens beste. Vi opplever at informantene har et positivt samarbeid med hjemmet. Likevel mener vi at systematisk og jevnlig kontakt med foresatte er sentralt for elever med ADHD, og at det må vektlegges å informere om positive episoder på skolen i større grad enn informantene gjør. Dette vil støtte lærerens tilpasninger og gi oss en større forståelse for hva elevens behov er akkurat nå.

5.2.6 Hvordan samarbeide med pedagogisk personale for å tilpasse for eleven

Informantene forteller om en åpen kultur der det er lov å fortelle hva man som lærer ikke får til og spørre om råd ved behov. Dette påpeker Dahl (2019) er grunnlaget for å tilpasse skolehverdagen på en god måte for elever med ADHD. Erfaringer og tilpasninger må deles for å skape stabilitet for eleven. Det er positivt at informantene føler det er et godt samarbeidsmiljø og at lærere evner å be om hjelp når skolehverdagen blir utfordrende. Informantene påpeker likevel at dette er et mer tilfeldig samarbeid. Dette betyr at samarbeidet ikke er planlagt som et fast møte eller lignende, og samarbeidet er basert på hvor god tid informantene har på det aktuelle tidspunktet.

Vi mener det er svært gunstig å jobbe «multimodalt» (Sanne & Flaten, 2012). Sanne og Flaten (2012) beskriver dette som å jobbe sammen med annet personale for å skape en større forståelse av elever med ADHD. Ved å dele erfaringer, planlegge felles tilpassinger og støtte hverandre kan tilpasningene både bli bedre og gi eleven forutsigbarhet. Vi ser på felles tilpassinger og samarbeid som en stor styrke, slik som informantene også forteller om. De er opptatt av å dele informasjon, som å fortelle om dager med dårlig humør hos elever med ADHD, eller hvilke tilpasninger som passet i dag. Ifølge Sanne og Flaten (2012) bør samtaler mellom læreren og eleven deles for å øke gjensidig forståelse og videreutvikle tilpasningene. Når tilpasninger skal utvikles videre bør alle som jobber med eleven ha samme beslutningsgrunnlag og for å oppnå dette må informasjonen deles. Informantene forteller videre at til tross for felles tilpassinger er det svært individuelt hvilke som passer. Hvor godt tilpasningen fungerer er forskjellig fra person til person, og at relasjonen mellom lærer og elev gir varierende resultat. Dette vanskeliggjør arbeidet med gode tilpassinger, men gjør det også mere betydningsfullt å dele informasjon og erfaringer som et team.

Vi anser å jobbe sammen som viktig for å tilpasse skolehverdagen for elever med ADHD. Det vil være gunstig for både læreren og eleven for å finne de gode løsningene.

5.3 Betydningen av gode relasjoner

Relasjon mellom lærer og elev er en del av å tilpasse opplæringen for elever med ADHD. Bru et al. (2018, s. 187) sier at elever med ADHD er avhengige av gode relasjoner til lærere, og at dette kan være avgjørende for at eleven klarer å gjennomføre skolegangen. Alle informantene er enige i at en god relasjon mellom lærer og elev er en nødvendighet, og spesielt for elever med ADHD. Informant 1 sier at relasjonen har stor betydning for elever med ADHD, særlig fordi informanten opplever disse elevene som mer oppsøkende enn andre elever. Informant 1 forteller også at relasjonene blir nødvendige for elever med ADHD, da noen kan synes at det faglige kan bli en utfordring. Når det faglige blir en utfordring er det viktig at andre elementer på skolen, utenom det faglige, blir ålreit. Likevel har også en positiv lærer-elev-relasjon sammenheng med det faglige. I følge Furrer & Skinner (2003) og Drugli (2012, s. 48 og 71) er relasjonen med på å gjøre at elevene yter større faglig innsats og opplever større trivsel på skolen. Relasjonsarbeid er derfor sentralt i arbeidet om å tilpasse skolehverdagen til elever med ADHD.

5.3.1 Hvordan oppnå positive lærer-elev-relasjoner

I spørsmålet om hvordan en lærer kan oppnå positive relasjoner til elevene sine, svarer informant 2 at det er viktig å finne fellesinteresser med elevene og at det er viktig å bry seg og engasjere seg i livene deres. Nordahl og Manger (2005, s. 213) nevner at spørsmål om situasjoner og hendelser er viktig for barn. Dette kan være en måte å vise at man engasjerer seg og bryr seg om eleven. Eksempler på slike spørsmål, er spørsmål som handler om fritidsaktiviteter, klær, frisyre, hvordan elevene har det på skolen og spørsmål om hva som skjer hjemme. I interaksjoner som dette mellom lærer og elev, er det viktig at læreren viser interesse for hva elevene har å si og at man verdsetter eleven. Det kan for eksempel være lurt å stille spørsmål om noe man vet interesserer eleven, selv om dette ikke nødvendigvis er noe som interesserer læreren (Nordahl & Manger, 2005, s. 213). På denne måten viser man eleven at man bryr seg og er engasjert i hva eleven holder på med. Informant 2 ser på relasjonsarbeid som en måte å invitere seg inn i elevenes verden på. En måte å gjøre dette på er å være nysgjerrig og spørre elevens liv utenfor skolen. Dersom man skal spørre eleven om livet utenfor skolen, bør man som lærer likevel være forsiktig i forhold til hva man spør om da det

kan være ting i privatlivet til eleven som kan være sårbart å snakke om. Det er viktig å vise at man liker eleven. Samtaleemner som interesserer eleven er en god inngangsvinkel for å vise at man er interessert.

5.3.1.1 Tillit og anerkjennelse

Informantene legger vekt på at trygghet for eleven er spesielt viktig i et relasjonsarbeid. Når det er snakk om trygghet, kommer anerkjennelse og tillit inn som en sentral del. Både tillit og anerkjennelse er ifølge Drugli (2012, s. 49 og 51) et sentralt kjennetegn på gode relasjoner. Likevel er det ikke gitt at det er lett for en elev å få tillit til læreren. I arbeidet med å få eleven til å føle seg trygg på læreren, kan det i noen tilfeller hende at eleven ikke tar imot lærerens tillit. Kristiansen (2005, s. 143) forklarer at man gjør seg sårbar i forhold til den andre parten man utviser tillit til, og kan derfor risikere å bli avvist. Videre forklarer han også at en forutsetning for at eleven skal ta imot lærerens tillit er at man vil hverandre vel. For at eleven skal få tillit og føle seg trygg på læreren er det avgjørende, ifølge informant 1 og 3, at læreren viser at han eller hun bryr seg og prøver å få eleven til å føle seg trygg. Som for eksempel å vise at man bryr seg og trøster hvis en elev har falt og slått seg. Dersom ikke eleven tar imot lærerens tillit, kan det være flere grunner til dette. Noen elever kan ha dårlige erfaringer med tidligere lærere som de ikke har kunnet stole på, noe som igjen gjør at det kan være vanskelig og tidkrevende å bygge opp tillit mellom lærer og elev (Bru et al., 2018, s. 188).

Noen av de viktigste elementene for at en lærer skal oppnå elevens tillit er at eleven må møtes med faste grenser, nysgjerrighet, åpenhet og ikke minst respekt (Bru et al., 2018, s. 188).

Informantene legger blant annet vekt på at det ikke kun er viktig med en god relasjon til eleven dersom eleven skal føle seg trygg, men at det også må være tydelige grenser. Det å være en anerkjennende lærer som aksepterer, lytter til og forstår elevene sine (Løw, 2009, sitert i Drugli, 2012, s. 49) danner altså ikke alene grunnlaget for trygghet og tillit hos eleven. I arbeidet med å skape tillit mellom lærer og elev er det også verdt å nevne at tillit er noe man må gjøre seg fortjent til, og at det er lærerens ansvar å sørge for å oppnå den (Bru et al., 2018, s. 187). Likevel er det viktig at begge parter har en positiv innstilling og forventning til hverandre. Det vil si at læreren ikke kan være den eneste parten som ønsker å oppnå tillit, men at eleven også må være innstilt på det. Vi mener at det er grunnleggende at eleven stoler på og har tillit til læreren sin. Dette kan være starten på en god relasjon og er nødvendig for at

elevne skal tørre å være ærlig om sine utfordringer og hvilke tilpasninger som kan være gunstige.

5.3.1.2 Trygge rammer og klare forventninger

For å skape trygghet hos elevene, er det også viktig med klare rutiner og forventninger. Noen av informantene har tidligere nevnt at rammene i klasserommet er viktige for at elevene skal føle trygghet. At læreren har gode rutiner og strukturer i klassen kjennetegner også en positiv lærere-elev-relasjon (Pianta et al., 2002). Det er viktig at læreren klarer å lede de ulike situasjonene som oppstår i en klasse for at elevene skal føle seg trygge og ivaretatt. I sammenheng med dette nevner en annen informant at rutinene i klassen må være like for at det skal føles trygt for elevene. Det å ha gode rutiner innebærer blant annet klare regler og konsekvenser som elevene kjenner til (Pianta et al., 2002). Dette er med på å skape en god atmosfære i klassen, noe som bidrar til at elevene føler at de har en tilhørighet til klassen og skolen (Bergin & Bergin, 2009). Dette bidrar igjen til å skape positive lærer-elev-relasjoner, i tillegg til at det er med på å hjelpe elevene med å være snille, hjelpsomme og respektere hverandre.

I tillegg til like rutiner, nevner en av informantene at læreren også må ha klare forventninger til elevene for å skape trygghet. Et av rådene til Bergin og Bergin (2009) for å fremme gode relasjoner til elevene samsvarer med det informantene sier, da dette rådet handler om at læreren bør møte elevene godt forberedt og ha generelt høye forventninger til dem. Ved å ha slike høye forventninger viser læreren at han eller hun er interessert i elevenes faglige prestasjon og utvikling, som igjen kan føre til at elevene følger bedre med i undervisningen og er mindre urolige (Bergin & Bergin, 2009). Samtidig er det viktig at læreren ikke har for høye forventninger til elevene. Ifølge Bru et al. (2018, s. 179) sliter elever med ADHD med å konsentrere seg, og har derfor problemer med å gjennomføre oppgaver, i tillegg til at de misliker og unngår oppgaver som krever mye. Derfor er det viktig å ikke ha så høye forventninger til elevene at de mister motivasjonen til å jobbe. Det er viktig at elevene får mestringfølelse. For at en elev skal oppnå mestringfølelse nevner en av informantene at det kan være lurt å gjøre seg litt dum og si til eleven: «Du må hjelpe meg». Dette vil være med på å gi eleven mestringfølelse da han eller hun føler at en gjør nytte for seg. Vi tenker at mestringfølelse er viktig for at eleven skal ha en positiv innstilling til skolen. En slik

innstilling kan føre til at eleven er mer samarbeidsvillig med læreren, og det kan bli lettere for lærer og elev å samarbeide om gunstige tilpasninger.

5.3.1.3 Nærhet og aksept

En av informantene nevner at en positiv relasjon mellom lærer og elev også har mye å si for atferden da eleven ikke ønsker at læreren skal få det vondt. I arbeidet med å oppnå en positiv lærer-elev-relasjon er det viktig at elevene opplever nærhet. Elevene må oppleve at læreren viser varme og aksepterer dem for at en slik nærhet skal oppstå (Pianta et al., 2002). Da vil elevene igjen føle seg anerkjent, at læreren bryr seg om dem og at de blir akseptert som den de er. Informant 4 nevner blant annet at det er viktig å vise elever med ADHD mye varme. Bergin og Bergin (2009) nevner også dette med at varme og sensitivitet er viktig i interaksjon med elevene. For å oppnå en slik varme kan det være hensiktsmessig å bruke fysisk kontakt. Her kommer vi igjen inn på sammenhengen mellom en positiv relasjon og elevens atferd. I arbeidet med en positiv lærer-elev-relasjon er det viktig å vise varme til elevene, ved å for eksempel stryke de på ryggen, noe som igjen vil bidra til en roligere atferd. Dette samstemmer godt med det Drugli (2012, s. 107) sier er viktig i forhold til at læreren har blikk-kontakt med elevene og kommer fysisk nær dem når de blir snakket til.

5.3.1.4 Interaksjon med ADHD-elever

Et annet viktig element informantene nevner, er at man må være rolig i interaksjonen med elever med ADHD. Som lærer er det viktig å ha en atferd som viser at man ønsker en positiv kontakt med elevene, og at man alltid er høflig og vennlig dersom man ønsker at elevene skal gjøre det samme tilbake (Drugli, 2012, s. 107). Flere informanter nevner at det kan være lurt å starte dagen med å for eksempel si «hei» og spørre hvordan det går med eleven. Dette, sammen med å bruke elevens navn, kan være med på å gjøre at eleven føler seg sett og blir satt fokus på (Drugli, 2012, s. 107). Ved å spørre eleven om hvordan det går på starten av dagen kan man som lærer fort få et innblikk i om eleven har en dårlig dag eller ikke. Ifølge Pianta et al. (2002) bør læreren gi en tilpasset respons til eleven ut ifra hvilken atferd og signaler han eller hun sender ut. Her bør læreren være sensitiv, og den responsen læreren kommer med kan være hensiktsmessig i forhold til at eleven føler seg ivaretatt og respektert

av lærere, samt at han eller hun blir sett og forstått. Dette bør også være relasjonsfremmede responser i form av for eksempel blikk-kontakt, personlige kommentarer, eller humor. Vi mener at ADHD-elever har et ekstra behov for forståelse for følelsesmessige reaksjoner og negativ atferd. Dette betyr at lærere bør kjenne elevene og bygge relasjoner i større grad hos elever med ADHD enn med elever som ikke har ADHD.

Nordahl og Manger (2005, s. 213) ser også på humor som et viktig element i relasjonsarbeid da dette er med på å skape en god og avslappet atmosfære. Likevel er det viktig å tilpasse en slik respons fra elev til elev da noen kanskje ønsker å være mer i fred dersom han eller hun har en dårlig dag. En lærer kan vise at han eller hun bryr seg på andre måter enn ved hjelp av interaksjoner. Her er vi igjen inne på det som har med relasjoner og tilpasninger å gjøre. En lærer vil være i stand til å gi en elev støtte i større grad og tilpasset respons dersom han eller hun kjenner eleven godt (Pianta et al., 2002). Elevene trenger ulike tilpasninger, og en god relasjon gjør at læreren vet hvordan man best kan gi støtte og tilpasse for den enkelte elev.

Når vi snakker med informantene om viktigheten av å være høflig og vennlig i møte med ADHD-elever, poengterer de også at det er viktig at læreren har kontroll på egen atferd. Pianta et al. (2002) støtter dette og sier dette er viktig for at eleven skal kunne etablere respekt og en relasjon til vedkommende. Det er viktig å huske på at læreren er et forbilde og en rollemodell for elevene når det gjelder å håndtere problemer, konflikter og frustrasjoner (Pianta et al., 2002). Dette kan i stor grad være profesjonelt utfordrende for lærere. Det er viktig at lærere har kontroll på egne reaksjoner når det kommer til uønsket atferd hos elever og at de er mindre truende i møte med elever med ADHD. Dette samsvarer godt med teorien om at en lærer bør møte klassen på en autoritativ måte, samt trygghet og vennlighet, og unngå maktstrategier der det ikke er nødvendig (Bergin & Bergin, 2009). Dersom man møter elevene med makt, sier informantene at elever med ADHD kan komme i maktposisjon og velger å ta igjen med makt mot læreren.

5.3.1.5 Anerkjennende og positive tilbakemeldinger

Informantene mener det er viktig å gi elevene positive tilbakemeldinger i relasjonsarbeidet. Med dette mener de at det er ekstra viktig med masse positive tilbakemeldinger og skryte av

god atferd. Det å kunne gi positive tilbakemeldinger og anerkjennelse er også viktig dersom en lærer ønsker å oppnå en positiv relasjon til elevene sine. Sammen med positive tilbakemeldinger er også ros, støtte og oppmuntring av elevene viktig for at en elev skal føle seg anerkjent (Nordahl & Manger, 2005, s. 215). Likevel holder det ikke bare for læreren å gi positive tilbakemeldinger, men han eller hun må tenke på hvordan disse tilbakemeldingene blir formidlet. Selv om en lærer gir en elev en positiv tilbakemelding eller anerkjennelse, vil det ikke automatisk si at eleven oppfatter oppmuntringen og rosen slik den er ment fra læreren sin side. For at eleven skal oppfatte anerkjennelsen og de positive tilbakemeldingene på riktig måte, er det viktig at læreren er direkte og tydelig i interaksjonen (Nordahl & Manger, 2005, s. 215). Det er viktig å komme med flere positive enn negative tilbakemeldinger, men det må likevel ikke bli så mye anerkjennelse at eleven ikke tar det læreren sier seriøst og føler at læreren sier det uten å mene det. Informanten poengterer dette med at de positive tilbakemeldingene må komme naturlig og at de ikke må virke som om tilbakemeldingene eller anerkjennelsen er påtatt.

5.3.1.6 Negative relasjoner og «Banking time»

Når vi spurte informantene om hvordan man kan oppnå positive lærer-elev-relasjoner, nevner to av fire informanter en nyttig metode læreren kan anvende dersom det oppstår negative relasjoner. «Banking time» er en metode som kan være nyttig å bruke for å endre negative relasjoner (Pianta, 1999, s. 140). En informant nevner at «Banking time» er en god mulighet til å kunne gjøre noe annet enn det faglige, og gjøre noe som eleven kan føle mestring i. Et par informanter at noe av det viktigste med «Banking time» er å få flere positive interaksjoner med eleven.

En av informantene forklarer at det kan være lurt å gjøre fysiske og praktiske aktiviteter for at eleven skal føle mestring og som kan skape en god relasjon. En slik situasjon fører til et godt samspill mellom lærer og elev, og vil danne grunnlag for en positiv relasjon. Læreren samarbeider på elevens premisser, noe som kan føre til at eleven er villig til å samarbeide med læreren i ulike situasjoner der det er læreren som bestemmer premissene. To av utfordringene med «Banking time» er at det kan være vanskelig for læreren å finne tid til dette i en travel skolehverdag, og at eleven kanskje må tas ut av ordinær undervisning.

I dette delkapittelet som handler om relasjoner er det viktig å poengtere at det ikke finnes én særskilt måte å oppnå positive relasjoner mellom lærer og en elev med ADHD. Likevel legger informantene vekt på at det er spesielt viktig å danne et godt grunnlag for å fremme relasjoner med elever med ADHD. De legger også vekt på at positive relasjoner er særdeles viktig å ha som grunnlag for å kunne tilpasse opplæringen for elever med ADHD.

5.4 Tilpasninger knyttet til elevens sosiale kompetanse

Sosial kompetanse er, som tidligere nevnt, viktig for at elever skal kunne få gode relasjoner. Våre informanter er opptatt av vennskap og relasjoner til elever de har i klassen, men de er ekstra bevisste på elevene med ADHD sine relasjoner. Dette er på grunn utfordringene elever med ADHD kan ha i samspill med andre, noe som vi videre skal diskuterer her.

Informantene påpeker at ADHD-elever ofte kan ha sosiale problemer med medelever (Rønhovde, 2018, s. 42-43). En informant tar opp utfordringene ved å ikke forstå hvorfor elever med ADHD alltid handler som de gjør. Informantene påpeker også at elever med ADHD trenger mange sjanser og gjør samme feilen ofte. I forhold til Rønhovde (2018, s. 125) mener han at dette er dette fordi et svakere arbeidsminne gjør evnen til refleksjon og å huske opplevelser dårligere. Denne mangelen kan gi elever med ADHD en dårligere evne til å kunne bruke erfaringene sine i nye og lignende situasjoner. Læreren bør derfor være oppmerksom på at eleven ikke opplever hendelser på samme måte som medelever og lærere.

Informantene erfarer at det også er vanskelig for medelever å forstå elevene med ADHD, og at de på denne måten ødelegger for sin egen utvikling av meningsfulle relasjoner til andre. Dette er et problem fordi god sosial kompetanse skal utvikle viktige relasjoner, ifølge Ogden (2015, s. 228). Forskningen til Nordahl et al. (2016, s. 14) er sentral fordi den belyser hva informantene har opplevd i sine klasser. En lærer må være bevisst på definisjonsmakten man har i klasserommet og unngå å gi elever et stempel som «problem». Ved å rette kritikk mot en elev i klassen blir problemet offentlig og eleven kan bli en «syndebukk» i klassen. Som en informant fortalte, kan klassen få sympati med læreren og ta side i en elev-lærer-konflikt. For eleven vil dette være svært uheldig for utvikling av relasjoner og inkluderingen i klassen. Det kan være vanskelig å nå et mål om at alle skal ha meningsfulle relasjoner på skolen, men at læreren kan gjøre det lettere for elevene på skolen ved å legge til rette for å skape relasjonene.

Læreren, som er en rollemodell for klassen, kan øke sjansen for at elever med ADHD får til å skape relasjonene til andre elever ved å fremsnakke elevene (Nordahl et al., 2016, s. 14). Når elever har blitt mer tolerante har de også en større forståelse for hvorfor elever handler som de gjør og tolker handlingene som innenfor normalen, og normalbegrepet i klassen blir utvidet. Alle elever i klassen har nytte av å utvikle sin sosiale kompetanse da det ikke bare er elever med ADHD som har vanskeligheter med å forstå andres reaksjoner og følelser. Når klassen har god sosial kompetanse hindrer det at elever med ADHD som reagerer voldsomt, ikke ødelegger relasjonene til sine medelever i like stor grad som hvis klassen samlet sett hadde svak sosial kompetanse. Dette er ifølge Fallmyr (2017, s. 49) fordi elever og lærere med en god sosial kompetanse tolker situasjonen og finner mulige løsninger på en voldsom reaksjon. Lærere er avhengige av å kunne forstå elevene sine for å kunne finne tilpasninger som kan hjelpe med utfordringene akkurat den eleven har behov for. Vi mener at relasjonsbygging er viktigere desto større utfordringer eleven har. For ADHD-elever vil dette også være gunstig fordi det kan dempe konfliktnivået mellom lærer og elev.

I intervjuene tok en informant opp viktigheten av å forstå eleven og nødvendigheten av å finne ut hvordan eleven har det i dag. Læreren kan vurdere elevene sine hver dag ved å tolke kroppsspråk, handlinger og sinnsstemning. Noen dager kan elever med ADHD settes høyere krav til enn andre dager og dette må vurderes fortløpende og kan endre seg i løpet av kort tid. En annen mulig pedagogisk metode er å støtte og utvikle selvreguleringen gjennom å utvikle sosial kompetansen. Ved å sette ord på følelser, spørre hvordan eleven føler seg og å gi eleven både rom og tid til å roe seg ned, alt etter hva eleven har behov for i dag. Som lærere støtter man elevens selvregulering og gir eleven selv muligheten til å finne svaret, framfor å gå inn i situasjoner der det kan være sterke følelser med kun korrigerende instruksjoner som «Slutt med det!». Vi mener dette er svært viktig for å utvikle ikke bare vår egen sosial kompetanse som lærere, men også elevenes.

5.4.1 Negativ atferd

Hvordan informantene opplever negativ atferd hos elever med ADHD, er ganske likt. Likevel er negativ atferd vanskelig å definere, og det er en svakhet i undersøkelsens reliabilitet at spørsmålet som omhandler negativ atferd ikke er konkretisert ytterligere. Det vil si at

informantene kan ha et annet syn på hva negativ atferd er enn hva vi har redegjort for i oppgaven med henvisning til Nordahl og Manger (2005, s. 31-32). Det informantene ser på som negativ atferd hos elever med ADHD er blant annet forstyrrelser i timen, negativt språkbruk og vandring i klasserommet. Det kan også være mye fysisk kontakt med andre elever som slåing og sparking, samt at de fort mister fokus og forstyrrer resten av klassen ved å lage uro. Selv om informantene nevner at disse elementene er negativ atferd, vil det ikke nødvendigvis si at den atferden lærere ser på som negativ atferd, alltid er negativ eller unormal (Nordahl & Manger, 2005, s. 31)

Nordahl og Manger (2005, s. 31) beskriver negativ atferd som en naturlig del av utviklingen til å bli voksen, og at den negative atferden først blir et problem når det i stor grad ødelegger for elevens egen utvikling, samt krenker eller går utover andre medelever. Informant 3 mener at den negative atferden blir et problem dersom eleven som utviser den lar det gå utover andre medelever. Negativ atferd hos elever med ADHD kan være fysisk, men også negativ språkbruk rettet mot andre elever. Det er derfor viktig at slik atferd blir håndtert konsekvent. Grunnen til at elever med ADHD viser mer negativ atferd er blant annet på grunn av at de har en svakere selvregulering og evne til å forstå reaksjoner til andre mennesker (Rønhovde, 2018, s. 121). Det kan være med på å skape oftere konflikter i møte med sosiale normer og skoleregler.

Ifølge informantene vil det variere fra elev til elev med ADHD hvor mye og hvor ofte de viser negativ atferd. Likevel mener informantene at elever med ADHD generelt sett viser negativ atferd oftere enn andre. I motsetning til dette påpeker også informantene at elever med ADHD også viser mye positiv atferd. Informantene har en annen oppfatning av positiv atferd enn denne oppgaven har definert gjennom Nordahl og Manger (2005, s. 31-32). Et par av informantene beskriver elever med ADHD som empatiske og omsorgsfulle og at dette er deres forståelse av positiv atferd. Vi tenker at to av årsakene til at det er variasjon i hvor mye negativ atferd hver elev med ADHD viser, er elevens følelse av trygghet på skolen og relasjonen til læreren. Det kan også tenkes at elever med ADHD har en større kapasitet til omsorg fordi de har en større evne til å registrere følelser hos andre.

Selv om mange elever med ADHD viser mye negativ atferd i større grad enn andre elever, er det likevel normalt at elever ikke hører på læreren da de har behov for å teste ut det læreren sier, og det vil forekomme en del ulydighet i en elevgruppe (Drugli, 2012, s. 106). Det er derfor opp til læreren hvor stort han eller hun mener at problemet bør være. Forskning viser at det er klassen og læreren som definerer hvor stort det problemet den enkelte elev skaper er

(Goldstein, 1999, sitert i Sanne & Flaten, 2012). Det vil si at dersom læreren har bestemt at det å ha på lue inne er et stort problem, kan det bli et stort problem i klassen da dette er noe som ofte forekommer. Det er viktig at ikke læreren gjør problemene større enn de er, da dette kan føre til at det blir mer av den negative atferden hos elevene. Hvis man velger å gi konsekvenser for alt læreren definerer som negativ atferd, vil det bli veldig mye fokus på alt som er negativt. Dersom læreren legger til rette for det, vil negativ atferd i større grad aksepteres i undervisningen og i klasserommet. Læreren kan legge til rette ved å ikke legge så mye vekt på den negative atferden og informere klassen om hva som tolereres og ikke. Læreren må lære resten av klassen å akseptere mer negativ atferd fra elever med ADHD. Det er viktig at læreren kommer med tilpasninger etter å ha fått et helhetlig bilde av skolehverdagen, der eleven strever og utviser negativ atferd, men også etter at læreren har sett hele eleven (Farrelly, 2011).

5.4.2 Hvordan håndtere negativ atferd

Når en elev viser negativ atferd, viser Sanne og Flaten (2012) til noen fremgangsmåter for læreren. For det første er det viktig at læreren ikke «kjefter» eller møter eleven med aggresjon. Elever med ADHD har mindre kapasitet til å forstå andres reaksjoner, og de kan fort bli fortvilet over at de har havnet i en konflikt eller at de må korrigeres av medelever eller læreren nok en gang (Sanne & Flaten, 2012). Alle informantene er også veldig samstemte i at man ikke skal møte elever med ADHD med aggresjon. De forteller at det beste man kan gjøre som lærer er å forholde seg rolig for å unngå at eleven begynner å forsvare seg. Samtidig påpeker de også at det er viktig at eleven blir irettesatt og at negativ atferd må få en konsekvens. Dette er en vanskelig balansegang for læreren å vite når hen skal irettesette eller overse atferden. Som lærer bør man ha strategier for å stoppe negativ atferd i klassen før den eskalerer (Drugli, 2012, s. 105). Ifølge Sanne og Flaten (2012) anbefales det å overse de litt mindre atferdsproblemene og heller ta tak i de største. På lik linje som Sanne og Flaten (2012), sier en av informantene at negativ atferd bør bli møtt med en mild negativ konsekvens, noe som betyr at de bør få egne konsekvenser som kan virke mindre negative enn for medelevene sine. Dersom hendelsene er mer alvorlige og noen kan komme til skade, vil en «time-out» være den beste praktiske løsningen når hendelsen allerede har funnet sted (Sanne & Flaten, 2012). Drugli (2012, s. 106) nevner at det noen ganger kan være best å overse eller

ignorere den negative atferden for å få den til å gå over, men at det i slike tilfeller ikke må gå utover noe eller noen. En av informantene nevner at noen elever med ADHD har behov for å utagere, at det noen ganger kan være lurt vente med å snakke med eleven til senere når eleven har fått roet seg ned. Det kan for eksempel være i neste time eller dagen etterpå. Andre elever kan likevel ha behov for at det som har skjedd bli tatt tak i så fort som mulig for at han eller hun skal slippe å gruble over hendelsen for lenge.

Dersom det oppstår en konflikt som er spesielt krevende, kan det hende at noen elever med ADHD har behov for å emosjonelt roe seg ned før de kan prøve å forstå hvordan de har havnet i konflikten. Det er først når elevene har roet seg ned både mentalt og fysisk at det kan jobbes med forebyggende tiltak (Sanne & Flaten, 2012). Det er vanskelig for læreren å prøve å få eleven til å forstå hvorfor han eller hun har feil i «kampens hete» (Sanne & Flaten, 2012). Når elever med ADHD er «emosjonelt ustabile» skal de ikke belastes ifølge Rønhovde (2018, s. 134). Det betyr at det er for sent å korrigere atferden til en elev som allerede er redd, hyperaktiv eller oppspilt, og at lærerens innsats heller bør settes inn mot å avslutte atferden. Dette samsvarer godt med det informant 2 sier om at det er viktigere å hjelpe eleven med å regulere seg selv, enn å gå inn og bare hjelpe. Informanten fornemmer at elever med ADHD ikke får regulert seg selv når det stilles krav og forventninger til de, og når humøret og impulsene stuper ned og tar over. Rønhovde (2018, s. 131-133) skriver at elever med ADHD ikke har samme mulighet til å forstå og reflektere over situasjonen godt nok, og ikke klarer å roe seg ned ved hjelp av selvregulering. Informant 2 mener at det er denne selvreguleringen, som handler om å roe seg ned, som læreren må hjelpe til med. Læreren bør ta elevens frustrasjon på alvor, men eleven trenger likevel veiledning på å forstå hvorfor andre har reagert på atferden.

5.4.3 Positiv feedback

Drugli (2012, s. 105-106) kommer med en mulig metode for å dempe negativ atferd som kan anvendes på elever med ADHD og impulsivitet. Metoden er å, til en viss grad, ignorere negativ atferd og å gi positiv feedback når den opphører. En del negativ atferd vil opphøre av seg selv dersom den blir ignorert og ikke får noe oppmerksomhet, og det er da viktig at læreren gir eleven positiv oppmerksomhet med en gang den negative atferden opphører

(Drugli, 2012, s. 106). Som lærer kan man for eksempel si: «Nå ser jeg at du er veldig urolig, men du har vært veldig flink til å jobbe med oppgavene». Videre bør læreren sette inn tiltak for at eleven får en pause eller får ut kroppslig energi. Dette opplever informantene at fungerer godt. Det kan fungere godt å fortelle eleven hvilken atferd man ønsker at eleven skal ha i stedet for å kommentere den negative atferden.

5.5 Hvordan tilpasse opplæringen gjennom klasseledelse

I teoridelen, under kapittel 2.6, har vi nevnt at elever med ADHD trenger en tydelig klasseleder. Dette er informantene våre også enige i og tar opp noen viktige momenter som plassering av elever med ADHD i klasserommet, forberedelser for å skape struktur og regler.

5.5.1 Tilpasninger innenfor fysiske rammer

Som nevnt tidligere har elever med ADHD problemer med konsentrasjonen og er spesielt åpne for inntrykk og stimuli utenfra (Bru et al., 2018, s. 179). Når våre informanter likevel sier at de ønsker å plassere elevene med ADHD bakerst i klasserommet for å gi de oversikt, virker dette i utgangspunktet som en dårlig kombinasjon siden de da ser over hele klassen når de skal følge med på undervisningen fra læreren. Likevel er det ofte slik at uroligheter i et klasserom er vanskelig å skjermes fra. Alle i et klasserom hører hverandre og påvirkes av hverandre, men dette er også ønsket for å skape et læringsfellesskap. Problemene begynner når elever med ekstra behov, som ADHD-elever, også skal integreres i klasserommet på en måte som skaper et godt læringsmiljø.

Informantene forteller at de opplever at elever med ADHD har behov for å ha overblikk over alt som skjer i klasserommet, og at de uansett snur seg i den retningen forstyrrelsene kommer fra. Ved å sitte lenger bak kan eleven fremdeles se framover og mot læreren selv om det kommer andre inntrykk og tar fokuset (Drugli, 2012, s. 102). Så lenge læreren er i synsfeltet til eleven kan også læreren lettere få oppmerksomheten til eleven. For læreren skaper dette mulighet til å ha avtaler med eleven som læreren kan ta i bruk når fokuset til eleven med ADHD har flyttet seg bort fra undervisningen (Sanne & Flaten, 2012). Slike avtaler kan for eksempel være å si navnet til eleven, lage en lett bankelyd, over tid holde øyekontakt, stå

nærme elevens synsfelt eller gå bort til eleven for å samle fokuset. Dette krever at interiøret som pulter og stoler i klasserommet er plassert på en hensiktsmessig måte slik at læreren kan gå rundt til de områdene der det er behov. Dette gjør at læreren enklere og raskere kan korrigere uønskede bevegelser eller negativ atferd i klasserommet. Dersom læreren raskere klarer å oppdage og avslutte den negative atferden, kan konflikter også lettere forhindres (Drugli, 2012, s. 102). Dette påpeker en informant og forteller at noen ganger underviser hen fra plassen til eleven når det er behov for å roe ned enkeltelever.

Gjennom intervjuene fikk vi også høre om vurderingene som blir gjort før plasseringen av elevene i klasserommet. Informantene mener det er positivt å ha roligere elever rundt elever med ADHD for å støtte selvreguleringen til eleven, siden det også er en typisk utfordring for elever med ADHD å la seg påvirke av andres uroligheter (Bru et al., 2018, s. 179). Tanken hos informantene er at rolige elever kan dempe inntrykkene ADHD-elever kan få fra andre. Både ved å være rolig selv, skape rolige omgivelser og gi pauser, gir informantene elever med ADHD større mulighet for selvregulering. Dette vil avhenge av elevens alder og modenhet. Læreren kan forvente mer av en elev på 10. trinn framfor en elev på 5. trinn.

Et annet viktig moment for plassering i klasserommet er at elever med ADHD også kan ha behov for å bli skjermet fra resten av klassen. Denne oppgaven har tidligere tatt opp muligheten til å gi elever med ADHD ekstra pauser i løpet av skoledagen. Avhengig av hva som er best for eleven kan det å ta pauser, bruke såkalte «fiklerier» eller få utløp for rastløshet i kroppen, også forstyrre resten av klassen og sette et negativt fokus på eleven mens undervisningen foregår.

Informantene våre forteller videre om utfordringer med å ha god nok tid til hver elev, spesielt når elevene har utfordringer som ADHD. Informantene ser på undervisning i mindre grupper med et blandet syn, men hovedsakelig positiv. De påpeker dilemmaet med at elever som blir tatt ut av ordinær undervisning kan føle et utenforskap til resten av klassen, stigmatisering og lavere læringstempo. Ifølge Sanne og Flaten (2012) har elever med ADHD i små grupper større muligheter for læring enn ved ordinær undervisning. Det kan derfor anbefales av både informantene og teorien å undervise i mindre grupper for denne elevgruppen. Informantene opplever også at de fleste elever i mindre grupper liker denne formen for undervisning og at elever med blant annet ADHD føler de lærer bedre. Dette vil videre drøftes i neste avsnitt innenfor struktur og klasseledelse.

5.5.2 Tilpasninger for struktur og klasseledelse

I forrige avsnitt drøftet vi utfordringene med lærerens begrensede tid til å støtte elever med ADHD under ordinær undervisning. Det vil være en balansegang mellom hele klassens behov og den enkeltes elev behov for tilpasninger som enhver lærer må vurdere. Lærerens planlegging av timen vil antagelig ha avgjørende betydning for om timen er tilpasset for elever med ADHD. Vi mener at dette kan løses ved å forberede seg og tenke gjennom mulige utfordringer som kan oppstå i løpet av skolehverdagen. Noen fysiske læringsaktiviteter og oversiktlige instruksjoner vil støtte elever med ADHD sin læring, framfor mye egenarbeid uten støtte fra lærer. Dette er også i tråd med Ogden (2012, s. 25) som mener at læreren må balansere læringsaktiviteter og la elevene velge mest mulig selv og ikke la strukturene ødelegge for læringen.

I forlengelse av å jobbe med forberedelser som læreren gjør, kan det derfor også være fordelaktig å ha klare regler i klasserommet for hvordan atferden skal være og hvilke konsekvenser regelbrudd skal ha. Informantene nevner flere ganger i løpet av intervjuet hvor viktig det er at elevene, og spesielt elever med ADHD, vet hvilke konsekvenser og forventninger læreren har. Ogden (2012, s. 21) definerer struktur i klasserommet ved at man har klare og tydelige regler, forventninger og rutiner som elevene kjenner til. Læreren skal være rettferdig og helst reagere på lik måte ved hver reaksjon. For en homogen elevmasse kan også læreren være ganske konsekvent på reaksjonsmåten, men vi ønsker å påpeke at å behandle alle elever likt kan også være urettferdig i noen situasjoner. Elever med ADHD har et større konfliktnivå, og på grunn av dette havner de oftere i konflikter med lærere og medelever (Webster-Stratton & Okstad, 2005, s. 75). Informantene tar dette opp og sier at de bevisst, i noen tilfeller, forskjellsbehandler elever med ADHD i forhold til resten av klassen. På bakgrunn informantens erfaring og Webster-Stratton & Okstad (2005, s.75) er det viktig å ikke slå ned på all negativ atferd for ADHD-elever og at konsekvensene ikke blir like store ved regelbrudd som for resten av klassen. Ifølge Drugli (2012, s. 103) skal alle regler være like for alle, forutsatt at reglene er gode og bidrar til et bedre læringsmiljø. Vi mener at en tilnærming der læreren skal slå ned på alle regelbrudd er vanskelig å gjennomføre og ikke nødvendigvis bidrar til et bedre læringsmiljø for hverken elever med ADHD eller resten av klassen.

Ogden (2012, s. 40) modererer Druglis (2012, s. 103) utsagn i noe grad når Ogden sier at regler er forventninger fra læreren til elevens arbeid og atferd. Forventninger åpner opp for muligheter for tolkning og tilpasninger til den enkelte elev; «Hvordan lærer eleven best?». Dette er vesentlig i arbeid med mennesker, vi er ulike og har forskjellige utfordringer og behov. Det er vanligvis vanskeligere for elever med ADHD å lære på samme måte som andre elever på grunn av konsentrasjon, hyperaktivitet og dårligere selvregulering (Bru et al., 2018, s. 178-180). Disse utfordringene gjør at det å behandle alle likt, i forhold til regelbrudd, vil få mye større personlige konsekvenser for elever med ADHD som bryter med normale normer oftere. Ut ifra hva informantene og Ogden (2012, s. 40) sier, mener vi det er en god tilpasning å gi elever med ADHD et større handlingsrom for uro og uønsket atferd i klasserommet enn resten av klassen.

Informantene mener at det er viktigere at alle lærere som underviser behandler den enkelte elev med ADHD likt. Det vil si at en elev med ADHD må føle at det er samme regler som gjelder for «meg» uavhengig av læreren, og eventuelle brudd skal ha like konsekvenser for eleven selv om konsekvensene varierer fra andre elever. Dette kjennetegner en autoritativ klasseleder. Usikre elever vil ønske å teste og prøve ut læreren sin for å se hva som skjer (Ogden, 2012, s. 25). Dette er en naturlig reaksjon og vi mener at dette er noe man som lærer må forvente av klasser man ikke kjenner så godt, samt elever som har svakere sosial kompetanse, som for eksempel de som har ADHD. Informantene våre gir også uttrykk for at elever med ADHD ofte kan «teste» lærerne sine. For å utvikle relasjonen med elevene mener informantene at de må tåle at elevene utfordrer lærerens håndhevelse av regler og konsekvenser.

I forskningen til Goldstein (1999, sitert i Sanne & Flatén, 2012) påpekes det at læreren og resten av klassen er med på å definere hva uønsket atferd er. Dette betyr at noen ganger kan læreren skape konfliktene ved å ha for rigide rammer for hva som aksepteres i klasserommet. Informantene våre mener, ut fra sin erfaring, at det handler om å velge sine kamper. Hvilken atferd skal korrigeres, og hvilken atferd velge bør oversees? Vi er enige i utfordringen med å reagere på all atferd som i utgangspunktet er negativ, framfor å korrigere atferden som mest forstyrrende. Det kan tenkes at elever med ADHD ikke selv føler det hindrer læring i å vandre eller være fysisk aktive i klasserommet, og at dette kan tillates så lenge det ikke går utover medelevers læring. Dette vil også innebære å gi elevene valgmuligheter til å jobbe på en hensiktsmessig måte for seg selv. En god klasseleder støtter denne utviklingen for elevene ved

å gi valg (Ogden, 2012, s. 25). For elever med ADHD vil derimot valg og ansvar for egen læring være problematisk, mener vi. Ved å gi mer ansvar for læringen til eleven belaster vi noen områder som selvregulering og indre motivasjon som ADHD-elever ofte har utfordringer med. Informantene peker også på dette i våre intervjuer. Elever med ADHD må ha klare beskjeder og følges opp ofte for å opprettholde god arbeidsinnsats og motivasjon i undervisningen. Læreren bør følge elever med ADHD når de skal jobbe selv, gjennom å for eksempel komme innom eleven ofte, i hvert fall flere ganger i løpet av timen. De må motiveres med ord og ha avtaler om når de kan belønnes etter å ha gjort en gitt del av oppgavene.

5.5.3 Belønningssystemer og konsekvenser

En måte flere informanter motiverer elever med ADHD på, er belønning. Dette er samme råd som Sanne og Flaten (2012) kommer med angående å bruke belønninger for å øke motivasjonen hos elever med ADHD. For elever med svakere selvregulering og konsentrasjon kan det være en god pedagogisk tankegang å støtte eleven med dette. En fysisk belønning vil være noe eleven kan se og føle, og som kan være mer virkningsfull på elever som tar innover seg inntrykk i større grad, slik som elever med ADHD gjør (Sanne & Flaten, 2012).

Informantene våre bruker også belønning som en metode for å øke arbeidsinnsatsen i undervisningen. Det kan være belønninger der eleven får et klistremerke etter å ha utført avtalt arbeid, eller en liten pause der eleven har mulighet til å slappe av eller være i fysisk aktivitet. De tar opp svakhetene med denne metoden og det at belønningen ofte må fornyes eller endres for å være interessant. En informant forteller at det har fungert godt å ikke ha store belønninger, men at de heller kommer hyppigere. Vi mener at elever med ADHD kan ha behov for å slappe av eller være fysisk aktiv mer enn andre elever i løpet av skoledagen, og det kan derfor være en god belønning over lengere tid enn for eksempel ett klistremerke som må oppdateres jevnlig.

Belønninger har vist seg å redusere uønsket atferd, men utvikler ikke nødvendigvis elevens egen motivasjon til å endre atferd i gitte situasjoner. Vi mener at et belønningssystem i noen situasjoner kan virke kortsiktig for å endre elevens negative atferd, og at dette kan være gunstig for læreren selv for å få ro i klassen, enn elevens egen utvikling. Selv om eleven blir

motivert til å gjøre oppgaver for å få en belønning, betyr ikke dette nødvendigvis at eleven får læringsutbytte av arbeidet.

5.6 Konklusjon

Vår problemstilling er: «*Hvordan kan lærere tilpasse opplæringen for elever med ADHD i skolen?*». Denne oppgaven har kommet fram til flere tilpassinger som informantene bruker med positive resultater og som er godt forankret i teori. Disse er ikke fagspesifikke, men har et fokus på sosialkompetanse, relasjoner og klasseledelse. Oppgavens validitet styrkes ved at våre funn sammenfaller med annen forskning på samme felt. Denne oppgaven har flere ganger drøftet hvor individuelt en ADHD-diagnose kan framstå. Likevel vil vi prøve å peke på noen områder som læreren kan tilpasse med gode muligheter til å finne de riktige tilpassingene for elever med ADHD. Vi har valgt å dele konklusjonen vår inn i fem punkter.

I drøftingen av resultatene fra undersøkelsen har vi gjennomgående vært opptatt av å beskytte personvernet til informantene og deres elever. På den annen side har vi, etter vår oppfatning, belyst sentrale momenter og spørsmål ved problemstillingen. Da det ble tatt opp enkeltepisoder av lærerne knyttet til elevens atferd, valgte vi å lytte til erfaringene, men noterte ikke ned personsensitive opplysninger. Senere har vi brukt denne informasjonen på et generelt grunnlag for å dokumentere informantenes synspunkter i denne oppgaven. Utfordringen med en slik hensyntagning til informantene og elevene er at resultatene fra undersøkelsene gir mindre informasjon enn ønskelig.

5.6.1 Hvordan tilpasser pedagoger opplæringen for elever med ADHD?

For det første har vi kommet frem til at opplæringen ikke kan tilpasses likt for alle. Alle elever med ADHD har forskjellige behov, og behovene er avhengig av hvilke utfordringer elevene har. Dette er et element både informantene og teorien belyser som sentralt i tilpasningen for elever med ADHD. Læreren må jobbe systematisk for at elever med ADHD får størst mulig utbytte av læringsaktivitetene, og bruke tilpasninger innenfor flere aspekter av elevens liv. Læreren kan jobbe systematisk ved å ha et langsiktig perspektiv og jevnlig samtaler med eleven om hvordan tilpasningene fungerer. Læreren må jobbe «multimodalt»

med kollegaer og foresatte (Sanne & Flaten, 2012). Med de sammensatte utfordringene elever med ADHD har, må lærere som vil lykkes bedre med sine tilpasninger jobbe med elever på flere områder og utvikle og endre tilpasningene, først og fremst etter elevens behov.

5.6.2 Hvilken betydning har lærer-elev relasjonen for å tilpasse opplæringen for ADHD-elever?

For det andre har vi konkludert med at relasjonsarbeidet er svært viktig i arbeidet med elever med ADHD. Det er også en vanlig utfordring for elever med ADHD at de oftere havner i konflikter som ødelegger for trivselen og forstyrrer læringen. Dette betyr også at lærerens evne til å håndtere negativ atferd og utvikle elevens sosiale kompetanse henger sammen med en god skolehverdag for eleven. Det krever spesiell kompetanse innenfor relasjon og klasseledelse i arbeidet med elever med ADHD.

5.6.3 Hvordan forebygge negativ atferd?

Læreren må jobbe systematisk med å gi positive tilbakemeldinger til elever med ADHD. Det fremstår på bakgrunn av informantene og pedagogiske metoder fra teori at det er gunstig å heller framheve atferden læreren ønsker mer av enn å korrigere all negativ atferd. Det er viktig å utvikle elever med ADHD sin selvregulering for å forebygge negativ atferd.

Informantene nevner viktigheten av å ha kontakt med hjemmet jevnlig og gi positive tilbakemeldinger som omhandler eleven. Vi ser på dette som svært viktig da det kan være belastende for foresatte å kun ha kontakt med skolen når det handler om negativ atferd. For å skape mestringsfølelse hos eleven må også positive atferd videreformidles fra skolen til foresatte.

5.6.4 Hvilken betydning har sosial kompetanse og klasseledelse for tilpasninger for ADHD-elever?

For det fjerde er stigmatisering og isolering av elever med ADHD en utfordring. Informantene nevner arbeid i mindre grupper som en tilpasning for elever med ADHD. Gjennom å bli tatt ut av ordinær undervisning i mindre grupper og gi personlige tilpasninger resten av klassen ikke har, øker forskjellene mellom elevene. Relasjonene og tilhørigheten i klassen svekkes, og elever med ADHD får mindre tid og muligheter til å utvikle sin sosiale kompetanse. Svak faglig progresjon er en annen utfordring. Det er belastende for lærere å stå i situasjoner der det oppleves at elevene ikke får utdanningen de har krav på.

5.6.5 Kunnskap om utfordringer knyttet til ADHD-elever

For det femte opplever lærere at det kan være pedagogisk utfordrende å ha elever med ADHD i klassen. Dette er noe alle informantene bekrefter. Vi opplever det derfor som svært nødvendig at lærere i skolen må tilegne seg nok kunnskap innenfor feltet for å kunne tilpasse opplæringen for elever med ADHD på best mulig måte. Våre erfaringer bygger på at utdanningen vår ikke har kvalifisert oss tilstrekkelig for å evne å tilpasse opplæringen for elever med ADHD.

Kapittel 6 – Avslutning

Det finnes ikke én fasit for hvordan lærere kan tilpasse opplæringen for elever med ADHD, da alle elever er ulike og diagnosen opptrer ulikt hos personer med ADHD. Gjennom denne oppgaven har vi fått et innblikk i diagnosen, relevante teorier og andres erfaringer. Vi har fått kunnskap om gode pedagogiske metoder som vi kan benytte oss av i møte med elever med ADHD. Denne elevgruppen er, etter vår oppfatning, prisgitt lærerens evne til å tilpasse opplæringen ut ifra deres behov. Vi er også opptatt av at elevgruppen kan være sårbar, og av den grunn fordrer pedagogiske tilpasninger.

Det finnes mange mulige fasiter og vi føler oss mer kompetente når vi som fremtidige lærere møter utfordringen med elever med ADHD etter vårt arbeid med denne oppgaven. Vi mener at vårt innblikk i utfordringene med elever med ADHD viser at dette bør være en større del av lærerutdanningen enn vi har opplevd selv de siste fem årene. Vi har også under arbeidet med denne oppgaven begynt å undre oss over om utfordringene med elever med ADHD har blitt større i nyere tid, og hvordan tilleggsdiagnoser spiller inn for å gi hensiktsmessige tilpasninger. Uansett fortsetter utfordringene i skolen for elever med ADHD.

6.1 Tilpasset opplæring

Vi har i denne oppgaven tatt med oss våre forventninger og teorier som vi har antatt at er relevante. Selv om funnene ikke nødvendigvis er universelle, er det en styrke i oppgaven at den sammenfaller med annen forskning og teorier om elever med ADHD.

Våre antagelser om å utvikle relasjoner, bruke klasseledelse og sosial kompetanse kan være en god innfallsvinkel i arbeidet med elever med ADHD. Det er også nyttig å ha kunnskap om negativ atferd og få innblikk i andre læreres erfaringer og bruk av tilpasninger.

Gjennom dette arbeidet har vi fått kunnskap om hvordan opplæringen kan tilpasses, bygge gode relasjoner til elevene, innsikter i å utvikle profesjonell kompetanse i møte med ADHD-elever, hvordan rammer og struktur i klasserommet bør være og hvordan håndtere negativ atferd på en profesjonell måte. Dette gjør at vi føler oss tryggere på å tilpasse opplæringen for elever med ADHD på en god og hensiktsmessig måte.

6.2 Metodiske vurderinger

Ved bruk av kvalitativ metode har vi fått en forståelse og innsikt i profesjonsfaglige utfordringer gjennom informantenes meninger og erfaringer. Dette gir oss mulighet til å forberede oss på å tilpasse opplæringen for elever med ADHD, uten å ha et endelig svar på problemstillingen. Det er en svakhet at oppgaven kun har fire informanter, og at dette kan være påvirke for validiteten på resultatene. Med flere informanter kunne vi med større sikkerhet sagt hvordan lærere jobber med tilpasninger for elever med ADHD. Slik vi ser det, er det derfor svært vanskelig å komme med en enkel konklusjon og det er vanskelig å si hvor riktig våre funn viser virkeligheten på grunn av utvalgets antall og oppgavens begrensninger.

Denne oppgaven viser at det er behov for mer forskning på feltet og at det er mange usikre momenter i hvordan lærere bør jobbe. Det hadde som videre forskning vært interessant å for eksempel studert våre erfaringer og metoder etter å ha jobbet som lærere etter noen år, og om våre antagelser som denne oppgaven har drøftet fremdeles var aktuelle. Det kunne også vært interessant og brukt en annen forskningsmetode med intervjuer av ADHD-elever selv for å se om det kunne gitt andre svar på problemstillingen.

Et annet moment som vi vil nevne avslutningsvis, som vi ikke tidligere har berørt er at det kan settes spørsmål ved om skolene i dag evner i dag å tilpasse opplæringen i stor nok grad for elever med ADHD. Skolesystemet med skoleeiere, ledelse og lærere påvirker tilpasningene gjennom økonomi og organisering. Dette kan få konsekvenser for denne elevgruppens opplæring.

Kapittel 7 - Referanser

- Barkley, R. A. (2008). Classroom accommodations for children with ADHD. *The ADHD Report*, 16(4), 7-10.
- Bergin, C., & Bergin, D. (2009). Attachment in the Classroom. *Educational psychology review*, 21(2), 141-170. <https://doi.org/10.1007/s10648-009-9104-0>
- Bru, E., Idsøe, E. C., & Øverland, K. (2018). *Psykisk helse i skolen* (4. utg. ed.) Universitetsforlaget.
- Bunting, M. (2017). *Tilpasset opplæring : forskning og praksis*. Cappelen Damm akademisk.
- Dahl, U. (2019, 9. mai). *Samarbeid om og med elever som sliter med utagerende eller tilbaketrekkende atferd i skolen*. Utdanningsnytt.
<https://www.utdanningsnytt.no/angst-fagartikkel-psykisk-helse/samarbeid-om-og-med-elever-som-sliter-med-utagerende-eller-tilbaketrekkende-atferd-i-skolen/219871>
- Dalen, M. (2015). *Intervju som forskningsmetode* (2. utg. ed.). Universitetsforlaget.
- Dalland, O. (2012). *Metode og oppgaveskriving for studenter* (5. utg. ed.). Gyldendal akademisk.
- De nasjonale forskningsetiske komiteene. (2021, 16. desember). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap og humaniora*.
<https://www.forskningsetikk.no/retningslinjer/hum-sam/forskningsetiske-retningslinjer-for-samfunnsvitenskap-og-humaniora/>
- Drugli, M. B. (2012). *Relasjonen lærer og elev : avgjørende for elevenes læring og trivsel*. Cappelen Damm

DuPaul, G. J., Eckert, T. L. & Vilaro, B. (2012). The effects of school-based interventions for attention-deficit hyperactivity disorder: A metaanalysis 1996–2010. *School Psychology Review*, 41(4), 387–412.

<https://doi.org/10.1080/02796015.2012.12087496>

Fallmyr, Ø. (2017). *Følelseshåndtering og relasjonsbygging i skolen : en emosjonsfokuset tilnærming*.

Farrelly, G. (2011). The CADDRA guidelines: psychosocial interventions – a practical resource. *ADHD in Practice*, 3(4), s. 8–12.

Furrer, C., & Skinner, E. (2003). Sense of relatedness as a factor in children's academic engagement and performance. *Journal of educational psychology*, 95(1), 148-162.

Goldstein, S. & Reynolds, C. (red) (1999). *Handbook of Neurodevelopmental and Genetic Disorders in Children*. New York: The Guilford Press.

Helsenorge. (2020, 29. januar). *ADHD*. Helsenorge.

<https://www.helsenorge.no/sykdom/utviklingsforstyrrelser/adhd/>

Johannessen, K. N., Bakken, A.-K., & Perry, B. D. (2020). *Fra uro til ro : utfordrende atferd og barns muligheter for læring* (1. utgave. ed.). Gyldendal.

Kleven, T. A., Hjordemaal, F., & Tveit, K. (2014). *Innføring i pedagogisk forskningsmetode : en hjelp til kritisk tolking og vurdering* (2. utg. ed.).

Kristiansen, A. (2005). Tillit og tillitsrelasjoner i en undervisningssammenheng : med utgangspunkt i tekster av Martin Buber, Knud E. Løgstrup, Niklas Luhmann og Anthony Giddens. In (Vol. nr. 28/2005). Oslo: Unipub.

Kvale, S., & Brinkmann, S. (2018). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg. ed.). Gyldendal akademisk.

Løw, O. (2009). *Pædagogisk vejledning : facilitering af læring i pædagogiske kontekster*. Akademisk forlag.

Nordahl, T. (2007). *Hjem og skole : hvordan skape et bedre samarbeid?* Universitetsforlaget.

Nordahl, T., Flygare, E., & Drugli, M. B. (2016, 18. mars). *Relasjoner mellom elever*. Udir. <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/skolemiljo/sosial-laring-gjennom-arbeid-med-fag/Relasjoner-mellom-elever/>

Nordahl, T., & Manger, T. (2005). *Atferdsproblemer blant barn og unge*.

NOU 2009:18. (2009). *Rett til læring*. Kunnskapsdepartementet. Retrieved from <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2009-18/id570566/>

Ogden, T. (2012). *Klasseledelse : praksis, teori og forskning*. Gyldendal akademisk.

Ogden, T. (2015). *Sosial kompetanse og problematferd blant barn og unge*. Gyldendal akademisk.

Opplæringslova. (1998). Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa. (LOV-1998-07-17-61). Lovdata. Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa (opplæringslova) - Lovdata

Pianta, R., Stuhlman, M., & Hamre, B. (2002). How school can do better: Fostering stronger connections between students and teachers. *New Directions for Youth Development*, 93(91), 107.

Pianta, R. C. (1999). *Enhancing relationships between children and teachers*. American Psychological Association.

- Postholm, M. B., & Jacobsen, D. I. (2018). *Forskningsmetode for masterstudenter i lærerutdanningen*. Cappelen Damm akademisk.
- Rubin, H. J. & Rubin, I. (2005). *Qualitative interviewing: the art of hearing data* (2. utg.). Sage.
- Røkenes, O. H., Hanssen, P.-H., & Tolstad, O. (2012). *Bære eller bryte : kommunikasjon og relasjon i arbeid med mennesker* (3. utg. ed.). Fagbokforlaget.
- Rønhovde, L. I. (2018). *Kan de ikke bare ta seg sammen : om barn og unge med ADHD og Tourettes syndrom* (3. utg. ed.). Gyldendal.
- Sanne, B., & Flaten, K. (2012, 2. november). *Pedagogiske tiltak for barn med ADHD*. Utdanningsforskning. <https://utdanningsforskning.no/artikler/pedagogiske-tiltak-for-barn-med-adhd2/>
- Skogli, E.W., Andersen, P.N., Hovik, K.T. & Øie M. G. (2021). *Underdiagnostisering av jenter med ADHD*. <https://www.adhdnorge.no/artikkel/gutter-og-jenter-med-adhd>
- Thagaard, T. (2018). *Systematikk og innlevelse: En innføring i kvalitative metoder*. (5.utg). Fagbokforlaget
- Tjora, A. H. (2021). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis* (4. utgave. ed.). Gyldendal.
- Utdanningsdirektoratet. (2021a, 6. mai). *Tilpasset opplæring*. Udir. <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/tilpasset-opplaring/>
- Utdanningsdirektoratet. (2021b, 6. mai). *Sosial læring og utvikling*. Udir. <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/prinsipper-for-laring-utvikling-og-danning/sosial-laring-og-utvikling/?lang=nob>

Webster-Stratton, C., & Okstad, K. A. (2005). *Hvordan fremme sosial og emosjonell kompetanse hos barn*. Gyldendal akademisk.

Kapittel 8 – Vedlegg

Vedlegg 1 – Godkjenning fra NSD

Vedlegg 2 – Samtykkeerklæring

Vedlegg 3 – Intervjuguide

8.1 Vedlegg 1 – Godkjenning fra NSD

NSD NORSK SENTER FOR FORSKNINGSDATA

Vurdering

Referansenummer

368124

Prosjektittel

Barn og unge med ADHD i skolen - En kvalitativ studie for hvordan man kan tilpasse opplæringen for barn og unge med ADHD i skolen.

Behandlingsansvarlig institusjon

Universitetet i Sørøst-Norge / Fakultet for humaniora, idrett- og utdanningsvitenskap / Institutt for pedagogikk

Prosjektansvarlig (vitenskapelig ansatt/veileder eller stipendiat)

Berit Bratholm, berit.bratholm@usn.no, tlf: 93059012

Type prosjekt

Studentprosjekt, masterstudium

Kontaktinformasjon, student

Rikke Margrethe Kåsa, rikke-hest98@hotmail.com, tlf: 94133280

Prosjektperiode

01.01.2022 - 01.06.2022

Vurdering (1)

03.02.2022 - Vurdert

Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen, så fremt den gjennomføres i tråd med meldeskjemaet med vedlegg, meldingsdialogen og vurderingen her. Behandlingen kan starte.

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 01.06.22.

TAUSHETSPLIKT

Utvalget har taushetsplikt. Derfor er det svært viktig at dere gjennomfører intervjuene slik at lærerne ikke gir opplysninger som kan spores tilbake til enkeltelever.

Som et tiltak for å sikre dette rekrutteres lærere som har jobbet ved flere skoler og har erfaring med mange elever som har ADHD, slik at deres erfaringer ikke kan knyttes til en/få elever.

Vi anbefaler også at dere minner informantene om taushetsplikten før/under intervju. Dere bør presisere at dere ber dem uttale seg generelt om sin erfaring, og være forsiktig med bruk av eksempler. Hvis de likevel skal omtaler hendelser/eksempler/elever, er det ikke nok å utelate navn. De må også utelate identifiserende bakgrunnsopplysninger (som tid, sted/skole, alder, klasse, osv.).

Vær oppmerksom på at det ikke er tilstrekkelig at dere anonymiserer elever i transkripsjonene. Taushetsplikten er slik at lærerne heller ikke muntlig kan dele opplysninger om enkeltelever med dere. Det gjelder også eventuelle elever dere kjenner (som ansatte i skolen), fordi dere i denne sammenhengen opptrer som forskere.

LOVLIG GRUNNLAG

Prosjektet vil innhente samtykke fra de registrerte til behandlingen av personopplysninger. Vår vurdering er at prosjektet legger opp til et samtykke i samsvar med kravene i art. 4 og 7, ved at det er en frivillig, spesifikk, informert og utvetydig bekreftelse som kan dokumenteres, og som den registrerte kan trekke tilbake.

Lovlig grunnlag for behandlingen vil dermed være den registrertes samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a.

PERSONVERNPRINSIPPER

Personverntjenester vurderer at den planlagte behandlingen av personopplysninger vil følge prinsippene i personvernforordningen om:

- lovlighet, rettferdighet og åpenhet (art. 5.1 a), ved at de registrerte får tilfredsstillende informasjon om og samtykker til behandlingen
- formålsbegrensning (art. 5.1 b), ved at personopplysninger samles inn for spesifikke, uttrykkelig angitte og berettigede formål, og ikke behandles til nye, uforenlige formål
- dataminimering (art. 5.1 c), ved at det kun behandles opplysninger som er adekvate, relevante og nødvendige for formålet med prosjektet
- lagringsbegrensning (art. 5.1 e), ved at personopplysningene ikke lagres lengre enn nødvendig for å oppfylle formålet

DE REGISTRERTES RETTIGHETER

Personverntjenester vurderer at informasjonen om behandlingen som de registrerte vil motta oppfyller lovens krav til form og innhold, jf. art. 12.1 og art. 13.

Så lenge de registrerte kan identifiseres i datamaterialet vil de ha følgende rettigheter: innsyn (art. 15), retting (art. 16), sletting (art. 17), begrensning (art. 18), og dataportabilitet (art. 20).

Vi minner om at hvis en registrert tar kontakt om sine rettigheter, har behandlingsansvarlig institusjon plikt til å svare innen en måned.

FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

Personverntjenester legger til grunn at behandlingen oppfyller kravene i personvernforordningen om riktighet (art. 5.1 d), integritet og konfidensialitet (art. 5.1. f) og sikkerhet (art. 32).

Ved bruk av databehandler (spørreskjemaleverandør, skylagring eller videosamtale) må behandlingen oppfylle kravene til bruk av databehandler, jf. art 28 og 29. Bruk leverandører som din institusjon har avtale med.

For å forsikre dere om at kravene oppfylles, må dere følge interne retningslinjer og/eller rådføre dere med behandlingsansvarlig institusjon.

MELD VESENTLIGE ENDRINGER

Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å melde dette til oss ved å oppdatere meldeskjemaet. Før du melder inn en endring, oppfordrer vi deg til å lese om hvilke type endringer det er nødvendig å melde: <https://www.nsd.no/personverntjenester/fylle-utmeldeskjema-for-personopplysninger/melde-endringer-i-meldeskjema>

Du må vente på svar fra oss før endringen gjennomføres.

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

Personverntjenester vil følge opp ved planlagt avslutning for å avklare om behandlingen av personopplysningene er avsluttet.

Lykke til med prosjektet!

8.2 Vedlegg 2 – Samtykkeerklæring

Vil du delta i forskningsprosjektet

«Elever med ADHD i skolen -

En kvalitativ studie for hvordan lærere kan tilpasse opplæringen for elever med ADHD i skolen»

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å finne gode tiltak og praksiser i arbeid med elever med ADHD på mellomtrinnet. I dette skrevet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Formålet med oppgaven er å få bedre innsikt i hvordan vi kan tilpasse opplæringen for barn med ADHD i skolen.

Vår hovedproblemstilling for oppgaven er: «Hvordan kan lærere tilpasse opplæringen for elever med ADHD på 5. til 7. trinn?»

For å begrense problemstillingen har vi valgt å jobbe etter følgende forskningsspørsmål:

- Hvordan tilpasser pedagoger opplæringen (dette omfatter både lærere og miljøterapeut) for elever med ADHD?
- Hvilken betydning har lærer-elev relasjonen for å tilpasse opplæringen for ADHD-elever?
- Hvordan forebygge negativ atferd blant ADHD-elever?
 - Hvordan håndtere en slik atferd?
- Hvilken betydning har arbeid med sosial kompetanse for å tilpasse opplæringen for ADHD-elever?
- Hvilken betydning har klasseledelse for å tilpasse opplæringen for ADHD-elever?

Dette er en masteroppgave.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

USN, campus Porsgrunn, Fakultet for humaniora, idretts- og utdanningsvitenskap er ansvarlig for prosjektet.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Vi spør deg som jobber med barn med ADHD på mellomtrinnet som vi tenker kan gi oss god forståelse og innsikt til problemstillingen vår. Vi ønsker å intervju 5 deltakere.

Hva innebærer det for deg å delta?

Vi ønsker å ha et semi-strukturert intervju med deg og oss to. Vi vil ikke gjennomføre opptak eller annen lagring av intervjuet enn at en skriver og en intervjuer. Du vil få mulighet til å se hva vi har skrevet under ditt intervju i etterkant dersom du ønsker.

- Hvis du velger å delta i prosjektet, innebærer det at du deltar på et intervju. Det vil ta deg ca. 30 minutter. Intervjuguiden følger med dette skjemaet.

Det er frivillig å delta

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du velger å delta, kan du når som helst trekke samtykket tilbake uten å oppgi noen grunn. Din intervjulogg blir da slettet. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller senere velger å trekke deg.

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

Vi vil bare bruke opplysningene om deg til formålene vi har fortalt om i dette skrivet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket.

- Ditt intervju vil kun være tilgjengelig for oss og vår veileder Berit Bratholm ved USN.
- Vi kommer ikke til å lagre personopplysninger annet enn det som blitt spurt om i intervjuet. Opplysninger om elever blir anonymisert under intervjuet.
- Du vil ikke kunne gjenkjennes ut ifra de opplysningene som blir nevnt under intervjuet.

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Opplysningene anonymiseres når prosjektet avsluttes/oppgaven er godkjent, noe som etter planen er 15.7.2022.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra USN, Fakultet for humaniora, idretts- og utdanningsvitenskap, har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Dine rettigheter

Så lenge du kan identifiseres i datamaterialet, har du rett til:

- innsyn i hvilke opplysninger vi behandler om deg, og å få utlevert en kopi av opplysningene
- å få rettet opplysninger om deg som er feil eller misvisende
- å få slettet personopplysninger om deg
- å sende klage til Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger

Hvis du har spørsmål til studien, eller ønsker å vite mer om eller benytte deg av dine rettigheter, ta kontakt med:

Rikke Margrethe Kåsa, rikke-hest98@hotmail.com, tlf: 941 33 280

Kristoffer Nilsen Skjønstad, kristofferskjonstad@gmail.com, tlf: 91581838

Veileder Berit Bratholm, ved USN: Berit.bratholm@usn.no, tlf. 930 59 012

Vårt personvernombud på USN: Paal Are Solberg, personvernombud@usn.no.

Hvis du har spørsmål knyttet til NSD sin vurdering av prosjektet, kan du ta kontakt med:

- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS på epost (personverntjenester@nsd.no) eller på telefon: 53 21 15 00.

Med vennlig hilsen

Rikke Margrethe Kåsa & Kristoffer Nilsen Skjønstad
(Studenter)

Berit Bratholm
(Forsker/veileder)

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet «Elever med ADHD i skolen - En kvalitativ studie for hvordan lærere kan tilpasse opplæringen for elever med ADHD i skolen», og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i individuelt semi-strukturert intervju

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

8.3 Vedlegg 3 – Intervjuguide

Intervjuguide

Hei og velkommen til intervju. Problemstillingen for vår masteroppgave er følgende:

«Hvordan kan lærere tilpasse opplæringen for elever med ADHD på 5.-7. trinn?»

Du har blitt informert om at vi kommer til å skrive mens vi intervjuer deg, og du har mulighet til å lese gjennom dokumentet i etterkant dersom du ønsker dette. Du forholdes anonym.

Intervjuere har gitt spørsmålene til informanten på forhånd - semistrukturert intervju.

Del 1 – Bakgrunn og utdanning (4 spm.)

1. Hvilken utdanning har du?

Har du studiepoeng i spesialpedagogikk?	Ja	Nei	Hvis «ja», hvor mange studiepoeng?
Har du utdanning i andre pedagogiske fag?	Ja	Nei	Hvis «ja», hva slags type utdanning? Hvis «ja», hvor mange studiepoeng?
Hvor lenge har du jobbet som lærer?	0-5 år	6-10 år	11+ år
Hvor mange år har du jobbet med elever på 5. - 7. trinn?	0-5 år	6-10 år	11+ år

2. Hvor lenge har du jobbet som lærer?

3. Hvor mange år har du jobbet med elever på 5. - 7. trinn?

4. Hvor mye erfaring har du med elever med ADHD?

Del 2 – Lærerens/pedagogens opplevelser av elever med ADHD (8 spm.)

1. Hvordan opplever du at ADHD utvikler seg hos elevene fra år til år fra 5. – 7. trinn?
2. På hvilken måte er du bevisst på hvordan du møter elever med ADHD? (Tar du noen spesielle hensyn)
3. Hvordan definerer du negativ atferd hos elever med ADHD?
4. Hvor ofte opplever du at elever med ADHD viser negativ atferd?
5. Hvor ofte opplever du at elever med ADHD viser positiv atferd?
6. Hvilke likhetstrekk ser du ofte går igjen hos elever med ADHD i forhold til atferd?
7. Hvordan reagerer du dersom det oppstår negativ atferd hos elever med ADHD?
Hvordan handler du?
8. Hvordan kan en elev med ADHD påvirke klassen positivt?

Del 3 – Tilpasninger (4 spm.)

1. Hvordan samarbeider du med hjemmet i forhold til tilpasninger for barn med ADHD, og i hvilken grad opplever du at et slikt samarbeid er viktig?
2. Hvilke tilpasninger for elever med ADHD synes du fungerer godt i undervisningen?
3. Hvilken type klasseledelse synes du fungerer godt i en klasse med ADHD elever?
(positive og negative forsterkninger, organisering og struktur, rammer, autoritativ klasseledelse)
4. Har du noen konkrete tiltak som fungerer godt og har en positiv innvirkning på elever med ADHD?

Del 4 – Relasjon og sosial kompetanse (2 spm.)

1. Hvordan påvirker din relasjon til eleven elevens atferd og arbeidsinnsats?
2. Hvordan jobber du med sosial kompetanse i klasser der det er elever med ADHD?

Del 5 – Avslutning (1 spm.)

1. Er det noe spesielt du ønsker å tilføye som du synes er viktig eller relevant?